

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Rafael Silveira da Mota

**CURRÍCULO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA -
LICENCIATURA: TRÍADE DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA**

SANTA MARIA – RS

2020

Rafael Silveira da Mota

**CURRÍCULO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA:
TRÍADE DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DE UMA INSTITUIÇÃO
PRIVADA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, área de concentração em Estudos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito para a obtenção do título de **Mestre em Educação Física.**

Orientadora Prof.^a Dr.^a Maristela da Silva Souza

Santa Maria
2020

Mota, Rafael Silveira

CURRÍCULO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA:
TRÍADE DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DE UMA INSTITUIÇÃO
PRIVADA / Rafael Silveira Mota.- 2020.

140 p.; 30 cm

Orientador: MARISTELA DA SILVA SOUZA

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de
Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2020

1. Currículo 2. Educação Física 3. Metodologias 4.
Universidade Privada I. DA SILVA SOUZA, MARISTELA II.
Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, RAFAEL SILVEIRA MOTA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

RAFAEL SILVEIRA DA MOTA

**CURRÍCULO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA:
TRÍADE DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DE UMA INSTITUIÇÃO
PRIVADA**

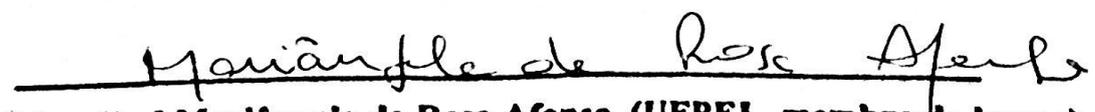
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, área de concentração em Estudos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Apresentado para banca examinadora no dia 03 de julho de 2020

Comissão Examinadora


Prof. Dr. Maristela da Silva Souza. (Orientador/presidente)


Prof. Dr.ª Maria Cecília da Silva Camargo. (UFSM, membro da banca)


Prof. Pós – Dr.ª Mariângela da Rosa Afonso (UFPEL, membro da banca)

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação somente foi possível, pois tive amigos que me incentivaram, ótimos professores que proporcionaram um amadurecimento profissional e pessoal, meu eterno **AGRADECIMENTO à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que me acolheu e proporcionou uma excelente Educação de qualidade, PÚBLICA.** Digo isso porque minhas duas graduações se deram em universidades privadas, as quais, não desmerecendo, coloco o profissionalismo, a cientificidade, a construção do conhecimento e a inserção na pesquisa na Universidade Federal de Santa Maria como de excelência.

Em primeiro lugar, não poderia deixar de agradecer ao Prof. Dr. Mauricio Aires Vieira, meu companheiro, um profissional que defende e acredita na educação, um ser iluminado, a qual incentiva a todos a sempre criar oportunidades, experiências e novos desafios, o mesmo teve a paciência, empenho e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho e em todos aqueles que realizamos juntos, sempre dando o apoio necessário quando surgiam as dificuldades. *Meu eterno reconhecimento pela pessoa incrível que és!*

Desejo igualmente agradecer a todos os meus colegas do Mestrado da linha de estudos socioculturais e pedagógicos da Educação Física que me apoiaram e muitas vezes nos abraçamos ou rimos ou choramos; cujo apoio e amizade estiveram presentes em todos os momentos, sempre prestativos. Agradeço minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maristela da Silva Souza, que aceitou o desafio, abraçou a ideia de pesquisa e que por muitas vezes tivemos altos e baixos, mas acredito que as dificuldades serviram como crescimento profissional para mim.

Gostaria de agradecer a banca examinadora da qualificação que possibilitou um olhar crítico e de qualidade para a conclusão deste trabalho. Por último e não menos importante quero agradecer à minha família pelo apoio incondicional que me deram.

Gostaria de encerrar estes agradecimentos com a reflexão da autora Alyne Costa (2018), sobre as diferentes faces do amadurecer!

Aprendo o quanto amadurecer pode nos proporcionar um enriquecimento de vida. Vida, assim, dividida, sempre nova, fértil, plena, encantadora, mas na qual não podemos apagar as cicatrizes da alma. As marcas das experiências ficam e nos constroem.

Antes eu julgava que o coração criava crostas e íamos nos tornando mais resistentes às emoções, decepções não nos levavam ao chão, as perplexidades diminuía e a aventura de estar vivo parecia cada vez menos excitante.

É claro que amadurecer nos torna fortes e isto não tem nada com a quantidade de anos vividos. Amadurecer tem muitas faces. Amadurecemos muito com os sofrimentos, as perdas, à distância, a saudade, os diversos “pra sempre” e “nunca mais”, mas amadurecemos também com experiências únicas de encontros na vida. Amadurecer não significa perder o encanto pelas coisas que vivenciamos, antes saboreá-los com menos pressa e mais ternura. Amadurecer não significa perder a vibração e a magia perante o novo, mas vibrarmos numa outra faixa, com mais responsabilidade pelos nossos sentimentos e pelos alheios.

Alyne Costa/2018

RESUMO

O CURRÍCULO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA: TRÍADE DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA

AUTOR: Rafael Silveira da Mota

ORIENTADOR (A): Prof.^a Dr.^a Maristela Souza da Silva

Em uma sociedade de constantes mudanças e infinitas incertezas, as cobranças para o exercício da docência, têm sido cada vez mais desafiadoras, onde, por vezes, nos questionamos qual o perfil de docentes que se pretende formar? Sendo assim, problematizamos como o currículo da área da Educação Física (E.F), na formação inicial, correlaciona o ensino, a pesquisa e a extensão, em uma instituição privada? Deste modo, o objetivo principal desta dissertação, consiste em compreender a correlação entre o ensino, a pesquisa e a extensão do currículo de Educação Física/Licenciatura, na formação inicial, em uma instituição privada. Sendo assim, os específicos se constituem em identificar as relações entre a equipe diretiva da instituição e o seu corpo discente na instituição escolhida, analisar como os documentos institucionais expõem a relação entre docentes e acadêmicos na proposta de construção do profissional em formação, investigar se há dificuldades de incentivo ao ensino, a pesquisa e a extensão e por fim, averiguar como o currículo pode conciliar as práticas de um professor atuante em sala de aula, na perspectiva de se constituir também um docente com perfil pesquisador ou extensionista. O interesse sobre a temática se deu a partir das diversas etapas educacionais, a qual o pesquisador foi submetido no decorrer de sua trajetória educacional; estas práticas raramente eram atrativas, pois o conceito de educação física ou o que deveria ser, era o oposto dito de qualidade; uma prática solta sem agregar em conhecimentos, onde somente se praticava o que lhe interessasse. Este trabalho centra-se em uma pesquisa de cunho crítico e exploratório, sendo muito próximo ao que se denomina um estudo de caso, pois analisamos o currículo de educação física/licenciatura de uma universidade privada, adentrando a esta realidade. Não obstante, obviamente a pesquisa é de caráter bibliográfico com apoio de algumas técnicas e dinâmicas da análise documental. O ingresso no curso de Mestrado em Educação Física, partiu de muitas inquietações, as quais o impulsionaram a (trans) formação que optamos desde o início de nossa trajetória docente, dando continuidade ao ciclo educacional durante a lato sensu e o stricto sensu, muitas inquietações persistiram e se tornaram angustiante, tentando compreender a relação do passado com o presente. Analisamos os documentos, procedemos entrevistas semiestruturadas e acompanhando in loco de uma instituição privada para confeccionarmos esse debate. Conversas informais com professores e alunos nos corredores e laboratórios também nos propiciaram analisar a legislação com maior clareza e presteza. De posse destes dados conseguimos, então, um diagnóstico, do curso ora analisado salientando suas potencialidades e advertindo para algumas fragilidades junto à sua formação acadêmica. Usamos o recurso da captura de informações através de conversas informais, baseadas em um roteiro prévio, do que seria indagado a alguns integrantes da universidade pesquisada. Dito isso, este trabalho visa transcender os estigmas em torno da educação física, proporcionando ao leitor um apanhado enriquecido da história; concretização da persistência da constituição de universidade, bem como sua compilação através do currículo alicerçado e na transição entre ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chaves: Currículo; Formação inicial; Docência; Universidade Privada.

ABSTRACT

PHYSICAL EDUCATION COURSE - LICENSING CURRICULUM: TRIAD OF EDUCATION, RESEARCH AND EXTENSION OF A PRIVATE INSTITUTION

AUTHOR: Rafael Silveira da Mota

ADVISOR: Prof. ^a Dr.^a Maristela Souza da Silva

In a society of constant changes and infinite uncertainties, the demands for teaching have been increasingly challenging, where, at times, we ask ourselves what is the profile of teachers that we intend to train? Thus, we question how the curriculum of the area of Physical Education (E.F), in the initial formation, correlate teaching, research and extension, in a private institution? In this way, the main objective of this dissertation is to understand the correlation between teaching, research and the extension of the Physical Education / Licentiate curriculum, in initial training, in a private institution. Thus, the specifics are to identify the relationships between the institution's management team and its student body in the chosen institution, analyze how the institutional documents expose the relationship between teachers and academics in the proposal to build the professional in training, investigate whether there are difficulties in encouraging teaching, research and extension and, finally, ascertaining how the curriculum can reconcile the practices of a teacher working in the classroom, with the perspective of also constituting a teacher with a researcher or extension profile. Our interest in the theme came from the different educational stages, which the researcher was submitted to during his educational trajectory; these practices were rarely attractive, because the concept of physical education or what it should be, was the opposite of quality; a loose practice without adding knowledge, where only what was of interest was practiced. This work will focus on a critical and exploratory research, being very close to what is called a case study, as we analyze the physical education / degree curriculum of a private university, entering this reality. Nevertheless, the research is obviously of a bibliographic nature with the support of some techniques and dynamics of document analysis. The admission to the Master's Degree in Physical Education, stemmed from many concerns, which propelled him to (trans) training that we chose since the beginning of our teaching trajectory, continuing the educational cycle during *lato sensu* and *stricto sensu*, many concerns they persisted and became distressing, trying to understand the relationship of the past with the present. We analyzed the documents, conducted semi-structured interviews and followed up on the spot of a private institution to prepare this debate. Informal conversations with teachers and students in the corridors and laboratories also allowed us to analyze the legislation with greater clarity and promptness. With these data in hand, we were able to obtain a diagnosis of the course now underlined, highlighting its potential and warning of some weaknesses with its academic training. We used the resource of capturing information through informal conversations, based on a previous script, of which some members of the researched university would be asked. That said, this work aims to transcend the stigmas surrounding physical education, providing the reader with an enriched overview of history; concretization of the persistence of the university constitution, as well as its compilation through the supported curriculum and in the transition between teaching, research and extension.

Keywords: Curriculum; Initial formation; Teaching; Private University.

LISTA DE IMAGENS

| | |
|---|----|
| Imagem I - Esquema de concretização Curricular..... | 72 |
| Imagem II - Organograma Institucional (Y) | 77 |
| Imagem III - Análise de cada disciplina e suas áreas de conhecimento..... | 90 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura I - Universidade brasileira (INEP) 2018..... | 48 |
| Figura II - Instituição de ensino superior no Distrito Federal | 49 |
| Figura III - Micro dados da Sinopse Estatística Educação Superior | 51 |
| Figura IV - Rede de Educação Superior no Brasil | 56 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro I. “A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX” | 42 |
| Quadro II “A formação do profissional de educação física no Brasil/; uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX” | 43 |
| Quadro III: Composição Grade Curricular – Ingressantes 2019 | 84 |
| Quadro IV: Composição curricular – Núcleo Comum | 91 |
| Quadro V: Composição Curricular – Núcleo Específico | 96 |
| Quadro VI: Composição Curricular – Disciplinas Optativas..... | 99 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPF – Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas
CES – Câmara de Ensino Superior
CFE - Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONFEF - Conselhos Regionais de Educação Física
CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI -Conselho Universitário da Instituição
CP- Conselho Pleno
CPC -Conceito Preliminar do Curso
CREF7/DF – Conselho Regional de Educação Física 7º Região Distrito Federal
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
E.F – Educação Física
EAD – Educação a Distância
FIES - Financiamento Estudantil
IES - Instituição Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira
ITA – Instituto Tecnológico da Aeronáutica
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério de Educação
NDE - Núcleo Docente Estruturante
NIT – Núcleo de Informação Tecnológico
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI – Plano Desenvolvimento Institucional
PPC - Projeto Político do Curso
PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das
Universidades Federais

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SERES – Secretaria de Regulação da Educação Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU - Sistema de Seleção Unificada

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNE – União Nacional dos Estudante

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 25 |
| 2 METODOLOGIA | 32 |
| 2.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS | 36 |
| 3 REVISÃO DE LITERATURA | 40 |
| 3.1 As narrativas das instituições de ensino superior: primeiros registros sobre as universidades | 40 |
| 3.2 Origens das universidades brasileiras | 44 |
| 3.3 As perspectivas do ensino superior: aspectos legais a partir da constituição da república..... | 48 |
| 3.4 Universidade contemporânea: contexto da educação física | 59 |
| 3.5 Compreendendo o contexto privado na sua esfera | 65 |
| 3.6 Docência “Formação de professores versus mercado de trabalho”..... | 68 |
| 3.7 A Concepção da palavra currículo | 76 |
| 3.8 Um breve Contexto sobre a instituição | 84 |
| 3.9 Projeto pedagógico curso de educação física “licenciatura”..... | 87 |
| 4 DISCUSSÃO DE DADOS | 83 |
| 4.1 Debates sobre os documentos públicos (Currículo)..... | 83 |
| 4.2 O envolvimento de TODOS..... | 102 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 109 |
| 6 REFERENCIAL BIBLIOGRAFICO | 119 |
| 7 APÊNDICE | 131 |

1 INTRODUÇÃO

A formação em docência é uma atividade árdua e desafiadora, que exige do professor uma constante disposição para aprender, reinventar, questionar e investigar, sobre como e por que ensinar.

Adentramos a este debate com a reflexão do autor Assmann (2001) que retrata sobre esta constata transformação e aprendizagem, assim comenta;

educar é fazer emergir vivências do processo de conhecimento. O “produto” da educação deve ser o conjunto de experiências de aprendizagem e não simplesmente aquisição de conhecimentos supostamente já prontos e disponíveis para o ensino concebido como uma simples passagem de informação. (ASSMANN, 2001, p. 32).

Em uma sociedade de constantes mudanças e infinitas incertezas, as cobranças para o exercício da docência, têm sido cada vez mais desafiadoras, onde, por vezes, nos questionamos qual o perfil de professor que se pretende formar?

As universidades, tanto públicas quanto privadas, aumentaram, nos últimos anos, sua capacidade de vagas, através de programas e incentivos como FIES¹ (Financiamento Estudantil), SISU² (Sistema de Seleção Unificada), PROUNI³ (Programa Universidade para Todos), REUNI⁴ (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) permitindo assim, uma ampliação ao acesso e contexto universitário.

¹ O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. (MEC, 2019).

² O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é um programa do Ministério da Educação (MEC) na qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Superior (Enem). (MEC, 2019).

³ O Programa Universidade para Todos - PROUNI Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. (MEC, 2019).

⁴ O REUNI é o Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, Foi instituído pelo Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de dar às instituições condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior. (MEC, 2019).

Em relação a instituições de caráter privado, o FIES é destinado a financiar a graduação na educação superior na forma da Lei 10.260/2001; já outra forma de ingressar nesta rede privada é o programa PROUNI a qual sua finalidade é concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais em cursos de graduação ou sequenciais de formação específica na forma da lei 6.096/2007.

Neste processo e acesso às vagas, o Ministério de Educação (INEP/MEC, 2014), com ênfase na realidade privada, fomenta políticas públicas através de bolsas e assim conjuntura dados sobre esta realidade através dos programas como PROUNI e FIES. No ano de 2005, a oferta foi de 172.792⁵ vagas e em sua evolução histórica, no ano de 2014, este número elevou-se para 955.822, portanto destacando a ampliação e a expansão do contexto privado do ensino superior.

Com esses dados expostos e partindo das ampliações de vagas no sistema privado, em relação ao trabalho dos professores de graduação guiado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), a qual “atende a um interesse maior instituição”, muitas vezes sua prática pedagógica reflete apenas a uma formação em massa, sem a devida qualidade que a formação superior exige, pois estas instituições visam prioritariamente à permanência do aluno com fins lucrativos, não necessariamente preocupando-se com a formação que está sendo posta, a qual não se pode generalizar a todas realidades.

Devemos salientar que toda a instituição e os cursos consecutivamente são avaliados pelos órgãos responsáveis; no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e da regulação dos cursos de graduação no País, prevê-se que os cursos sejam avaliados periodicamente. Assim, os cursos de educação superior passam por três tipos de avaliação: para autorização, para reconhecimento e para renovação de reconhecimento.

⁵ Obs.: ¹ O somatório dos contratos do Fies e das bolsas do PROUNI é maior que o número de estudantes efetivamente matriculados, uma vez que bolsistas parciais do PROUNI podem contrair financiamento também junto ao Fies. O número de ingressantes não corresponde ao total de estudantes, uma vez que um estudante pode ter ingressado em mais de um curso ou instituição de ensino. (INEP/ MEC, 2014).

A qual assim funciona, autorização são avaliadas as três dimensões do curso quanto à adequação ao projeto proposto: a organização didático-pedagógica; o corpo docente e técnico-administrativo e as instalações físicas; reconhecimento a primeira turma do curso novo entra na segunda metade do curso, a instituição deve solicitar seu reconhecimento. É feita, então, uma segunda avaliação para verificar se foi cumprido o projeto apresentado para autorização

São avaliados a organização didático-pedagógica, o corpo docente, discente, técnico-administrativo e as instalações físicas; e para a renovação de reconhecimento esta avaliação é feita de acordo com o Ciclo do SINAES, ou seja, a cada três anos. É calculado o Conceito Preliminar do Curso (CPC)⁶ e aqueles cursos que tiverem conceito preliminar 1 ou 2.

Posto isso, o sistema em torno do capital é exposto pelos autores Welter & Souza (2018), onde mencionam que:

(...) O trabalho também se torna fetiche de mercadoria, no qual o trabalho e os trabalhadores tornam-se coisas e a mercadoria se personifica. Percebe-se a partir desta relação que o produto assume importância, sendo o ser humano apenas o objeto que produz. Para o sistema capitalista, há uma inversão de valores, pois é o ser humano que deveria ser valorizado nesse processo e não a mercadoria. (WELTER & SOUZA, 2018, p. 133).

Para as autoras, o trabalho é algo primordial, ou seja, uma relação do homem com a natureza, sendo essencial para a sobrevivência; porém estas junções agregadas ao valor de troca passam uma falsa ideia de liberdade. A universidade privada por suas razões sociais e, pelo viés capitalista por muitas vezes e/ou necessidade, contrata este docente para “comercializar ou vender sua produção de conhecimento”, assim efetivando, numa linguagem simples, um sistema de troca de mercadoria, em que o professor vende e comercializa sua “força de trabalho” (conhecimento), o qual muitas vezes se submete e se enquadra na instituição tornando

⁶ O Conceito Preliminar de Cursos é um índice de qualidade que avalia individualmente cada curso de graduação. Esse cálculo é realizado anualmente e tem como base o Enade, a satisfação dos alunos em relação à universidade e às condições do curso, o corpo docente, a infraestrutura e outros aspectos importantes. Cada curso observado recebe uma nota de 1 a 5. Aqueles que forem avaliados com notas 1 ou 2 recebem visitas técnicas de analistas do MEC para reavaliar suas condições. (MEC, 2019).

o processo, na sua maioria das vezes, mecanizado, buscando os padrões impostos pela instituição que o contrata.

Ainda hoje, vivemos um conflito referente à construção concreta de um projeto ou composição curricular, equivalente para o ensino superior, o qual, na maioria das vezes, não atende às necessidades ou expectativas da sociedade, em certos momentos e/ou épocas.

Somados a esses fatores temos professores em universidades ou faculdades, em que muitos destes não incentivam ou instigam seus discentes à pesquisa e/ou extensão, assim como, seguidamente não procuram a pesquisa para melhorar e almejar uma didática atrativa, utilizando-a como ferramenta de aproximação e compreensão do contexto em torno de sua metodologias e suas práticas do cotidiano. Essa situação nos leva a pensar em diversos motivos seja, mais direta ou indireta, ao docente.

Para corroborar com esse pensamento Resende & Silva (2017), salientam que:

O Brasil possui como pilar a indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão regulamentada pela Constituição Brasileira de 1988. Nesse cenário observa-se que a maioria do corpo docente não colabora com essa função, pois não dão igual valor a esses três eixos: ou por falta de preparo, pelo preconceito com alguns desses pilares, falta de incentivo, desvalorização profissional, condições precárias de trabalho ou sobrecarga de tarefas. (RESENDE & SILVA, 2017, p. 33).

Essa ampliação das funções da Universidade, em contraponto com as outras instituições existentes, sejam estas públicas ou privadas, vão ao desencontro da indissociabilidade, retratado na citação acima, os quais não contribuem para a construção de um perfil profissional crítico e comprometido socialmente, quando dissociados.

No que se refere à área da Educação Física (E.F), partindo desse pressuposto e dos objetivos da educação superior, o currículo de educação física sofre mudanças históricas, estas acometidas pelo tempo e sua organização social, como os currículos, assim menciona Junior (2007) “a educação física já teve inúmeros papéis dentro do sistema brasileiro” como: Higienista (até 1930), Militarista (1930-1945), Pedagogicista (1945 a 1964), Esportivista (1964-1985), Competitivista (1964-1985), Popular (a partir 1980), Psicomotricidade (final de 1960); estas, então, caracterizam as pluralidades de currículo existentes em nossa formação. Remetendo ainda a estas mudanças cronológicas, citamos a regulamentação da profissão, surgimento das novas áreas de atuação, criação dos conselhos de educação física e mudança nas próprias diretrizes curriculares.

Com este intuito o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) (2006), lançou através da coletânea “A trajetória dos cursos de saúde: os cursos de Educação Física criados no ano de 1991 - 2004”, materializando uma rede cronológica de tempo fazendo uma estimativa geral da ampliação dos cursos de Educação Física no país: em 1991 os cursos na área eram 117 e em 2004 este quantitativo abrange 469 cursos e em 2007, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) menciona o cadastramento de 1.031 cursos de graduação em educação física nas esferas pública e privada. Segundo o SINAES, a maioria destes cursos está centrada na região sudeste, apontando que no ano de 1991 a instituição pública detinha 50,42% e no mesmo ano as instituições privadas apontavam 49,58% deste curso; comparadas ao ano de 2004, estas tiveram alterações significativas; pois a instituição pública correspondia a 33,68%, já a instituição privada passou a representar um montante de 66,32% do ensino superior em educação física. (INEP, 2006).

Com esses dados expostos, Santos & Simões (2008) mencionam que:

A dificuldades do estado em se tornar provedor do ensino superior gratuito para toda população, com as expansões do sistema privado, o SINAES, tornou-se agente regulador e fiscalizador do sistema privado, criando-se uma série de parâmetros norteadores para esta esfera, tendo como referência o sistema público”. (SANTOS & SIMÕES, 2008, p. 262).

Conforme afirmativa presente em uma definição rápida (BRASIL, 1996), os objetivos da educação superior, encontrada na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996), no artigo 43, ela deve incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, buscando desenvolver a ciência, a tecnologia, criação e difusão da cultura. Sendo assim, problematizamos como o currículo da área da Educação Física/Licenciatura, na formação inicial, se configura na tríade ensino, pesquisa e extensão, em uma instituição privada?

Deste modo, o objetivo geral desta dissertação, consiste em compreender a correlação entre o ensino, a pesquisa e a extensão do currículo da área de Educação Física/Licenciatura, na formação inicial, em uma instituição privada. Os objetivos específicos se constituem em: Identificar as relações entre a equipe diretiva da instituição e o seu corpo discente na instituição escolhida; analisar como os documentos institucionais expõem a relação entre docentes e acadêmicos na proposta de construção do profissional em formação; investigar se há dificuldades de incentivo ao ensino, a pesquisa e a extensão e por fim, averiguar como o

currículo pode conciliar as práticas de um professor atuante em sala de aula, na perspectiva de se constituir também um docente com perfil pesquisador ou extensionista.

A escolha desta temática parte do interesse pessoal e intelectual do pesquisador, pois passamos por diversas etapas educacionais de ensino e, era nítido o descaso, a não consideração do indivíduo em construção desde a infância. Esse mal-estar nos levou a questionar como se daria o processo de formação de professores na área de educação física e seu comprometimento com a formação de futuros professores, ainda, as possibilidades que estes professores em formação teriam em se aproximar da pesquisa ou da extensão universitária.

O ingresso no curso de educação física licenciatura partiu de muitas inquietações, as quais o impulsionaram a (trans) formação que optou desde o início de sua trajetória docente, em não reproduzir o que um dia foi posto. Nesta primeira graduação em licenciatura da instituição privada, a lógica percebida, por nós, não era uma formação voltada para a constituição de um educador ou professor para atuar em sala de aula na educação básica; percebíamos uma formação generalista para atuar em outras áreas, que não fosse à sala de aula, sem muitas preocupações com o professor que estava sendo formado.

Na segunda graduação desta vez bacharelado em outra instituição privada, por intermédio de um professor, foi disponibilizada a participação em um grupo de pesquisa e estudos. Conhecemos outras possibilidades que uma universidade pode possibilitar, nos aproximando então do tripé ensino, pesquisa e extensão, amplamente debatido em eventos ou expostos em documentos e normas.

Este trajeto trilhado nos remete a uma inquietude sobre o currículo apresentado nas instituições; somos expostos a uma composição⁷ curricular, como elemento fundante; nosso pensamento é disjuntivo e redutor. Corroborando com Imbernón (1994), descrevemos a função do currículo e caracterizamos a formação inicial:

⁷ Que muitas IES ainda chamam de grade curricular. Entendemos que grade dá a ideia de aprisionamento, de enclausuramento. Os docentes em formação, em nosso ponto de vista, devem ser livres e autônomos buscando caminhos flexíveis de formação.

Deve proporcionar ao professor conhecimentos para saber lidar com a complexidade da profissão, preparando-o para entender a realidade, dar respostas e projetar ações que favoreçam a aprendizagem. Nesse sentido, é necessário proporcionar ao professor em formação subsídios para que ele seja “capaz de analisar, criticar, refletir de uma forma sistemática sobre sua prática docente, com o objetivo de conseguir uma transformação escolar e social e uma melhora na qualidade do ensinar e de inovar”. (IMBERNÓN, 1994, p. 50).

Somando as funcionalidades que o autor traz sobre o currículo (visão ampla e entendimento da realidade diferentes projetadas) e o que o mesmo deveria atender, percebemos que na maioria das vezes este não contempla os inúmeros enfrentamentos em relação a sua prática, visto que a maioria dos currículos não possuem finalidades e objetivos; aos quais não atendem/compreendem a demanda social em sua integralidade, atendendo por algumas vezes o interesse econômico do contexto privado, buscando as condições mínimas de funcionamento e de oferta.

Neste entendimento, podemos reflexionar que esta construção do currículo, deva compor o elo do conhecimento perante a sociedade na sua junção, sempre buscando compreender a relação da práxis, pois este indivíduo passará quatro anos em formação e o mesmo deve entender o meio que ocupa, agregando à sociedade suas habilidades e conhecimentos através da profissão, dando-lhe respostas às inquietações, percalços e até mesmo compartilhar a qualidade de um currículo bem elaborado que o mesmo foi fruto da qualidade de ensino exposto.

Desmistificar a concepção do professor pesquisador e professor da formação inicial, não deve ser apenas associado à oportunidade de prática reflexiva isolada, apenas pensando na produção científica e sim naquele professor que busca a pesquisa como forma de melhorar sua pedagogia, postura acadêmica ou práticas pedagógicas e as melhores formas de estimular seus alunos ao senso crítico, através de pesquisas no seu cotidiano.

Por sua vez a extensão tem relação direta formando assim um elo entre a universidade e a comunidade que a rodeia, uma troca de serviços e bem-estar, viabilizando a transformação da sociedade, sendo assim um processo educativo, cultural e científico. (HUNGUER, 1998, p.2).

Posto isso, para uma melhor elucidação acerca desta temática, a dissertação aborda os seguintes tópicos dentro do referencial teórico: as narrativas das instituições de ensino superior, origem das universidades brasileiras, as perspectivas do ensino superior, aspectos legais a partir da constituição da república, compreendendo o contexto privado na sua esfera, docência através

da “formação de professores versus mercado de trabalho”, currículo de educação física. Assim, também apresentamos um breve contexto sobre a instituição selecionada, adentrando em leituras de seus documentos institucionais como o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física/licenciatura e, assim finalizando com as análises de dados, baseados em documentos de domínio público e reuniões informais com dirigentes da instituição.

Neste cenário para que a formação universitária cumpra seu papel de formar um profissional preparado para atuar na sociedade, sem pré-conceitos e aberto a mudanças metodológicas – e por que não dizer também ideológicas – é preciso repensar a formação inicial destes profissionais indiferentemente da área, assim como, se dá esta relação de indissociabilidade perante a compilação do currículo.

2 METODOLOGIA

Para dar início a metodologia desta dissertação, utilizamos como referencial teórico-metodológico uma busca por obras na área de currículo, docência, educação física e instituições de ensino privadas. Encontramos em artigos, teses e dissertações questões da tríade de ensino, pesquisa e extensão, entre os anos de 2009 a 2019, por meio das plataformas digitais da SciELO, Google Acadêmico, UFSM/Biblioteca e Periódicos (PORTAL DA CAPES).

Neste contexto, desenvolvemos uma esquematização que culminou nos seguintes capítulos: narrativas das instituições de ensino superior; primeiros registros sobre as universidades; origens das universidades brasileiras; perspectivas do ensino superior: aspectos legais a partir da constituição da república; universidade contemporânea no contexto da educação física; compreendendo o contexto privado na sua esfera; docência e trabalho docente; “formação de professores versus mercado de trabalho”; concretização do currículo; projeto pedagógico do curso de educação física “licenciatura”, e por fim, debate de documentos de domínio público ou disponibilizada pela instituição.

Centramos inicialmente essa dissertação em uma pesquisa de cunho crítico, estes que se aproximam dos de cunho exploratório. Também entendemos que se trata de um estudo de caso⁸, pois analisamos o currículo de educação física “licenciatura” de uma universidade privada; não obstante, obviamente, a pesquisa é de caráter bibliográfico com apoio de técnicas, dinâmicas e caminhos percorridos em uma pesquisa que aproximadamente classificaríamos como a de análise documental; por fim, utilizamos a técnica de pesquisa a entrevista não diretiva, conforme Severino (2016).

Segundo Nascimento (2016) a pesquisa é classificada como sendo de natureza básica e faz a seguinte ponderação:

A pesquisa básica objetiva gerar conhecimento novo para o avanço da ciência, buscar gerar verdades, ainda que temporárias e relativas, de interesses mais amplos (universalidade), não localizados. Não tem, todavia, compromisso de aplicação prática do resultado. (...) A pesquisa básica pode ser classificada sendo de diagnóstico, pois busca traçar um panorama de uma determinada realidade. (NASCIMENTO, 2016, p. 2).

Já para caracterizar o estudo de caso os autores Lüdke & André (1999) descrevem que:

(...) Assemelha-se mais a uma abordagem metodológica de pesquisa. É composto de três fases: uma exploratória; outra de sistematização de coleta de dados e delimitação do estudo, e a última de análise e interpretação das descobertas. Tratam-se, como o estudo de certo caso singular visando descoberta de fenômenos em determinado contexto. Enfatiza a interpretação de fenômeno específico e busca retratar a realidade de maneira complexa e profunda. (LÜDKE & ANDRÉ, 1999, p. 5).

Ainda concretizando, podemos dizer que o estudo de caso é um nicho específico e particular a uma realidade, representando um conjunto de casos análogos, por ele significativo e criteriosamente analisado. (SEVERINO, 2016, p. 128).

⁸ Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (YIN, 2005, p. 32). Dentre o contexto de estudo de caso, entende-se que não é necessário expor o nome da instituição, pois o pesquisador continuará a estudar uma certa realidade, contexto, porém irá se ater aos documentos de acesso público, assim não expondo a instituição. As reuniões informais e o acesso à instituição foram permitidos pela Coordenação Geral, com o acordo de não citar, em nenhum momento, o nome da instituição.

Complementando o exposto acima, o autor Patton (2002), especifica o propósito de um estudo de caso que é de “reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenômeno”. (PATTON, 2002). Já para Llewellyn & Northcott (2007) é um procedimento metodológico que enfatiza entendimentos contextuais, sem esquecer-se da representatividade.

Fernandes (2004) menciona que a pesquisa documental, se baseia em aprofundar sobre a temática de interesse, documentos, conhecer a realidade, detalhar, descrever e especificar, assim como fazer um levantamento total e geral sobre o assunto. Porém, salientamos que, apenas, nos aproximamos das técnicas e metodologias adotadas na pesquisa documental.

Corroborando com Gil & Fernandes (2007), afirmam que:

A pesquisa documental muito se assemelha à pesquisa bibliográfica. Logo, as fases do desenvolvimento de ambas, em boa parte dos casos, são as mesmas. Entretanto, há pesquisas elaboradas com base em documentos, as quais, em função da natureza destes ou dos procedimentos adotados na interpretação dos dados, desenvolvem-se de maneira significativamente diversa. É o caso das pesquisas elaboradas mediante documentos de natureza quantitativa, bem como daquelas que se valem das técnicas de análise de conteúdo. (...) Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. (GIL & FERNANDES, 2007, p. 87).

Foram analisados documentos que regem a formação do profissional de educação física e a Proposta Curricular para o Ensino de Educação Física de uma universidade privada, localizada no centro oeste do país e sendo a Capital Federal do Brasil, Brasília/DF.

Como critério de escolha, um dos quesitos foi a nossa proximidade geográfica; selecionamos várias instituições do centro oeste, e como um dos critérios de exclusão era esboçar ou não em seus documentos, sites oficiais eletrônicos e/ou sítios institucionais a menção ao ensino, pesquisa e extensão. Após essa varredura de documentos disponíveis nas instituições que ofertavam os cursos de educação física nesta região do país, optou-se pela instituição que trataremos como (Y) que em seus documentos trouxesse as correlações com a tríade ensino, pesquisa e extensão (expresso pelos documentos Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Político de Curso (PPC), Regimento Geral e Estatuto). Também analisando as diretrizes curriculares nacionais atinentes a área de conhecimento da educação física, expressa em suas últimas atualizações no ano de 2018.

Deixaremos explícito que neste trabalho, por mais que nos aproxime de um estudo de caso, não será necessária informar o nome da instituição, pois entendemos que não é um item

primordial no decorrer da pesquisa e nem de relevância para os objetivos deste trabalho; um estudo de caso se refere a uma realidade, curiosidade, um caso específico. Então a escolha deu-se por uma instituição aleatória que constasse em seu curso de educação física “licenciatura”, os pilares deste trabalho.

A instituição que trataremos por nome fictício (Y) esboça como missão constituir-se enquanto centro de geração e difusão do saber, articulando as atividades de ensino, de pesquisa e extensão, em consonância com as demandas da sociedade contemporânea e do mundo do trabalho, respeitando a diversidade e cultivando a solidariedade, a inclusão, os valores humanos e a ética, visando à formação de cidadãos qualificados e potencialmente aptos a contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da sua região de influência.

Algumas de suas metas ao longo da trajetória são: promover o ensino, a pesquisa e a extensão pelo cultivo do saber, nos domínios da Filosofia, das Ciências, das Letras, das Artes e das Técnicas, e a sua aplicação a serviço do progresso da comunidade e da pessoa humana; contribuir para a formação geral e técnica da comunidade, mediante o preparo de profissionais liberais e especialistas qualificados nos diferentes campos do conhecimento, bem como para a formação de técnicos de nível superior; atuar no processo de desenvolvimento da comunidade que vive em sua área de abrangência e influência. (INFORMAÇÕES ENCONTRADAS NO SÍTIO INSTITUCIONAL, DE DOMÍNIO PÚBLICO DA INSTITUIÇÃO Y).

Dando continuidade, foi exposto a proposta de uma forma transparente, para os gestores do curso de educação física da universidade, logo após aos docentes, que ambos tiveram ciência desta pesquisa. Foi solicitado a permissão a instituição, visando de forma clara que o pesquisador deste trabalho, tenha acesso ao Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI), Regimento do Curso, Projeto Desenvolvimento Institucional (PDI), Regulamento do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e ao Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física “Licenciatura” (PPC) para analisar o material e sua estrutura. Nestes documentos foram analisadas a proposta do curso, bem como o regimento da instituição e seus projetos de ensino, pesquisa e extensão que envolva a área de estudo, fazendo um levantamento da proximidade e relação com os alunos.

Foi utilizado o uso de gravações de vozes no decorrer das conversas previamente agendadas com os coordenadores; ambas acordadas anteriormente; as perguntas surgiam no

decorrer destas conversas e tivemos como base o roteiro prévio baseado nos documentos que regem a universidade e conforme o Apêndice deste trabalho.

Para este tipo de entrevista não diretiva, Severino discorre (2016) e assim denomina:

Entrevista não diretivas, colhem-se informações do sujeito a partir do seu discurso livre. O entrevistador mantém-se em escuta atenta, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente. De preferência, deve praticar um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimento suas representações. (SEVERINO, 2016, p. 133).

Para análise dos dados, nos guiamos de acordo com o objetivo geral e os específicos. Após esta minuciosa análise, realizamos a discussão dos dados na busca de criar respostas as inquietudes do pesquisador e que gerou esta dissertação.

2.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

No dia 18 de novembro de 2019⁹, estive na instituição (Y), localizada na cidade de Brasília, com o intuito de fazer o primeiro contato e ver a possibilidade de termos acesso aos documentos oficiais, estes que regem o curso e que norteiam a Instituição em suas diretrizes principais. Adentramos a Instituição, e direcionamo-nos à coordenação do curso de educação física. Fomos recepcionados pelo Chefe do Campus, o qual nos encaminhou para a coordenadora geral da Instituição que chamaremos de Rosa, nome fictício, momento ao qual foi explanado o real intuito com a instituição, explicando assim como seria o processo de análise e nossa presença na instituição, a qual me solicitou uma carta de apresentação como primeiro contato e para constar minha intenção com a instituição.

No dia 19 de novembro de 2019, retornamos à instituição para falar com a coordenadora do Curso de educação física que chamaremos com o nome fictício de Maria, a qual explanou o funcionamento do curso e sua nova estruturação. Na manhã do dia seguinte conhecemos as

⁹ Ao longo de todos encontros na Instituição, utilizamos o que definimos como Diário de Bordo, um caderno com anotações de tudo que fora analisado, comentado, as impressões do prédio, as respostas e/ou comentários dos membros da equipe gestora. Sempre com consentimento de todos a quem possamos ter contato e, sempre, na combinação de não listarmos o nome verdadeiro de nenhum aluno ou servidor.

instalações do curso, do laboratório a biblioteca, e como estes espaços estão interligados; as aulas de laboratório são obrigatórias em todos os cursos e o desempenho dos alunos é avaliado. Após este mapa das instalações encaminhamos o requerimento ao comitê de ética da instituição estudada para sua apreciação inicial.

No dia 22 de novembro de 2019, retornamos à instituição para ter acesso ao Projeto Político do Curso (PPP, 2019) de educação física Licenciatura, o qual encontrava-se nas dependências da biblioteca; momento que apreciamos 110 páginas que continham apresentação da instituição, contexto institucional, organização do curso, corpo docente, instalações comitê de ética assim como convênios. Fizemos várias anotações do documento afim de subsidiar futuras escritas e questionamentos junto à coordenação do curso. No mesmo dia, conversamos com a coordenadora do curso que ainda esclareceu os turnos de funcionamento, que são três: manhã, tarde e noite; com oferta total de 115 vagas.

Na reunião com a coordenadora geral da instituição e a coordenadora do curso de educação física foram feitas pautas específicas que estavam sendo analisadas juntamente com os documentos transcritos pelo pesquisador de forma acordada com as docentes através de celular e anotações no momento de diálogos, conforme já mencionado.

No mesmo dia pelo período da noite a coordenadora do curso de educação física me proporcionou uma visita pela estrutura da chamada incubadora¹⁰, a qual explanou seu funcionamento, objetivo e qual a relação dos alunos com seus professores; tivemos o privilégio de explicar nossa pesquisa e conversarmos informalmente com os alunos, para compreender a relevância do espaço e como os mesmos viam esta relação da pesquisa. Este diálogo foi transcrito através de resumos das anotações sobre as falas, com permissão de todos que lá estavam naquele momento. Estes questionamentos giravam entorno de dúvidas que surgiram

¹⁰O autor Quadros menciona que Incubadora é “composta por um ambiente flexível e encorajador onde é oferecida uma série de facilidades para o surgimento e crescimento de novos empreendimentos a um custo bem menor do que no mercado, na medida em que esses custos são rateados e muitas vezes subsidiados o apoio da universidade que oferta o espaço tende a agregar conhecimento e segurança a estes alunos, visando uma troca de conhecimento e benefícios.” (QUADROS, 2004, p. 26).

no decorrer do tempo, dúvidas que persistiam entorno dos documentos e que esclarecíamos em conversas informais transcritas com a coordenadora do curso como: “acompanhamento de projetos de extensão e pesquisa, periodicidade das reuniões com os professores, a relação da teoria com a prática (práxis) e, ainda, como era a percepção dela em relação ao convívio com os alunos”. O roteiro das conversas/reuniões informais com a equipe diretiva está exposto no apêndice desta dissertação, conforme já relatamos em parágrafos anteriores. Essa reunião foi a única que levamos um roteiro preestabelecido para não esquecermos de nenhum item que pudesse, no futuro, servir de subsídio para a análise de nossas respostas aos questionamentos iniciais.

O quadro docente conta com especialistas, mestres e doutores, sua avaliação¹¹ perante o MEC e toda sua conjuntura é 3 (numa escala de 0 a 5¹²), uma nota que se mantém, nas últimas avaliações.

Na semana seguinte voltamos à instituição e, nesse momento, a título de esclarecimento, foi-nos solicitado que o nome da instituição não fosse exposto por motivos de resguardar a imagem da Universidade, para não haver comparações entre o público e privado; a qual respeitamos e acatamos. A única observação imposta pela instituição foi de que o estudo acontecesse dentro da instituição ou através de documentos elaborados pela instituição e disponibilizados na rede internacional de computadores ou nos documentos publicados pela diretoria geral ou pela coordenação do curso.

¹¹ O primeiro credenciamento da instituição tem prazo máximo de três anos, para faculdades e centros universitários, e de cinco anos, para as universidades. (MEC, 2019).

¹² O MEC utiliza conceitos para avaliar as instituições de ensino superior, sejam públicas ou privadas. Na avaliação, as notas são atribuídas em uma escada de 1 a 5, onde 5 é a nota máxima, 3 é positiva e as notas 1 e 2 são consideradas insatisfatórias. Quando a instituição é avaliada com notas insatisfatórias, o MEC determina um prazo para que a mesma se adeque às exigências. Caso contrário, a instituição pode ser punida ou até mesmo descredenciada. (MEC, 2019).

Ao final destes levantamentos, realizamos através de dados oficiais e *sites*, a seleção da temática e ao persistir as inquietudes em conversa com a coordenadora do curso de educação física sanamos o processo para elucidar o entendimento.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 As narrativas das instituições de ensino superior: primeiros registros sobre as universidades

As Instituições de Ensino Superior (IES), hoje chamadas de universidades, surgiram na idade média havendo escolas elementares e superiores geralmente ligadas a uma instituição religiosa (século XI e XII). Sua trajetória e objetivos eram formação do clero para tarefas litúrgicas, apenas na Itália havia escolas leigas particulares de discutível qualidade e reputação. (SOUZA, 1995, p. 42).

As primeiras escolas superiores formaram-se em cidades importantes como Paris e Bolonha. Nestas, ensinavam as sete Artes Liberais e Teologia, usando sua abordagem da “lectio - sensu - leitura, comentários e interpretações”. (SOUZA, 1995, p. 42).

No mesmo século reaparece a dialética¹³ como instrumento de discussão das escrituras. Os textos gregos usados nas escolas traziam conflito entre o princípio teórico e os fenômenos empíricos. O ensino começou a ser impregnado com atitudes racionalistas e críticas, que se instauraram, provocando reprovação da igreja e de seus seguidores instituindo condições favoráveis ao nascimento das universidades. (SOUZA, 1995, p. 42).

De acordo com Verger (1990) durante o século XII, os centros de tradução e de difusão não originaram escolas importantes; apenas começaram a traduzir textos sobre a filosofia e ciência dos gregos, alargando os limites da escola. Com estes movimento de traduções dos livros e obras, conheceu-se a maior parte da obra, que por muito tempo foram perseguidos como Aristóteles (a lógica física e metafísica), Euclides, Arquimedes, Ptolomeu e as obras de Hipócrates e Galeno, porém, através do desenvolvimento das cidades, deu-se origem às universidades medievais, com o desenvolvimento de técnicas agrícolas e o relaxamento das obrigações senhoriais, em que os homens do campo estavam mais disponíveis e eram atraídos

¹³ Dialética é um processo espiral sobre o conhecimento, partindo de uma ideia base que é chamada de tese, contrariada por outra ideia, chamada de antítese e chegando a uma conclusão chamada de síntese, que passa a ser uma nova tese, por isso, espiral, algo que não tem fim, mas uma evolução de ideia. (CORRÊA, 2019).

pelas cidades em desenvolvimento, as quais acenavam com novas perspectivas sociais, econômicas e políticas.

Apesar do discurso conservador, o receio da mistificação de classes e o aglomerado de homens na cidade, alertavam para o perigo da liberdade e as novas condições de vida. No mesmo século surgiram as primeiras corporações de ofício, designadas de “universitas”, nas quais já havia um modelo de ensino profissional.

Para salientar essa passagem Souza (1995) discorre:

A cidade era, em primeiro lugar, a divisão do trabalho, o surgimento dos ofícios comerciais ou artesanais; a vinculação profissional tomava-se um dos dados essenciais da consciência de si mesmo. A cidade, como consequência, era também a corporação, frequentemente chamada de "universitas", os homens que exerciam o mesmo trabalho e viviam perto uns dos outros tendiam naturalmente a se associarem para se defenderem. Tais associações criavam não dependências verticais como aquelas que, na sociedade feudal, ligavam o homem ao seu senhor, mas comunidades de iguais; o juramento que os ligava era livremente consentido e as obrigações que lhes criava, previamente discutidas e publicadas em estatutos suscetíveis de serem reformados; no interior da corporação uma hierarquia de graus podia existir (aprendiz, "valei", mestre), mas não tinha nenhum caráter escravizante; de um grau a outro a promoção era considerada normal e fazia-se através de exames públicos". (SOUZA, 1995, p. 42).

Souza (1995) ressalta o movimento das associações que estavam sendo criadas e ganhando força em torno do pensamento coletivo e a união para decidir sobre suas vidas, instalar formas de governo, corporações de ofício e regulamentar seu funcionamento. Assim as corporações serviram de embriões para as universidades da Idade Média.

Vale registrar também que no século XII e XIII surgiram as corporações de mestres e alunos do latim “*magistrorum et scholarum*” onde se dedicavam ao estudo da pesquisa em artes liberais, medicina, direito e teologia.

Ainda na visão de Verger (1990) as universidades formaram-se instintivamente em uma área do conhecimento; sendo generalistas e não possuem espaços físicos próprios. Eram móveis e detinham de poderes em comunidades que se formavam. Assim, nasceram às universidades medievais, citadas anteriormente em Bolonha e Paris. Em Bolonha nasceu do movimento estudantil, inicialmente ligado a origem no renascimento. Em Paris, por outro lado, nasceu a universidade medieval, através dos percalços entre os mestres e estudantes, tendo sua organização pelos mestres. Através deste ciclo de movimentos, a universidade de Paris formou-se a partir de escolas de teologia e de dialética tornando-se o maior centro de estudos da idade

média e perante isso, surgiram outras universidades da sucessão destas como Oxford (1206), Cabridge (1318), Pádua (1222), Angers (1337) e Orléans (1306).

Outras universidades foram criadas por imperadores, reis e pelo papa, que já viam nelas, uma utilidade prática e um alcance político. No século XIII, a igreja possibilitou a criação de universidades com função primordial a formação eclesiástica, com o intuito de combater hereges que atacavam a organização e o dogmatismo da igreja. Os religiosos começaram a se estabelecer na região, dando início a disputa entre os mestres mendicantes¹⁴ e os mestres seculares¹⁵ pelo domínio das instituições. (VERGER, 1990, p. 57).

As perspectivas controversas se contrapunham ao zelo apostólico dos mendicantes e a rejeição dos seculares por ciúmes, interesses pessoais e corporativistas, ocasionando uma disputa interna de ordem religiosa.

Segundo Souza (1995), no final do século XIII, a crise se instaura, ocorrendo o declínio das doutrinas filosóficas e teológicas, assim como o crescimento da importância da formação de juristas e canonistas¹⁶, não somente nas universidades italianas, em que sucedeu uma nova orientação do ensino universitário marcada pela crescente importância da Faculdade de Direito.

No século XIV, as universidades passam por processos de transformação e no século XV se multiplicam, alterando suas características como: perda de autonomia; agregação ao Estado centralizado; perda do caráter internacional; decadência do espírito universitário com a substituição do intelectual pelo catedrático e humanista.

(...) Depois, as universidades mais ilustres, como as de Paris e Bolonha, começaram a perder seu caráter internacional devido à instauração de novas universidades em vários países europeus. Ao lado desses dois fatos salientes, é preciso inscrever decadência do próprio espírito universitário à medida que o intelectual da Idade Média

¹⁴ Ordens Mendicantes estavam vinculadas estreitamente às Universidades e às cidades. destaca dois aspectos que expressam a essência das Ordens, especialmente a dos dominicanos: a preocupação com o conhecimento, com as ciências, por um lado, e a preocupação com a evangelização, o “estudio de la Biblia y ciencia”, por outro. (PIEPER,1973, p. 235).

¹⁵ Mestres seculares limitavam à manutenção e transmissão do conhecimento e à formação de altos funcionários para a igreja ou para os poderes seculares. A grande inovação da universidade foi que esta era, em seu início, “um local de produção de saber, um espaço de pesquisa e de confrontação”. (LIBERA, 2006, p. 299).

¹⁶ Ordem cristã, nomenclatura utilizada a sacerdotes que buscam servir a palavra. (SOUSA, 2020).

era substituído pelo humanista e pelo senhor da cátedra universitária, encastado na função docente por nepotismo ou proteção política, e não por mérito, tão diferente do mestre universitário que era um verdadeiro trabalhador intelectual nas escolas de artes, direito, medicina e teologia. (NUNES, 1979, p. 223).

Contudo, a crise já instaurada, destaca a perda do próprio viés universitário desta corporação, em que os docentes, considerados trabalhadores intelectuais renomados, não recebiam seu devido mérito. Nesta época o nepotismo e a proteção política prevaleciam às questões de merecimento, descentralizando o poder das corporações para o poder político ou santífico.

Enfim, perpassando um pouco pela história e indo ao encontro da universidade moderna, abordamos o renascimento que não renuncia a antiguidade; porém busca resgatar valores como a indagação do conhecimento e de ciência, desencadeando um movimento de saber enciclopédico, manuscritos antigos, estudo grego do latim e do alargamento do ideal de formação das pessoas.

Souza (1995) menciona que as cruzadas e as viagens marítimas alargaram os limites do planeta alterando o entendimento do pensamento absolutista para um referencial relativista e abrindo ao homem a perspectiva de liberdade, confiança e senso-crítico. Paim (1987) em sua escrita tenta relatar a expressão da herança da tradição clássica ao mencionar que “se abrigava observações científicas, abrangia toda uma série de suposições arbitrarias”. (...) “As observações diretas levavam à fixação de novos contornos e, ao mesmo tempo, à crítica do passado”. (PAIM, 1987, p. 159).

Reafirmando o pensamento de Paim (1987), a contrariedade da história desde a influência religiosa, a qual buscava uma padronização da sociedade tentando homogeneizar os saberes, indo ao encontro desses novos contornos, estabelecendo uma evolução dos costumes e da crítica ao passado.

Com isso, tanto os movimentos da crise, quanto o da criação, retomam a continuidade da reforma condenando a ignorância como mal para a religião, instituindo a educação como um dever para todos, buscando combater e destruir esta inabilidade religiosa, dando condições de ensino e acesso do conhecimento às pessoas.

A criação dos Colégios Jesuítas, por Santo Inácio de Loyola, foi outro fator determinante para a Igreja Católica; pois estes ambientes buscavam manter a fé como ordem religiosa

essencial docente, no qual o espírito científico continuava ausente do ensino, prevalecendo à autoridade papal. (GAL, 1976, p. 81).

Nos séculos XVII e XVIII alguns protestos reformadores surgiram na Inglaterra, França e em outros países, dando início a uma nova era, enfatizadas pela ciência e a filosofia moderna, transformando e modernizando a educação, com um olhar humanístico, no viés de várias iniciativas defendidas pelos revolucionários.

Uma resistência às transformações nesse período instaurou-se, buscando conservar seus métodos e tradições medievais, mantendo as universidades apáticas e inertes. Em decorrência disso, as instituições ensino criaram as primeiras academias científicas da França, Inglaterra, Roma e Berlim. (SOUZA, 1995).

Conjugando este emaranhado histórico, para que possamos obter uma melhor compreensão em relação à relevância e a origem histórica das universidades, das corporações e dos vários momentos de crise, os quais resultaram em uma universidade moderna, composta por inúmeros momentos históricos, é importante se ater na história. No decorrer do tempo cronológico a igreja buscava atender os interesses daqueles que mantinham o poder. A igreja, porém, não conseguiu ao longo dos séculos, manter o poder sobre o conhecimento e aos poucos os objetivos principais das instituições se aproximaram à promoção e acesso ao conhecimento científico, que atendia as verdadeiras demandas da sociedade.

3.2 Origens das universidades brasileiras

Compreendendo esse contexto histórico, daremos continuidade para a consolidação das universidades brasileiras, onde primeiramente buscaremos um significado para o sentido de universidade que trataremos como ensino superior. Para Cunha (1989, p. 15), “o ensino superior, visa ministrar um saber superior”.

Iniciativas de formação e implantação enraizaram-se no ensino superior, no período colonial brasileiro, enquanto as primeiras universidades não eram criadas. Durante o século XVI, XVII e XVIII, os cursos superiores serviam para as elites agrárias e para as classes dominantes da metrópole exploradora da colônia.

Segundo Cunha (1989), o ensino jesuíta tinha três funções: formar padres missionários, prover o quadro do aparelho repressivo dominante e ilustrar homens da classe dominante; sendo nesse período colonial, núcleos educacionais importantes.

Raymundo (1998), retrata a ordem jesuítica no contexto educacional:

A ordem dos Jesuítas não foi, entretanto, criada só com fins educacionais; ademais, parece que no começo não figuravam esses entre os propósitos, que eram antes a confissão, a pregação e a catequização. Seu recurso principal eram os chamados “exercícios espirituais”, que exerceram enorme influência anímica e religiosa entre os adultos. Todavia pouco a pouco a educação ocupou um dos lugares mais importantes, senão mais importante, entre as atividades da Companhia. (RAYMUNDO, 1998, p. 43).

O autor retrata que a educação da colônia, era voltada para aquelas pessoas que desejavam seguir a vocação religiosa; assim o aparelho educacional repressor, estava a serviço da metrópole “Portugal” que integrava o funcionalismo do estado e estava ligada, obviamente, à igreja católica.

Desse modo os jesuítas fundaram dezessete colégios na colônia, sendo estes de ensino superior, fundada a partir de 1550 na Bahia e no Rio de Janeiro, com os cursos de artes, teologia e ciências sagradas; sendo as únicas universidades que ministravam a modalidade de ensino superior. Para quem não desejasse seguir o sacerdócio no ano 1572, foi criado no colégio central da Bahia, um curso voltado para filosofia, baseado nas universidades europeias, sendo as únicas a oferecer esse curso até o momento. (SOUZA, 1995, p. 10).

Paim ressalta que ele “chegava tão-somente ao que hoje se denomina de ensino médio de tipo clássico e os cursos de arte nos colégios jesuítas assemelhavam-se a uma faculdade de filosofia, no modelo das Universidades Europeias”. (PAIM, 1987, p. 224).

O ministro do rei de Portugal, Sebastião José de Carvalho e Melo, em 1759, combateu duramente o monopólio da educação, na metrópole e na colônia, pelos jesuítas, influenciado pelos trabalhos e pelas ideias do educador Luiz Antônio Verney. O educador era contra os métodos de ensino e humanismo dos jesuítas, propondo um novo método baseado na ciência operativa com o saber assumindo uma característica civil e social. (PAIM, 1987).

Toda essa articulação culminou na reforma educacional pombalina¹⁷, tirando o comando da educação das mãos dos jesuítas e passando para as mãos do Estado.

Para a colônia brasileira, a expulsão dos jesuítas significou a destruição do único sistema de ensino existente no país. Como bem colocou Niskier (2001),

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas 'aulas régias'¹⁸, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os Franciscanos e os Carmelitas. (NISKIER, 2001, p. 34).

No sentido desta reforma, o autor ressalta que o movimento de expulsão dos jesuítas trouxe retrocessos, pois tira a educação tradicional do contexto jesuítico e designa a outras ordens religiosas não fez sentido; somente logrou desarranjar a sólida estrutura educacional construída pelos jesuítas, confiscando-lhes os bens e fechando todos os seus colégios.

No Brasil, ocorreu a completa desestruturação do sistema escolar resultando na criação de novos cursos superiores estruturado no Rio de Janeiro, em 1776, pelos Franciscanos e no seminário de Olinda/Bahia com o bispo Azevedo Coutinho. Os cursos criados nos moldes da universidade de Coimbra foram precursores e os proclamadores da independência da república 1822, ocorrendo transformações no currículo, método e novas estruturas escolares.

Em 1808 foi transferida para o Rio de Janeiro a sede do poder e da elite portuguesa: os cursos superiores no Brasil nascem predominantemente para atender o poder e as necessidades do estado como: Formação de burocratas, especialistas de produções de bens e formação de um quadro complementar de profissionais liberais. (SOUZA, 1995).

Cunha (1989) salienta as características desses profissionais:

Os profissionais liberais engenheiro, médicos, advogados, arquitetos, agrônomos, químicos, etc. com função subsidiária dentro do estado e os burocratas formados pelos

¹⁷ Reforma Pombalina visava transformar Portugal numa metrópole capitalista, seguindo o exemplo da Inglaterra, além de adaptar sua maior colônia o Brasil a fim de acomodá-la a nova ordem pretendida em Portugal. A ideia de pôr o reinado português em condições econômico tais que lhe permitissem competir com as nações estrangeiras era talvez a mais forte razão das reformas pombalinas. (SECO & AMARAL, 2016, p.2).

¹⁸ A nomenclatura aulas régias refere-se ao modelo educacional imposto pelo governo real português por meio da reforma pombalina, na segunda metade do século XVIII. (NEVES, 1978).

cursos determinados pelos militares - os cursos de medicina, cirurgia e matemática, teologia e filosofia, desenho, história e música para a produção de bens simbólicos para o consumo das classes dominantes. (CUNHA, 1989, p. 68).

Na época do conceito do ensino superior era estruturado como qualificação da elite, aristocratização do saber, profissionalização técnico-operativo e transplante de modelos europeus. Tinha como objetivo atender o consumo das classes dominantes, já que cabia aos cargos militares designar, a cada indivíduo, a sua área da formação. Sem deixar de mencionar também que, a elite brasileira não investiu na educação em seu processo de emancipação, muito menos no ensino técnico, como havia ocorrido na Europa, não replicando as ideias, mas sim os modelos. (CUNHA, 1987).

Os primeiros e principais institutos denominados academia real militar e academia real da marinha, a qual foram criados no Rio de Janeiro no ano de 1810, dividindo-se em escola militar e escola central, nesta tendo sua primeira escola de engenharia. Em 1812 foi criado o curso de medicina na Bahia e, em 1827, São Paulo e Recife criaram o curso jurídico, sempre com o intuito de defender o estado e a legalidade. Já no ano de 1854 este curso foi transformado em faculdade de direito.

No ano de 1843 a assembleia geral de Justiniano José da Rocha propôs a criação de uma universidade nos paradigmas da universidade de Paris, com o intuito de controlar o sistema de educação, tanto do setor público quanto privado. (CUNHA, 1989). No ano de 1882 um grupo opositor se manifestou contra a criação da universidade brasileira, conforme anuncia Cunha (1989):

A universidade é uma coisa obsoleta e o Brasil como país novo, não pode querer voltar atrás para construir a universidade; deve manter suas escolas especiais, porque o ensino tem de entrar em fase de especialização profunda; a velha universidade não pode ser restabelecida. (CUNHA, 1989, p. 137).

Deste modo, o autor nos remete a reflexão de que a elite brasileira, não aceitava essa evolução no contexto educacional superior. Mesmo com desconforto da elite teve-se um movimento de incentivo de criação das universidades brasileiras ao ensino profissionalizante. No entanto, no mesmo ano 1889, Rui Barbosa defende a ideia das universidades como uma das formas de poder público; para ele, o Estado ao assumir essa prerrogativa junto à sociedade, organizava a força pública e promovia a liberdade, sem deixar de mencionar a configuração universitária no conceito cultural e moral.

Concluindo esta passagem, com a proclamação da república, em 1889, as faculdades foram constituídas sob o núcleo de ensino superior estruturado durante império, o qual constituiu um sistema de ensino brasileiro, com a aglutinação das faculdades isoladas.

3.3 As perspectivas do ensino superior: aspectos legais a partir da constituição da república

Durante o período da república de 1889 a 1930 surgiram às escolas superiores não dependentes do Estado. Neste mesmo ano surgiram projetos com movimento de organização do sistema escolar nacional, com objetivos de organizar a “Instrução Pública”, afirmando uma preocupação política com a educação, propondo mudanças centralizadoras do sistema educacional. (CAMPARATO, 1987).

Nesta ideia contra a descentralização era explícita o desfecho na forma de um golpe militar, motivado por conspiração, por parte de um grupo que contava com liberais. A elaboração da constituição em 1981 foi omissa em assuntos referente à educação, não prevendo a escolarização obrigatória, determinando a laicidade nas instituições públicas. (CAMPARATO, 1987).

Com a reforma de Benjamin Constant¹⁹, o ensino primário e secundário era influenciado pela filosofia positivista, acrescentando ao Estado a responsabilidade de ministrar o ensino. Essa mesma reforma difundiu a seleção de candidatos ao ensino superior, dando condições legais para as escolas particulares cederem diplomas, com o mesmo valor, concedidos pelas escolas federais. (FREITAS, 2015).

No final do século XIX, o ensino superior na república teve dois movimentos de expansão, a criação da escola de engenharia em São Paulo no ano 1896, com orientação

19 A reforma de Benjamin Constant é uma reforma educacional de caráter elitista e liberal ocorrida no final do século XIX, cujas determinações legais foram importantes para organização dos conteúdos ministrados na educação básica, assim como a organização do método adotado no processo ensino-aprendizagem, porém a reforma não atingiu de forma ampla os resultados previstos. (FREITAS, 2015, p. 1).

presbiteriana²⁰, e a criação da escola de engenharia em Porto Alegre, no mesmo ano de iniciativa privada e sem orientação religiosa. Com a demanda do ensino superior aumentando, percebeu-se a transformação econômica e institucional, a educação escolar era instrumento para frear a velocidade de descensão ou para acelerar a ascensão dos latifundiários. (CUNHA, 1989).

Desse modo, o autor apresenta a universidade como uma manobra de oportunidade concedida a poucos, os que tinham poder aquisitivo maior, melhorando suas condições de vida e a maneira de entrar no meio político, embora:

(...) Todo esse processo de ampliação e constituição da burocracia pública e privada determinou o aumento da procura da educação escolar pela qual se processava a formação profissional necessário ao desempenho das tarefas que lhe eram próprias os latifundiários queriam filhos “doutores”, não só como meio de lhe dar a formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como, também, expediente para atuar em possíveis situações de destituição. (CUNHA, 1980, p. 147).

Nesse sentido, os filhos dos latifundiários²¹ tinham oportunidades maiores do que dos trabalhadores urbanos e colonos, pois suas condições eram mais favoráveis, embora seus pais vissem este ingresso como meio de aumentar as chances dos filhos para ocuparem uma formação burocrática.

Em 13 de dezembro de 1910, Marechal Hermes da Fonseca, presidente da república, decretou a lei orgânica do ensino superior, o qual contemplava os exames de admissão aos cursos superiores, autonomia curricular e o fim da fiscalização federal nas escolas superiores estaduais e privadas. Neste mesmo ano, inicia-se o primeiro curso provisório de educação física do exército, destinado para o público militar, que tinham como professores ex-atletas e médicos.

²⁰ A Universidade Presbiteriana Mackenzie é uma instituição privada, sem fins lucrativos, como sua mantenedora o Instituto Presbiteriano Mackenzie, uma associação civil de finalidade educacional e filantrópica. Esta Universidade teve origem na experiência escolar norte-americana que se estabeleceu em São Paulo. Em 1896, começou a funcionar sua Escola de Engenharia, ainda vinculada ao Mackenzie College da Universidade do Estado de Nova York, situação que permaneceu até 1927. (SPELLER, 2011).

²¹ Aos latifundiários eram concedidos direitos políticos (por exemplo, participação nos Senados das Câmaras – que tinham poderes legislativos, judiciários e administrativos –, na qualidade de “homens bons”). Eles detinham a terra, que era o bem de produção mais importante, onde plantavam a cana e produziam o precioso açúcar. Dentro de suas terras, tinham um poder quase absoluto sobre tudo e sobre todos. (FILHO, 2000, p. 147).

O curso tinha duração de cinco meses, com objetivo de proporcionar lazer, formação corporal ou disciplina para estes, assim como, defesa pessoal aos jogos e preparação física. (FIGUEIREDO, 2005).

Em 1915 com a reforma de Carlos Maximiliano, acrescentou-se o vestibular, como forma de ingressar em uma universidade, apresentando certificado de conclusão no ensino secundário. Passados dez anos, a reforma Rocha Vaz, introduziu a limitação de vagas e o critério para ingresso. (CUNHA, 1989).

A criação da Universidade Técnica do Rio Grande do Sul deu-se em 1928, com base na escola de engenharia de Porto Alegre, essa se empenhava na pesquisa aplicada. Vale ressaltar que estes institutos que se dedicavam à pesquisa, surgiram antes das universidades, sendo todas essas existentes fora da escola superior, com intuito de atender as demandas concretas e imediatas da economia do país, sendo que alguns deles organizavam cursos para formação de pesquisadores. (CUNHA, 1989).

Em 1930, após a primeira guerra mundial, diversos setores passaram por processos de modernização e renovação, com objetivos de construir uma sociedade igualitária, políticas, social e justa, provocando o estado e a elite a repensarem sobre o tema. Pouco tempo depois, em 1934, na Universidade de São Paulo, foi criado o primeiro curso civil de educação física, elaborado em 1931, mas que só foi executado no ano citado, sendo posteriormente implantada no Rio de Janeiro. (EDUCAÇÃO PHYSICA, 1936).

O quadro a seguir, nos mostra as áreas do conhecimento que compunham a base do curso de educação física em 1934Quadro I extraído do artigo: "A formação do profissional de educação física no



Fonte: NETO et. al, 2004, p. 115

Posto isso, no mesmo ano, surgiram campanhas nas mais variadas áreas educacionais, exigindo uma educação de qualidade, sem discriminação de classe e com oportunidades equivalentes. Para Cunha (1987) as propostas chegavam ao Brasil e eram banalizadas como “Escola Nova”, tem sua ligação aos avanços científicos e visava uma renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas, formando educadores e profissionais da educação responsáveis por movimentos cíclicos em volta da educação, ocasionando reformas no ensino de vários estados.

No período da era Vargas entre (1932-1945) a Revista Educação Physica, contribuiu de maneira significativa, dando legitimidade à área, não apenas no processo informativo, mas também para representar a palavra de ordem, a serviço de um ideal. (EDUCAÇÃO PHYSICA, 1938). Em busca de uma identidade, as universidades no ano de (1937-1945) foram marcadas pela passagem do estado liberal, para o estado social com regime centralizador, autoritário e sem participação popular.

Em 1939, dentre os movimentos, a revista fortaleceu o intuito e a relevância do profissional ter seu trabalho reconhecido socialmente. Ainda nesse período, a constituição da república torna a educação física obrigatória nas escolas, afirmando o surgimento das reivindicações com exigência de um currículo mínimo para graduação e uma formação generalista, que no decreto 1.212 de 17 de abril de 1939, deixa nítida a exigência do diploma para exercer a profissão. (NETO et al, 2004).

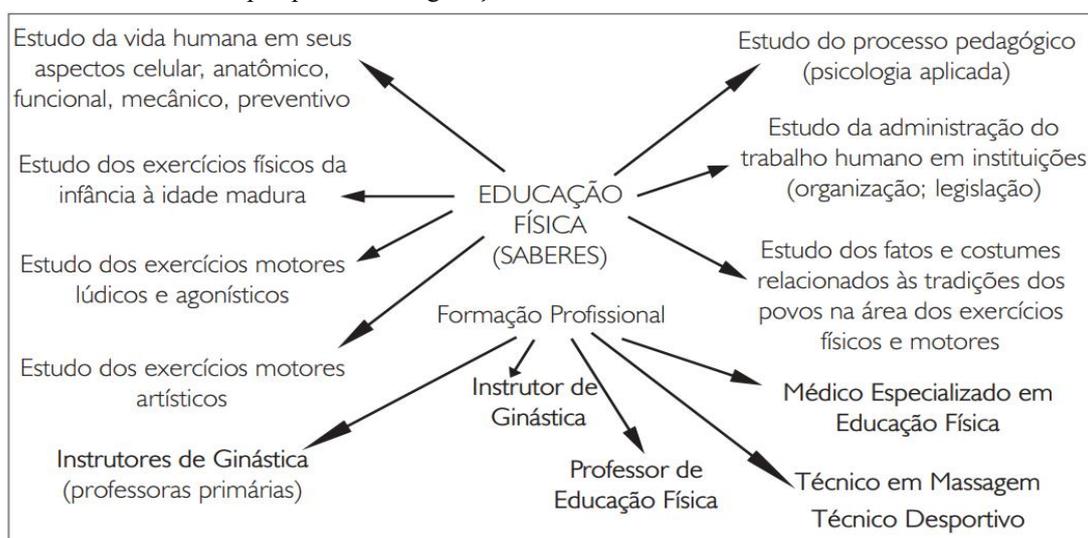
Tal imposição é mais bem assegurada na citação de São Paulo (1985), que corrobora;

A partir de 1º de janeiro de 1941, será exigido, para o exercício das funções de professor de educação física, nos estabelecimentos oficiais (federais, estaduais ou municipais) de ensino superior, secundário, normal e profissional, em toda a República, a apresentação de diploma de licenciado em educação física. Parágrafo único – A mesma exigência se estenderá aos estabelecimentos particulares de ensino superior, secundário, normal e profissional de todo o país, a partir de 1º de janeiro de 1943. (SÃO PAULO, 1985, p. 38).

Em decorrência a este período, a Universidade do Brasil, localizada no Rio de Janeiro, teve como objetivo ser a escola padrão na formação de educação física no país, a qual outorgava diferentes títulos com diferentes durações: licenciado, normalista especializado, técnico desportivo, treinador e massagista desportivo, médico e especializado em educação física e desporto. (SILVA & SOUZA, 2010).

O quadro, a seguir, apresenta a proposta de saberes, que os cursos em geral têm em comum, obtendo um núcleo de disciplinas básicas e um conjunto de matérias específicas em função de uma modalidade e atuação pretendida.

Quadro II extraído do artigo: “A formação do profissional de educação física no Brasil/; uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX”



Fonte: NETO et. al, 2004, p. 115

Cunha (1989) destaca em seu trecho, as modificações e anseio do contexto educacional:

No setor educacional, arrefeceu o anseio de modernização da Educação para uma sociedade em mudança. Começava também uma política educacional autoritária com Francisco Campos, o primeiro Ministro da Educação e Saúde do Estado Novo e seu principal teórico que, já em 1931, elaborou o Estatuto das Universidades Brasileiras e introduziu o ensino religioso nas escolas federais, estaduais e municipais do país. Antes dessas realizações, como Secretário do Interior de Minas Gerais, conduziu as reformas do ensino primário e normal no Estado. (CUNHA, 1989, p. 103).

Entretanto para o autor, todo o processo de desenvolvimento e modernização em torno da educação, sofreu um retrocesso, comparado com as mudanças da sociedade e inculcando uma política autoritária.

Todavia, para Cunha (1988) a criação do estatuto ²² das Universidades Brasileiras no ano 1931, perdurou por trinta anos, se organizando como universidade pública e privada ou instituto isolado, com a administração de um núcleo central formado pelo Reitor, por um conselho universitário e por uma Assembleia ou congregação, sendo um modelo contrário a dos liberais.²³

Fernando Azevedo, foi o principal defensor da política educacional no país, defendeu para a universidade o papel formador das elites intelectuais e das classes dirigentes, que caracterizava a vertente elitista do liberalismo no Brasil, sendo função da universidade combater o extremismo ideológico, “articulador dos ideais do movimento escolanovista de renovação da instrução pública e como formulador e executor de políticas educacionais no Brasil, período de 1920-1940”.(SILVA & NOMA, 2008, p. 1).

²² Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades. (VARGAS, 1931).

²³ O liberalismo é hoje uma expressão vaga, ambígua - um lugar comum a indicar um movimento partidário, uma ética, uma estrutura institucional ou mesmo uma reflexão política. E como são muitas as práticas, os interesses e os argumentos que atualmente se esconde sob o rótulo "liberal", o conceito de liberalismo encontra-se semanticamente desgastado. Dificuldades enfrentadas pelo liberalismo no âmbito do Direito e do Estado capitalista - universo no qual as ideologias liberais sempre encontraram solo fértil para se desenvolver. (FARIA, 1988).

Em 1945, retomando as questões curriculares abordadas no quadro II, a formação do professor ganhou atenção especial de maneira nítida, em que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024/61 (BRASIL, 1961), passou a exigir um currículo mínimo e um núcleo de matérias que procurasse garantir formação cultural e profissional, tendo um percentual $\frac{1}{8}$ da carga horária do curso de formação pedagógica, visando fortalecer a formação do professor e fazer dele um educador.

No decorrer da década de 60, esta formação passou a ser repensada através da oferta de cursos paralelos aos professores de educação física e técnico desportivo, com o intuito de contribuir com suas práticas pedagógicas, visto que, estas não estavam atendendo ao mercado de trabalho, tanto nas questões de quantidade, quanto de qualidade.

Para Neto et. al (2004) foram propostos três argumentos que visam rever estes aspectos de estruturação e propostas dos cursos de licenciatura em educação física. São eles:

A necessidade urgente e a importância de os cursos se libertarem das “amarras” impostas pelo currículo mínimo; b) As novas demandas do mercado de trabalho que, já há muito, extrapolavam os limites da escola e, por isso mesmo, reclamava outro tipo de profissional apto para atender, de forma competente, as necessidades sociais, e c) A importância e necessidade de se pensar a educação física como um campo de conhecimento específico. (NETO et. al, 2004, p. 120).

Esse desprendimento das bases curriculares, de atender as demandas do mercado e valorizar o campo da educação física, faz surgir à segmentação em duas áreas, licenciatura e bacharelado, assumindo uma nova configuração do curso, tendo como fundamento da distribuição em duas grandes áreas: formação geral - humanística e técnica - e aprofundamento de conhecimentos, promulgando o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE), n. 215/87. (NETO et al, 2004).

O impasse sobre a unificação curricular se dá até hoje, visto que muitos autores são a favor desta segmentação das duas áreas, acreditando que essas são independentes, embora tenham o mesmo objetivo. No entanto, a união de ambas tem gerado debates, citamos aqui as obras de Faria Junior (1987), o qual questiona e sugere a formação generalista, vendo a licenciatura plena, como uma oportunidade de não uniformização curricular, mas como uma possibilidade de formar indivíduos que atendam uma perspectiva humanística e não que apenas estejam voltados para atender o mercado de trabalho.

Para melhor compreendermos sua posição, Júnior (1987) nos expõe sua reflexão da seguinte maneira:

(...) A justificativa calca-se numa visão do profissional de Educação Física, para as necessidades de uma realidade urbana, de cidades de grande e médio porte, apontadas, em pesquisas sobre mercado de trabalho, utilizando-se amostras não representativas. Nos países pobres e subdesenvolvidos do terceiro mundo, como o Brasil, tem-se defendido com propriedade, a formação inicial dos profissionais da área de educação, com perspectivas generalistas. (JUNIOR, 1987, p. 26).

Júnior (1987) defende a reformulação do currículo, pensando em um profissional íntegro, não vendo a necessidade dessa divisão, buscando articulações concretas que justifiquem essa segmentação curricular, pois estaríamos criando ramificações soltas, ao invés de preocupar-se com a formação profissional plena, que permita um alinhamento completo do ser, não permitindo fracioná-lo.

Dando continuidade a questão histórica, Cunha (1989) declara a criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica - ITA - pelo setor militar, devido à crítica em nome da modernização em torno do ensino superior brasileiro, reclamada pela ideologia desenvolvimentista²⁴.

Transcorrendo esse período, em 1951, foi criado o conselho nacional de pesquisa com objetivos da promoção de segurança e desenvolvimento, entendido numa perspectiva autonomista, de rompimento dos laços de dependência, ora numa perspectiva de reforço desses laços, reeditando sob a forma modernizada para os cursos de mecânica, aeronáutica e eletrônica, com o intuito de apoiar o desenvolvimento das indústrias e a aviação comercial. (CUNHA, 1989).

²⁴ Formas de apropriação do ideário da Escola Nova no Brasil, particularmente do pragmatismo deweyano, nos anos de 1950/1960. Parte-se do pressuposto de que a ideologia desenvolvimentista que pontuou o debate em torno da reestruturação econômica, política e social do país nessas duas décadas constituiu-se em um solo fértil para a retomada e a expansão do ideário pragmatista entre os educadores brasileiros, articulando-se, de forma algumas vezes até contraditória, com essa ideologia. (MENDONÇA, 2006).

Contudo, Souza (1996) destaca que neste período em 1951, surgiram movimentos em torno da pesquisa:

Em 1949, sob a liderança de César Lattes e José Leite Lopes, que não tinham na Universidade do Brasil as condições necessárias para pesquisar, foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), no qual os pesquisadores pretendiam realizar o que na Universidade não conseguiam. O Centro tomou-se em um importante centro de estudos e pesquisas, tendo obtido o mandato universitário de conferir graus acadêmicos de pós-graduação. (SOUZA, 1996, p. 54).

O autor salienta as dificuldades enfrentadas dentro das universidades em torno da pesquisa, sem oportunidades, apreço em desenvolver e instigar os vários ramos em torno da investigação; isso só foi possível através da criação de um CBPF, no qual se tornou referência, dando início a atividade de pós-graduação.

Cunha (2003) reforça ainda:

Com a elaboração do projeto universitário o Governo Federal, tinha como entendimento de que havia a necessidade da universidade produzir conhecimento, fazendo que a pós-graduação e a pesquisa comesçassem a fazer parte da Universidade, e também impôs outro perfil ao corpo docente de que não bastava ministrar as aulas como atividade de ensino, mas também deveria qualificar-se e dedicar-se a pesquisa. (CUNHA, 2003, p. 173).

Com isso, podemos inferir que nesse período o governo começou a instigar a pesquisa dando dimensão e importância do aperfeiçoamento e qualificação dos profissionais impondo outro perfil para a universidade.

Fazendo um fechamento histórico das universidades, o Prof. Darcy Ribeiro (1982), faz uma análise das contradições deixadas pela universidade.

De fato, somos herdeiros de um legado e de um fardo. Um legado positivo-muito pouco utilizado - de antecedentes que mostram como, em certas circunstâncias, algumas universidades fizeram-se promotoras da renovação e do progresso; e um legado negativo - o nosso fardo - implícito nos procedimentos pelos quais outras universidades foram levadas a atuar, principalmente, como agentes de consolidação do "status quo". "Até agora, na América Latina, as universidades atuaram especialmente como agentes da manutenção da ordem instituídas ou, no máximo, da modernização reflexa de suas sociedades". (RIBEIRO, 1982, p. 22).

Segundo Ribeiro (1982) não podemos refutar nosso passado e origem, pois tanto os pontos positivos, quanto negativos, irão contribuir de alguma forma para a consolidação da universidade e suas ramificações, diretamente refletidas na sociedade e na sua evolução.

Esta visão macro do crescimento e expansão é exposta pela *estatística do ensino superior de graduação* em 2017, pelo censo do INEP, o qual tinha 296 Instituições de Ensino Superior

(IES) públicas e 2152 privadas, o que representa 87,9% da rede, das públicas, 41,9% estaduais, 36,8% federais e 21,3% municipais.

Figura I: Universidades brasileiras (INEP) 2018

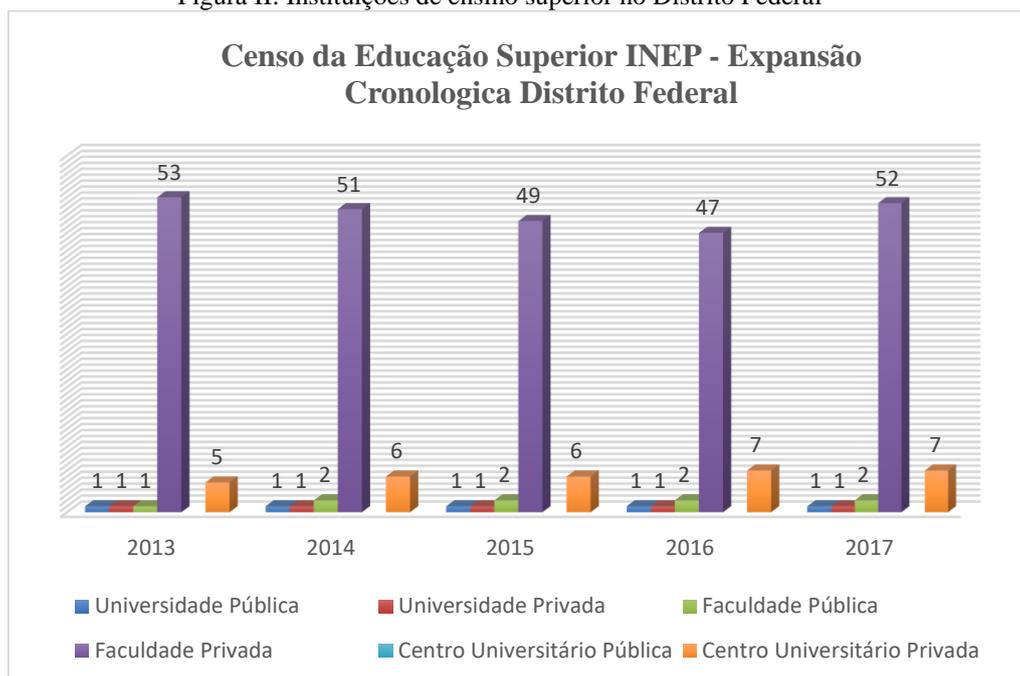
| Unidade da Federação / Categoria Administrativa | Total Geral | | | Total |
|--|--------------|------------|--------------|------------|
| | Total | Capital | Interior | |
| Brasil | 2.448 | 874 | 1.574 | 199 |
| Pública | 296 | 98 | 198 | 106 |
| Federal | 109 | 65 | 44 | 63 |
| Estadual | 124 | 33 | 91 | 39 |
| Municipal | 63 | - | 63 | 4 |
| Privada | 2.152 | 776 | 1.376 | 93 |

Fonte: Censo da Educação Superior 2018

De posse destes dados podemos inferir que o ensino superior pode ser caracterizado como sendo um enigma polissêmico, polimorfo, social e político-econômico, tendo sua abrangência sob várias perspectivas, ficando sujeitos ao centro das mudanças e Estado, construindo uma sociedade com mais oportunidades. Termos utilizados para expressar as várias facetas da universidade, uma amplitude de conhecimento e ao mesmo tempo uma metamorfose de adaptações. Desta maneira, que papel se espera do ensino superior nas próximas décadas e século/milênio?

Retomando o crescimento das instituições privadas, podemos criar uma linha cronológica baseando-se no censo de 2013 a 2017 no Distrito Federal, sendo capaz de perceber a expansão das universidades e cursos, tornando-se desigual, pois o sistema privado predomina e o acesso se torna, de certa forma, restrito e seletivo.

Figura II: Instituições de ensino superior no Distrito Federal



Fonte: Censo da Educação Superior 2017

Para maior clareza sobre a ação do ensino superior no Distrito Federal, carecemos de entender primeiro os vários desafios de compreensão em torno de um país que bate seus recordes de concentração e má distribuição de renda e injustiça social. Como entendê-la hoje, senão como um sistema em crise de hegemonia, de legitimidade e institucional na expressão de Santos (2004) em meio aos impasses sociopolíticos e econômicos?

São inquietações que surgem neste trabalho, perante o cenário que favorece a disseminação do capitalismo e tudo que gira em torno, pois não conseguimos fugir, muitas vezes, do enfoque que rege e direciona o contexto superior.

Corroborando com isso, Moura (2003) enfatiza,

Na contemporaneidade, gestou-se uma série de exigências de aperfeiçoamento profissional para suprir as necessidades do mercado. Nesse cenário, os sujeitos buscam de maneira incessante tal qualificação. Circunstâncias determinadas pelo capitalismo, para que os sujeitos se adéquem ao perfil profissional necessário para preservação da sua dinâmica, fato que tem alimentado um novo empreendimento do mercado, que passa a perceber a educação como fonte de riqueza. (...) Circunstâncias que expressam o avanço da política neoliberal no Brasil, que determina a precarização da universidade pública, ausência de autonomia, exploração do trabalho docente e outras categorias profissionais, e adequação de currículos para atender as necessidades

de reprodução do capitalismo, o que desconfigura o processo de ensino - aprendizagem. (MOURA, 2003, p. 2-5).

Isso nos reafirma, que à medida que o mercado se impõe e exige uma qualificação, surgem cada vez mais ofertas de universidades, faculdades e/ou instituições, com as mais variadas modalidades ofertadas, assim como, cursos e demanda por um aperfeiçoamento sem a devida preocupação com o profissional que está sendo formado, mais voltada para o mercado.

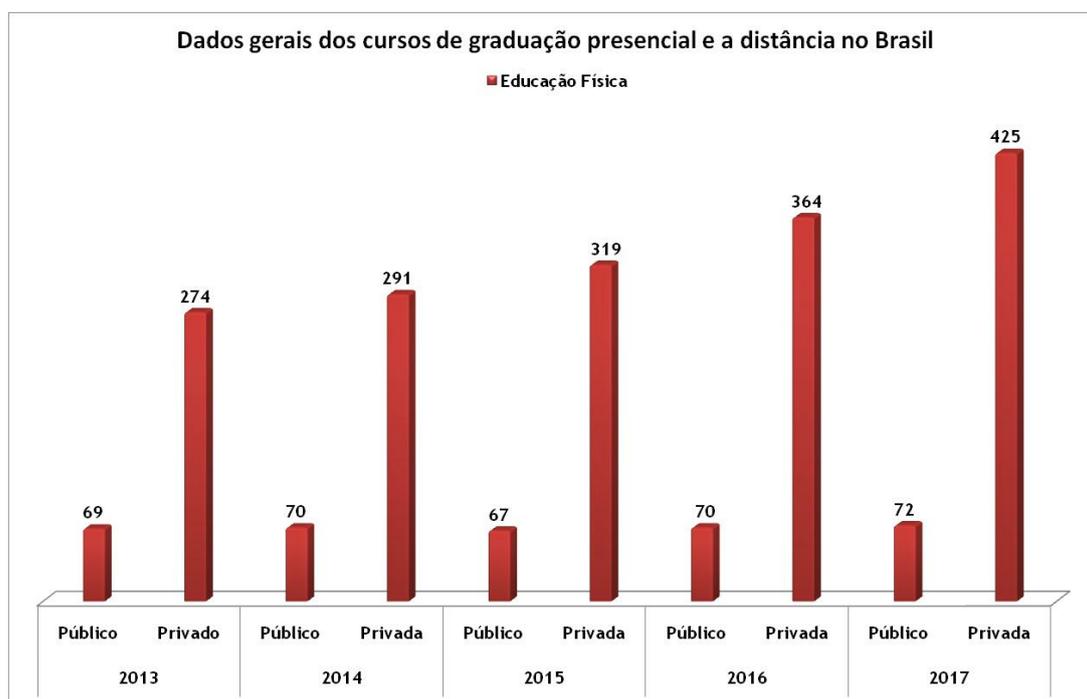
Com essas incertezas orbitando em torno das universidades, expansão e sua diversificação da conjuntura educacional crescente, nesse contexto irão ao âmago dos cursos de educação física, mais específico, a licenciatura/graduação e as inquietações que permeiam em torno da grade curricular, assim como, a viabilização da mesma e o incentivo ao sujeito, na construção do ser pesquisador, perante a constante transformação à volta social e educacional.

Após aprofundarmos o contexto histórico, desde o princípio dos institutos, até a fusão destes, os quais possibilitaram a origem das primeiras universidades e fundamentalizam cada passagem. Percebemos também que suas adversidades possibilitaram neste tópico a compreensão e equiparação dos primeiros cursos das instituições de ensino superior, tendo um olhar minucioso, voltado para a área da educação física, buscando aliar os períodos históricos, com os avanços e reformulações do currículo.

3.4 Universidade contemporânea: contexto da educação física

Ao traçar esta linha sobre a construção e dimensões das universidades, podemos esmiuçar no censo, a criação de cursos ou programas de educação física no Brasil, tanto presencial quanto educação à distância (EAD), fazendo deste processo um refinamento sobre os cursos criados no país do ano de 2013 até 2017.

Figura III: Micro dados da Sinopses Estatísticas Educação Superior



Fonte: Dados primários elaborados pelo pesquisado (INEP, 2017)

Neste gráfico, salientamos que nos cursos de educação física criado ao longo da linha histórica, não se pode mensurar o que é presencial ou EAD pelo censo do INEP; é notório que os cursos criados no Brasil referente à pública se mantém em um patamar de oferta estagnado; em contrapartida a privada, a cada ano amplifica novos cursos gerando, obviamente, um aumento substancial de novas vagas.

Com isso, para desenredar as compreensões em torno do contexto de educação física do “Pesquisador versus Professor”, buscamos autores que relatam essas vertentes, Freire (1996, p.14) destaca, que “não existe pesquisa sem ensino e nem ensino sem pesquisa”. Partindo deste entendimento que o autor nos proporciona, sobre a inserção do sujeito nos diversos espaços, tanto escolar quanto universitário, convidamos a refletir como é possível desvincular a imagem de um professor de educação física que está a campo, lidando com as diferentes alternâncias (realidades) de um professor pesquisador; o pesquisador muitas vezes fica em torno do seu contexto universitário e não retorna para a escola? Qual o sentido da pesquisa, quando desvinculada da prática docente? Por que os profissionais ao assumirem a responsabilidade de atuação, em parte, negligenciam a pesquisa ou o espaço?

Diante destes questionamentos, acredita-se que enquanto ingressantes da universidade, os discentes em formação vivenciam e “bebem direto da fonte”, em torno da pesquisa, se apropriam para si dos caminhos, mas em prática, seguidamente não conseguem dar continuidade a isso. (MATTOS & CASTANHA, 2009).

Trazendo essas questões para o contexto universitário, vemos que é de total relevância o incentivo à pesquisa, indiferentemente do espaço seja ele universitário ou escolar visto que estas são equivalentes às mencionadas pelo autor, que gira em torno da formação e o papel do professor na infância e adolescência, no incentivo do ser crítico e reflexivo, estas práticas vão ajudar a responder muitas situações impostas ao docente.

Corroborando com a reflexão de Mattos & Castanha (2009), o Ministério da Educação enfatiza a igualdade e acesso ao contexto educacional, através da Resolução nº 2 (2015), nas Diretrizes Curriculares Nacionais, Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno, onde Garcia (2015) enfatiza:

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 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; (GARCIA, 2015, p. 1).

Com esse entendimento, podemos frisar que o professor em seu meio, perante a sociedade e os espaços que ocupa, deve se colocar como mediador, que irá permitir e possibilitar a seus indivíduos construir o ser em formação e logo também, contribuir em seu desenvolvimento como educador, através de suas inquietações, perante o espaço e a mudança.

Contribuindo com a afirmação acima, Alvim (2007) acentua;

Um professor não pode esperar eficiência do processo de ensino aprendizagem no qual ele está inserido, se ele não se propuser a investigar continuamente a sua práxis. É impossível obter sucesso desse processo simplesmente com a repetição anual, semestral ou, quiçá, semanal das mesmas atividades, mas nunca para o mesmo público, ainda mais sem a reflexão sobre o que é o sucesso ou como mensurá-lo. Da mesma forma, é impossível se conceber que um só professor, por mais “pesquisador” que ele seja, consiga encontrar respostas para suas perguntas somente com a sua pesquisa, é preciso conhecer também a pesquisa de seus pares. (ALVIM, 2007, p. 2).

A autora afirma o processo investigativo do sistema é falho, uma vez que não se pode esperar do contexto educacional um retorno preciso de suas práticas ou incentivos para elas; seu laboratório é o dia a dia; seus desafios servirão como espelho para superar as dificuldades, traçando uma rota, que direcione a leitura e dê suporte necessário. Portanto Richardson (1999) delinea o entendimento em torno da pesquisa como sendo um processo de construção do conhecimento, que tem por objetivo gerar novos conhecimentos ou simplesmente, refutá-los.

Pádua (1996) define-a deste modo:

Tomada num sentido amplo, pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações (PÁDUA, 1996, p. 29).

Perante esta afirmação, não podemos desconstruir ou fragmentar o indivíduo, enquanto sujeito pesquisador, pois o mesmo se forma e se constrói, perante a formação indiferentemente de dar continuidade, em sua qualificação (cursos de aperfeiçoamento) ou continuidades dos estudos (lato sensu ou strictu sensu).

Segundo Pádua (1996) esbarramos em outro impasse: a construção e o pensamento do currículo de formação das graduações, pois a autora afirma que essa construção se dá através dos conhecimentos históricos adquiridos pelo acúmulo de pesquisas no passado, o qual assim menciona.

É através do conhecimento que se pode compreender e fazer as transformações na realidade, porém isso vai depender da base teórica dos pesquisadores, ou seja, seu modo de ver o homem em suas relações com a natureza e com os outros homens. Havendo diferentes visões de mundo, de homem e de análise da realidade, também aparecem diferentes concepções de ciência e métodos, ou seja, caminhos diferentes pelos quais se chega a determinados resultados, por exemplo: dialético, positivista, estruturalista, qualitativos, quantitativos e outros. (PÁDUA, 1996, p. 2).

À vista disso, a autora, esclarece que se o indivíduo em formação não for compilado em sua trajetória, no instante que vir a ocupar o espaço licenciado, trará no decorrer de sua carreira, automaticamente, desconforto, pois, provavelmente, não consegue transpor sua teoria na

prática, não podendo amenizar as adversidades em volta da sua construção da identidade de professor²⁵ ou assim mencionado como identidade profissional.

Com isso, retornamos a inquietação da proposta de um currículo que sustente a formação do indivíduo, a quem desperta à responsabilidade das mudanças enquanto universidade?

Todavia, a Resolução de nº 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais (GARCIA, 2015) a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e a formação continuada.

Contribuindo com a perplexidade em torno do currículo, o capítulo I do Conselho Nacional de Educação (CNE), em suas disposições gerais ressalta.

§ 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. (GARCIA, 2015, p. 3).

Com esse entendimento podemos destacar que ficam a cargo das instituições as propostas que devam aderir e permear a formação da licenciatura, desde que estas atendam às determinações estipuladas pela LDB sendo estas:

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. (GARCIA, 2015, p. 2).

²⁵ Definimos a identidade profissional docente como um processo contínuo, subjetivo, que obedece às trajetórias individuais e sociais, que tem como possibilidade a construção/desconstrução/reconstrução, atribuindo sentido ao trabalho e centrado na imagem e autoimagem social que se tem da profissão(...) (SILVA, 2015, p. 74).

Podemos perceber a abrangência que atravessa o currículo desde a sua organização, formação do ser professor e os impasses que por muitas vezes se configuram ambíguos do ser pesquisador, equiparando estes princípios mencionados aos métodos de Marx e Engels que “parte da premissa que o universo não está isolado, tudo é movimento e mudança, tudo depende de tudo”. (MATTOS & CASTANHA, 2009, p. 3).

Nesse contexto, não apenas a legislação deve estar ancorada a este debate, mas também outros princípios como se refere Chauí (2001), o estado faz parcerias e muitas vezes terceirizam a educação, contratando empresas privadas e, supostamente, terceirizando suas obrigações com a educação. A autora salienta que, em nossa sociedade, a indistinção entre o público e privado não é uma falha ou um atraso, mas é, antes de tudo, a forma de realização e/ou constituição da sociedade e da política instalada.

Nesse cenário Chauí (2001) indaga, qual é, então, o lugar e o papel do estado-nação? A autora explica que se trata de instituir um governo que negocie os interesses da comunidade nacional sem pretender de certa forma, trazer à tona o poder nacional ou a sabedoria nacional, circundantes em torno do capital, despojando o significado e suas funções. Ela descreve uma distinção “se a nação é uma comunidade cultural, seja da língua, religião, costumes e hábitos não podem chamá-la apenas de sociedade, isto é, não podemos permitir divisões de classes ou entre grandes e pequenos ou ainda, entre ricos e pobres”. (CHAUÍ, 2001, p. 32).

Num país como o Brasil, cuja sociedade é autoritária e jamais conheceu o Estado de bem-estar (o máximo a que se chegou foram às disposições do trabalhismo populista de Vargas e algumas conquistas de trabalhadores nos anos 80 e 90), o neoliberalismo parece uma aberração, o pós-modernismo parece mais uma ideia fora do lugar. (CHAUÍ, 2001, p. 34).

Chauí (2001), evidencia que os governantes estão privatizando suas obrigações em torno da educação; se tornando uma briga por poder sem escutar a sociedade, apenas atendendo os interesses e a demanda do estado. Acrescentemos à fala de Chauí (2001) que isso irá depender muito de cada gestão e dos seus interesses, ligado também aos ciclos econômicos e políticos de cada época.

Por fim, o arranjo curricular se expressa muitas vezes de forma para atender um determinado contexto, o qual varia de acordo com as realidades apresentadas naquele local, visando sua adequação, em busca de atender tal especificidade; muitas vezes, sem a

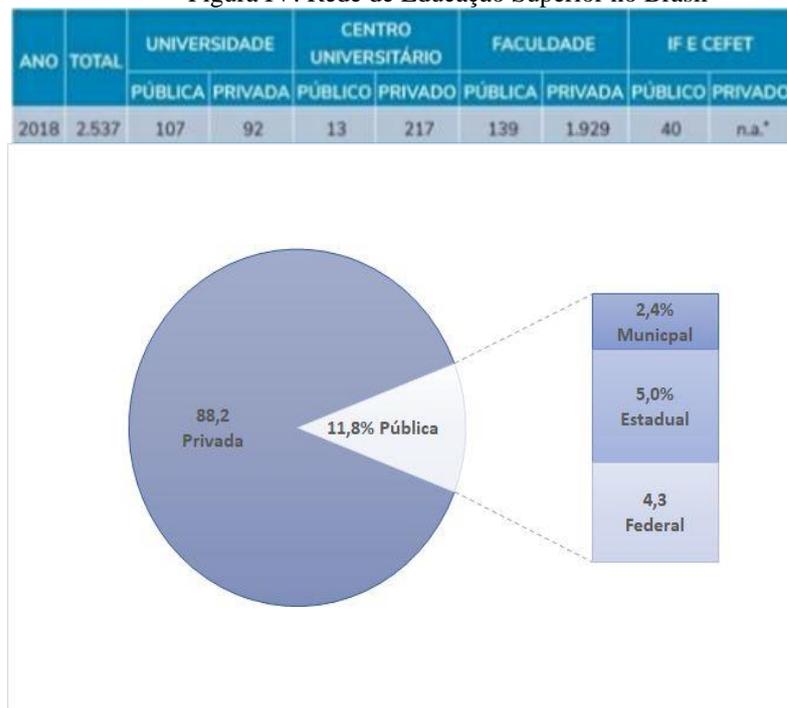
participação ativa dos discentes, que são os principais interessados e protagonistas nessa construção e da formação de melhores profissionais para o futuro de uma nação.

3.5. Compreendendo o contexto privado na sua esfera

Como percebemos no eixo anterior e logo a seguir demonstrado, comprovamos estatisticamente através do órgão responsável INEP, ligado ao MEC, que em 2017, o total de instituições era 2.152, incluindo faculdades e centros universitários, já no ano seguinte em 2018, esta estimativa foi de 2.537, representando um total de 88,2% das universidades privadas, comprovando expansão, expressivamente, no contexto brasileiro. (INEP, 2017).

Para esta afirmativa o INEP, em seu portal de transparência, conforme o último censo de domínio público, mensura o exposto:

Figura IV: Rede de Educação Superior no Brasil



Com o cenário brasileiro, podemos expressar em números a quantidade de instituições que ofertam o ensino superior em relação a instituições públicas temos os seguintes percentuais: 5 % estaduais; 4,3 % federais; e 2,4% municipais. (INEP, 2017).

Assim sendo, quando nos referimos a estas instituições, expomos o potencial; mas talvez, não esteja claro para os ingressantes ou sociedade, a concepção de cada um dentro dos seus atos constituintes de universidade, centro universitário, faculdade ou instituto federal. Lembrando que cada uma tem suas características visíveis em seus pilares.

Ribeiro (2017) contribui sobre esta passagem no contexto universitário:

A concepção de universidade é atravessada pelo caráter instrumental, no sentido de responder às demandas e aos tempos econômico, industrial, tecnológico e urbano da ordem capitalista. Entretanto, ao longo do desenvolvimento histórico dessa concepção, alguns de seus aspectos vão se modificando no que diz respeito às formas de financiamento e de gestão, à configuração institucional e, especificamente, de produção do conhecimento. (RIBEIRO, 2017, p. 365).

Contribuindo com esta transição de Ribeiro (2017), é nítida a influência do mercado de trabalho, tanto para novas instituições, quanto a ofertas, e este ambiente é influenciado pelo próprio mercado de trabalho, atendendo suas demandas. Corroborando com o descrito, segundo Hamilton (1989):

Esses sistemas tinham a importante função social de regular o acesso aos mercados de trabalho adultos (...) dentro de processos de regulação pedagógica e estrutural, esses sistemas ajudavam a manter, e mesmo criar, configurações específicas do mercado de trabalho. (HAMILTON, 1989, p. 19).

Existe diferença quanto ao formato institucional à vocação acadêmica, às demandas e às expectativas profissionais e isso não é errado, pois sofremos estas múltiplas influências.

As universidades públicas ou privadas possuem diferença e, uma delas, é o recurso mantenedor da IES, pois uma universidade pública de ensino é aquela mantida pelo Poder Público, na forma Federal, Estadual ou Municipal, financiadas pelo Estado e sem fins lucrativos. Já no contexto privado, objeto do nosso estudo, tais instituições podem ser administradas por uma pessoa física ou jurídica pertencendo a um grupo e com direito privado com ou sem finalidade de lucro. De acordo com a Constituição Federal (1988), em seu artigo 207, a universidade deve obedecer ao princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, indiferente de ser pública ou privada. (BRASIL, 1998).

Para tratar sobre este assunto as autoras Separovic & Passarin (2016) descrevem como:

Ensino é o processo de construção do saber, com apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade; a pesquisa é o processo de materialização do saber a partir da produção de novos conhecimentos baseado de problemas emergentes da prática social; extensão pode ser entendida como processo educativo, cultural e científico, de intervenção nos processos sociais e identificação de problemas

da sociedade Ensino, Pesquisa e Extensão, desenvolvimento de uma consciência cidadã e humana, e assim a formação de sujeitos de mudança, capazes de se colocar no mundo com uma postura mais ativa e crítica. (SEPAROVIC & PASSARIN, 2016, p. 11).

Dando seguimento, a mesma diretriz do artigo 52 da Lei nº 9.394/1996, estão obrigadas a manter um terço de seu corpo docente com titulação em nível de mestrado ou doutorado (inciso II) e igual proporção de docentes em regime de trabalho de tempo integral (inciso III):

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
II - Um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (LDB, 1996).

Podemos perceber que para ser denominada universidade, pública ou privada, e assim ser avaliado pelo MEC, órgão responsável por esta designação deve atender alguns requisitos que são indispensáveis.

Seguindo a linha de descrição, embasados a partir da LDB (1996), as universidades classificadas como privada podem ser: comunitária, confessional e filantrópica. As **comunitárias**, que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade, pessoa física ou jurídica, inclusive cooperativa de professores ou alunos; autodenomina-se “públicas não estatais” e caracterizam por manter um elevado grau de interação social, são criadas e mantidas, por conselhos integrados e por membros da comunidade municipal e estadual, voltando-se para o contexto do ensino e extensão. **Confessionais**, que atendem a determinada orientação confessional e ideológica; e **filantrópicas**, na forma da lei, são instituições de educação ou assistência social que prestam os serviços para os quais instituídas, colocando-os à disposição da população em geral em caráter complementar às atividades do Estado.

Os Centros universitários, que se caracterizam pela oferta e qualidade de ensino, não precisam manter atividades de pesquisa e gozam de autonomia para criar cursos ou vagas.

Já as universidades não universitárias, segundo menciona Amaral (2003), não possuem autonomia:

As universidades não universitárias compreendem as faculdades e os centros tecnológicos, voltado para o ensino, não possuindo autonomia. A legislação brasileira concedeu às IES privadas a oportunidade de fixar suas próprias mensalidades,

desvinculando as negociações da área educacional e transferindo para os setores de relação com o consumidor e o produto consumido. (AMARAL, 2003, p. 103).

A autora define então que o contexto não universitário nunca vislumbrará de autonomia e a criação de novos cursos e/ou vagas; assim o privado se desvincula da área educacional e, desta forma, pode cobrar por seus serviços prestados fazendo uma relação apenas de empresa e cliente.

Segundo Taneguti (2013):

A fonte de sustentação mais visível das IES privadas é, pois, a das mensalidades. Porém há inúmeras fontes indiretas (isenções fiscais e previdenciárias e renúncia fiscal/PROUNI) de recursos públicos para as IES privadas filantrópicas e fontes diretas como o crédito educativo/FIES o que contribui significativamente para sua expansão e manutenção. Diferentemente da experiência de alguns países que tem programas de apoio fortemente concentrados nos estudantes, através de empréstimos ou bolsas, no Brasil o apoio dá-se significativamente às instituições de ensino superior através da isenção tributária e previdenciária para as consideradas filantrópicas. (TANEGUTI, 2013, p. 10).

Com isso, é notório o papel de cada instituição e suas vertentes, visando à autonomia de escola para o investimento financeiro adotado por cada Instituição de Ensino Superior (IES), bem como, a destinação de seus recursos para definir suas finalidades tanto para o ensino, a pesquisa e a extensão, de maneira conjunta ou fracionada.

3.6 Docência “Formação de professores versus mercado de trabalho”

Chegamos até aqui revendo, sem pretensão de esgotar todas as vertentes e debates, a historicidade das instituições, sua constituição, fusões, obstáculos e inquietações decorrentes do papel da universidade. Podemos arriscar e dizer que estes percalços persistem no interesse de troca, permanecendo os critérios de um sistema com interesse político, econômico e alicerçado no mercado de trabalho, pois este sistema é influenciado. Elencamos o papel a manutenção, tanto jurídica ou de legislação, das instituições públicas e privadas.

Entretanto podemos perceber que persistem contradições entre projetos²⁶ referente a reformas do ensino superior, perante estes embates decorrentes do novo padrão de acumulação do capitalismo instalados na sociedade globalizada, um sistema que exige um profissional multitarefas, rápida formação, o não incentivo ao crescimento intelectual ou profissional, a alta carga horário de um único professor para diversas disciplinas, o qual se refletem nos novos sistemas de produção e de comunicação; vêm imprimindo novas formas de trabalho que se refletem inclusive na educação superior. (MAZZILLI, 2011, p. 216).

A modificação enfrentada pelo sistema educacional retrata e reflete a influência do mercado internacional, negligenciando a perda do espaço e mudanças na razão social abrindo para o sistema de produtividade. Chauí (2003) delinea e faz a diferenciação entre a universidade enquanto instituição social no século XIII e enquanto entidade administrativa, caráter que lhe é imposto pelo modelo neoliberal.

A pauta proposta pela autora para redirecionar os rumos da universidade brasileira enquanto instituição social abrange: compreender a autonomia como autodeterminação das políticas acadêmicas, dos projetos e metas das instituições universitárias e da autônoma condução administrativa, financeira e patrimonial; colocar-se contra a exclusão como forma da relação social definida pelo neoliberalismo e pela globalização; diferenciar democratização da educação superior de massificação; revalorizar a docência, que foi desprestigiada e negligenciada com a chamada avaliação da produtividade; e revalorizar a pesquisa. (CHAUÍ, 2003, p. 5-15).

Sendo assim, podemos entender os problemas entre a reforma do sistema educacional e o Estado, postos por influência internacional com sugestões ao mesmo, criando modelos que se adequem a economia e orientações das agências financeiras internacionais, conforme analisa Mancebo (2004),

essas mudanças nas relações entre Estado e sociedade civil e suas consequências para ensino superior podem ser explicadas pela necessidade de racionalizar custos,

²⁶ Projeto influenciado internacionalmente pelo neoliberalismo, estas contradições se referem aos métodos e modos de gestão do trabalho acadêmico: as reformas do Estado realizadas com o intuito de adequar o modelo econômico brasileiro às normas e orientações das agências financeiras internacionais vêm operando profundas mudanças também sobre a educação superior no Brasil e, conseqüentemente, sobre o trabalho que ocorre no interior dessas instituições. (MAZZILLI, 2011, p. 216).

obrigando-se, em decorrência, a controlar e supervisionar permanentemente o trabalho docente, a buscar novos parâmetros de eficiência na gestão e na produção do trabalho acadêmico. (MANCEBO, 2004, p. 240).

Portanto essas mudanças e buscas de novos parâmetros na produção de trabalho acadêmico são contraditas por Kuenzer (2004), quando o mesmo retrata que “esta contradição, fundante do capitalismo, no entanto, abriga os germens de sua destruição, por meio da constituição de espaços e processos em que se possa discutir e construir as possibilidades de emancipação humana”. (KUENZER, 2004, p. 74).

Com isso retratamos as inúmeras influências e o controle que o Estado tenta manifestar sobre esse contexto universitário, privando este, muitas vezes, de sua autonomia, impondo suas vertentes e ideologias, tornando essas verdades incontestáveis pelo sistema.

Posto isso, podemos delinear o termo utilizado pela autora Chauí (2001), “universidade como supermercado”, como sendo uma relação entre a produção e produtividade universitária, em geral, das humanidades, passando por divergências, consecutivamente pela pesquisa, ensino e extensão, quando nos referimos a reforma universitária. Esta salienta ainda, que há muitas insatisfações na gênese da universidade “discente e docente”, pois sua origem é social. (CHAUÍ, 2001).

Moita & Andrade (2009), em uma de suas citações nos provocam:

O artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 dispõe que “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Equiparadas, essas funções básicas merecem igualdade em tratamento por parte das instituições de ensino superior, que, do contrário, violarão o preceito legal. (MOITA & ANDRADE, 2009, p. 269).

Neste contexto referente ao artigo 207 não deveria haver a indissociabilidade entre as instituições; elas deveriam lutar pela sua autonomia, não permitindo essa segregação entre ensino, pesquisa e extensão, com o único intuito da formação integral do indivíduo. Mazzilli (2011) salienta a disputa (1988), pela autonomia da universidade e de indissociabilidade entre a pesquisa, ensino e extensão marcada pela carta institucional, que instaurava essa conquista sem distinção, tendo o entendimento da importância desse tripé referente às funções da universidade.

A visão neoliberal imposta pelos organismos internacionais fez recuar essa perspectiva na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que reconheceu diferentes tipos de educação superior ao permitir a criação de novas figuras jurídicas de

instituições de ensino superior, os Centros Universitários e os Institutos Superiores de Educação que, tal como os institutos e faculdades isoladas, podem prescindir da pesquisa e da extensão, valendo-se apenas do ensino para exercer sua função educativa. (MAZZILLI, 2011, p. 206).

Através desta não aceitação do Estado neoliberal, referente à carta, que tratava da não diferenciação entre a forma de fazer investigação, ensino, pesquisa e extensão ou até mesmo o aprofundamento; cedeu-se muito a influências internacionais, disponibilizando a criação de várias formas e características educacionais, através da pressão sobre a criação de novas instituições que atendessem a demanda educacional.

Chauí (2001) corrobora com seu questionamento e contribui de forma significativa para o debate:

Indaguemos, (...) o que seria a produtividade nas humanidades? Número de publicações? Que nos dêem, então gráficas e editoras universitárias, já que não podemos ficar à mercê do mercado editorial, cujo critério não é os nossos e que deixariam altamente improdutivos. Mas publicações traduzem verdadeiramente nosso trabalho? (...) Como medir a produtividade das aulas? Pelo número de alunos aprovados? Mas, e se nosso assunto for árido e difícil e grande número de estudantes desistirem de nosso curso? (...) Mas alguém pesquisou quais são os estudantes que permanecem e por que permanecem? Alguém pesquisou por que estudantes escolheram determinados cursos e descobriram seu engano? Lê-se numa das propostas de modernização que é universidade não é o templo do saber, mas “uma espécie de supermercado de bens simbólicos ou culturais”. (CHAUÍ, 2001, p. 111-112).

Diante destas inquietações, se persistirmos nesta concepção de universidade como “supermercado”, como menciona Chauí (2001) teremos um impacto na produtividade acadêmica. Posto isso, vemos a influência do sistema educacional privado, pressionando cada vez mais o aparato educacional através do estado; e a imposição dos órgãos do governo, responsáveis pela educação do país, como a fragilidade das instituições que desenvolvem seus trabalhos por meio de cobranças de produtividade buscando atingir metas.

A universidade tem sido palco de análises e debates que têm dado destaque seja ao ensino, seja à pesquisa, seja ainda à extensão. Assim, se considerados apenas em relações duais, a articulação entre o ensino e a extensão aponta para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. (...) Enfim, quando a (com frequência esquecida) articulação entre extensão e pesquisa exclui o ensino, perde-se a dimensão formativa que dá sentido à universidade. (MOITA & ANDRADE, 2009, p. 269).

Desta forma, podemos reafirmar que a junção ou a desvinculação deste tripé com relação ao ensino, pesquisa ou extensão, acaba causando um afastamento da educação, pois dá origem

a instituições específicas em uma determinada área, onde muito se perde por não salientar ou apresentar aos indivíduos as vertentes em torno desta formação; a exigência de uma determinada área ou a procura de um público dispersa para a criarmos perfis de profissionais a qual talvez não almeje esta função da universidade que por muitas vezes se restringe a uma determinada parcela da população e a qual se cria uma comunidade em torno de si própria.

Com essa ideia Mazzilli (2011), corrobora:

A concretização da associação entre ensino, pesquisa e extensão na prática acadêmica, de fato, tem se mostrado difícil, pois o que se observa é que, via de regra, o trabalho continua fragmentado entre ensinar, pesquisar e fazer extensão. Estas situações evidenciam que a associação entre as funções de ensino, pesquisa e extensão não se realiza no professor ou no estudante: é tarefa institucional, que demanda uma estrutura organizativa voltada para a superação da fragmentação que marca o modelo usualmente adotado pelas instituições educacionais, materializado na divisão social do trabalho entre os que decidem e os que executam originário do modelo empresarial burocrático e tecnicista. (MAZZILLI, 2011, p. 214).

Mazzilli (2011), ainda relata que:

Se recorrermos às matrizes conceituais que orientam os diferentes paradigmas de universidade anteriormente citados, veremos que a transmissão de conhecimentos (ensino), por si só, pode servir à formação profissional, porém sem pesquisa e extensão, o ensino tende a reduzir-se ao aprendizado de técnicas, sem requerer compreensão do significado social desta mesma profissão e do profissional que a executa. A educação superior pautada apenas pelo ensino pode, no máximo, preparar mão de obra para o mercado de trabalho, mas longe está de qualquer aproximação com formação de sujeitos sociais. (MAZZILLI, 2011, p. 219).

Sendo assim, é notória a relação entre este tripé ensino, pesquisa e extensão que circunda a educação, não podendo apenas ficar a cargo dos professores, alunos, mas sim a conjuntura curricular e institucional, pois continuamos a fragmentar a ação institucional da universidade sem medir as consequências, aumentando, por vezes, a lacuna educacional.

Esta separação nos remete a uma inquietação exposta por Pinto (1986), através da União Nacional dos Estudantes (UNE), que transcende os dias de hoje e que retrata assim talvez sem resposta para o mesmo: “Para quem e para que serve a universidade?” Posto isso, o autor nos faz refletir sobre as ações institucionais e o perfil de alunos que se pretende formar.

Chauí (2011) nos termos acima manifesta a não aceitação da carta institucional que determina a não diferenciação do ensino. Assim, podemos fazer uma contraposição de como se dá a relação entre as três esferas públicas da universidade (federal, estadual e municipal) juntamente contrapondo a expansão das universidades privadas em relação a sua evolução, frente ao mercado de trabalho.

Como o próprio nome denomina a universidade pública é descrita e é uma instituição de ensino pertencente ao governo, que remete os direitos fundamentais previstos na nossa Constituição (1988), tendo acesso à educação e é dever do estado garantir o ensino público gratuito e formação de qualidade.

Já a universidade privada ou particular é uma instituição de ensino superior, criada por empresa, uma cooperativa, uma fundação ou uma associação, mantida por entidades privadas e com fins lucrativos. A diferença entre essas esferas, basicamente advém de recursos e arrecadações. Brasil (2017) em seu portal destaca a responsabilidade do governo federal:

É responsável por garantir que a legislação referente à educação seja cumprida e também para avaliar a qualidade do ensino. Neste caso, do ensino superior nas Universidades federais, universidades estaduais e nas universidades particulares sejam aplicadas. Os órgãos do governo que fazem esta regulamentação são: Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres²⁷); Ministério da Educação (MEC); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (BRASIL, 2017, S/P).

Estes órgãos são responsáveis por fiscalizar as instituições de ensino superior, analisando sua qualidade e desenvolvimento do ensino, desvinculando-se da visão passada, a qual prevalecia no país, em virtude da concretude religiosa e monárquica. Em virtude destas questões históricas em torno de poder, organização e engessamento das ações institucionais, buscamos analisar os reflexos na formação profissional, devido à estruturação curricular que estes estão submetidos no seu processo de formação.

Consequentemente, o docente reproduzirá a formação que recebeu ou não, tendo que se enquadrar em uma sociedade que dita normas e regras, uma escola ou universidade que o enquadra num sistema. Desse modo, “as informações, por sua vez, quando divorciadas do significado humano e da troca intersubjetiva, podem concretizar-se, de acordo com as

²⁷ A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) é responsável pela formulação de políticas para a regulação e a supervisão de Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, pertencentes ao sistema federal de educação superior. A Seres foi criada em 17/4/2011 pelo Decreto nº 7.480/2011. (BRASIL, 2012).

metodologias utilizadas pelos docentes e estabelecer conhecimentos”. (PIMENTA, 1997, p. 134).

Pimenta & Lima (2008), comenta:

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. (PIMENTA & LIMA, 2008, p. 6).

No entanto, para que essa transição aconteça em torno do currículo, é preciso que os cursos de formação de professores deixem de ter seu currículo fundamentado em uma concepção transmissiva de conhecimento ou, simplesmente, na lógica de mercado.

Dando continuidade a esta lógica de compreensões que gira em torno da construção do professor pesquisador ou até mesmo ao professor da formação inicial²⁸, muitas vezes é invertida pela própria instituição ou por influência da sociedade, pois afinal, o que caracteriza a construção deste profissional?

Segundo Gatti (2010), ao falarmos do professor e, se considerarmos o seu papel de “construtor de conhecimento” ou “mediador deste conhecimento”, e não apenas mero instrutor que repassa os saberes produzidos por outros, ambos não podem ser fragmentados, pois um produz o conhecimento científico reconhecido pelas entidades científicas, e o outro também produz seu próprio conhecimento, que parte das suas inquietações ou até mesmo para responder e melhorar suas práticas do dia-a-dia, talvez não reconhecido por estas instituições, mas do mesmo modo é conhecimento produzido e pode servir como base para outros profissionais.

Nessa perspectiva, ambas as formações do professor pesquisador como o professor da formação inicial, representa uma possibilidade para que o futuro professor tome consciência da

²⁸ Neste trabalho nos referimos a estes dois termos (professor pesquisador e professor de formação inicial) como muito próximo ou sinônimos, os quais podemos denominar de formadores de professores, uma vez que estamos trabalhando na análise da concepção de um currículo em construção de uma licenciatura.

necessidade de analisar sua prática, compreendendo suas inter-relações com as condições educacionais e sociais, encontrando caminhos para desenvolver os saberes próprios da docência.

Freire (2011), por sua vez, evidencia o compromisso do profissional com a sociedade, a importância do profissional estar consciente quanto ao seu comprometimento.

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de distanciar-se dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. (FREIRE, 2011, p. 18).

Gatti (2010) contribui e caracteriza sobre o assunto na concepção deste profissional:

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p. 137).

Para a autora, a construção deste profissional pesquisador, não deve ser pensada apenas na área científica, mas sim na sua concepção agregando aos indiferentes espaços que venha a assumir, somando-se a sociedade, ao modelo neoliberal, a influência do mercado internacional, não permitindo que a universidade seja considerada como um pacote, ou até mesmo um supermercado, na visão de Chauí (2001), desvinculando-se da pesquisa, do ensino e da extensão.

A extensão por sua vez, mencionada por Nogueira (2000) assim o descreve:

É o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (NOGUEIRA, 2000, p. 11).

O termo a qual relacionamos expressa a terceira função da tríade a qual expressa conjuntura universitária que tem o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a

universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico; a medida em que reduz a distância que atualmente separa a atividade acadêmica dos interesses concretos da população, deve ser visualizada como um instrumento básico da recuperação da função social da universidade e restauração de sua credibilidade. (NOGUEIRA, 2000).

3.7 A Concepção da palavra currículo

O conceito sobre a palavra currículo vem do latim *scurrere* (correr), e refere-se a curso, o que pode ser definido currículo como sendo, um curso a ser seguido ou apresentado (GOODSON, 1995, p. 31). A autora Rosa (2012) expressa a ideia imposta de um currículo: “Uma coisa é por ideias arranjadas; outra é lidar com um país de gente, de carne e de sangue, de mil e tantas misérias. De sorte que carece de se escolher”. (ROSA, 2012, p. 15).

O significado e a concretização de um currículo partem de várias compreensões; uma delas é retratada por Souza (2006) no que se refere na constituição e na forma institucionalizada de seleção e compreensão dos elementos da cultura de uma sociedade, a questão do currículo vincula-se diretamente à qualidade de ensino e, por muitas vezes, vem se tornando um tema confuso e impreciso por grande parte dos educadores. Ainda segundo Souza (2006), essa visão difusa se dá porque o termo é muito recente no Brasil e traz com que os professores em fase de formação inicial ou em serviço/atuação tragam em seu bojo aderências, tais como grade curricular, distribuições de números de aulas de cada período ou semestre ou disciplina, ou outros ainda, os relacionam a planos escolares/universitários ou simplesmente planos de ensino, configurando muitas vezes como uma terminologia equivocada impregnada no país desde o século XIX.

De fato, existe uma pluralidade de definições de currículo na literatura educacional, cada uma delas pressupondo valores e concepções diferentes de educação. Não se trata de escolher a melhor definição, a mais divulgada, ou aquela que é reconhecida por alguma comunidade acadêmica ou científica. O mais importante para o professor é compreender o campo de abrangência e de problematização do termo que se constitui em um modo conceitual de cercar-se dos problemas educativos (SOUZA, 2006, p. 7).

Para Silva (2001, p. 11) antes de se falar em currículos, deve-se pensar nas teorias que as formam e que as precede como que a “teoria do currículo seria uma representação, uma imagem,

reflexo, um signo de uma realidade que cronologicamente, ontologicamente, a precede; começaria por supor que existe, lá fora, esperando para ser descoberta, descrita e explicada”. Silva (2001) em uma de suas abordagens cita a teoria de Bobbitt esboçada no livro *The Curriculum* (1918), descrevendo “em que os estudantes devem ser processados como um produto fabril, pois o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”. (SILVA, 2001, p. 12).

Hamilton (1989), relata que o termo *curriculum*, como sendo utilizado no ensino superior para referir-se à coerência estrutural (disciplina) e sequência interna (ordem) que deveria conter qualquer curso, disciplina ou estudo; obviamente tendo um início, meio e fim. “Um currículo não só deveria ser seguido, como também, deveria ser concluído”. (HAMILTON, 1989, p. 45).

Dito isso, o currículo deveria servir como subsídios para os futuros profissionais em formação, tornando-o significativo a sua compreensão em relação ao indivíduo; não apenas possibilitando um olhar de disciplinas a serem cumpridas, e sim a representatividade de uma organização social, a construção da própria identidade profissional; ou ainda, um conjunto de conhecimentos e habilidades a serem construídas ao longo do tempo.

Reafirmando o papel e conceitos basilares do currículo da Educação do Ensino Superior, as autoras Fernandes & Grillo (2006), na obra de Morosini (2006), apoiados em Sacristán (1998) expressam:

O currículo é um conceito polissêmico cuja compreensão varia em função da perspectiva teórica e ideológica que assume, bem como da amplitude de referentes em que se baseia. Para Sacristán (1998, p. 18) “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um dado momento, através dos quais se realizam os fins da educação escolarizada. Na prática, o que se refere ao *curriculum* é uma realidade previamente assentada através de dispositivos didáticos, políticos, administrativos, econômicos que, muitas vezes, encobrem pressupostos, teorias, esquemas de racionalidade, crenças e valores que condicionam a própria teorização sobre o *curriculum*”. (MOROSINI, 2006 p. 441).

Ainda na visão de Fernandes & Grillo (2006) a abundância de definições sobre *curriculum* indica a sua condição de um terreno movediço, em que a delimitação de significado depende do contexto teórico e histórico em que se situa. Em uma perspectiva restrita, *curriculum* se reduz ao sentido da grade curricular, onde estão informadas as disciplinas, tempos e cargas horárias de desenvolvimento de conteúdo. Em perspectivas mais amplas, o conceito de *curriculum* foi assumido como trajetória humana, vinculando ao sentido etimológico da palavra.

Cada educando faz seu percurso e o curriculum é o conjunto de experiências por ele vivido, incluindo os processos escolarizados (RULE, 1973). Há um pressuposto, em muitos autores, de que o currículo é uma práxis, antes de ser um plano estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação e nem se esgota nos processos de socialização cultural da escola. Essa vertente inclui a dimensão dialética e histórica, assumindo que forma e conteúdo fazem parte de uma totalidade. Portanto, o curriculum não se reduz a um conceito, mas a uma construção cultural que só assume sentido imbricado na prática e na experiência humana (GIROUX, 1993).

Pinar (1995) expressa fortemente sua compreensão sobre o currículo “como nenhuma outra especialização em educação, influenciada como é pelas humanidades, arte e teoria social, currículo é uma área interdisciplinar híbrida de teoria, pesquisa e prática institucional”. (PINAR, 1995, p. 865).

Segundo Lopes & Macedo (2002, p. 13) na década 80, o assunto era marcado pela “transferência instrumental de teorização, influenciada pelos americanos que visavam um viés funcionalista sobre apoio do governo brasileiro; com a redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, as influências dos norte-americanos foram abaladas e assim surge pensamentos curriculares baseados em vertentes marxistas”.

Em 1990 o campo curricular vivia múltiplas influências, assumindo um enfoque sociológico, em contraposição à primazia do pensamento psicológico, até então dominante. Em sua maioria os trabalhos buscavam a compreensão do currículo como espaço de relação e de poder.

Burnham (1993) comenta:

A ideia de que o currículo só poderia ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente era visivelmente hegemônica; e nessa época começam os debates sobre questões referentes às relações de conhecimentos científicos, conhecimento escolar, saber popular e senso comum; aos processos de seleção de conteúdos constitutivos do currículo; às relações entre a ação comunicativa, os processos emancipatórios; a necessidade de superarmos a dicotomia entre conteúdos, métodos e relação específica de escola, sintonizada com o entendimento mais geral do currículo como construção social do conhecimento. (BURNHAM, 1993, p. 15).

Expressamos o debate do currículo e seu contexto histórico através de pensadores e diversas vertentes, sendo analisado como campo de produção, incluindo-o como objeto de

conhecimento produzido por um sujeito. Torna-se nítido o debate em torno do currículo através da legislação vigente e é materializado pelas diretrizes curriculares brasileiras.

Assim as fixações de diretrizes curriculares nacionais são de competência da Conselho de Educação Superior do CNE²⁹. Por competência desta Câmara, as diretrizes curriculares nacionais foram iniciadas/debatidas/materializadas pela aprovação do Parecer da Câmara de Ensino Superior e Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) n° 776, 3 de dezembro de 1997, estabelecendo diretrizes gerais e criando suporte para as diretrizes curriculares específicas de cada curso de graduação (bacharelado, licenciatura ou tecnologia). (CES/CNE, 1997).

- 1) Assegurar, as instituições de ensino superior, ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudo a serem ministradas; 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdo específicos com carga horária pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total do curso; (...) 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa a vir a superar desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitação diferenciadas em um mesmo programa; 5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno; (...) 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão. (FRAUCHES & FAGUNDES, 2005, p. 191).

Segundo estas diretrizes de (1996), com as atualizações efetuadas até o momento, o que rege ao ensino superior, está exposto no Cap. IV – Da Educação Superior:

²⁹ O Conselho Nacional de Educação (CNE) tem duas câmaras: de Educação Superior e de Educação Básica. (MEC, 2020).

Art. 35- § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições (...). II – Fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes. (LDB, 2017).

As universidades têm total liberdade e autonomia na construção dos seus currículos e/ou projetos curriculares, desde que respeitem as diretrizes gerais curriculares nacionais. Segundo Sacristán (1998) devem-se observar três aspectos na compilação deste projeto curricular dentro das instituições:

Em primeiro lugar, os conteúdos de ensino que constituem no projeto cultural da universidade, ou seja, aquilo que se pretende ensinar nas instituições educativas; em segundo lugar, e de forma muito importante, as condições políticas, administrativas e institucionais em que esse projeto cultural se realiza; neste sentido, é que se evidencia a relação do currículo com a sociedade mais ampla. Esta organização de projeto cultural vai interferir na efetivação do currículo as condições do trabalho docente, o número de alunos, a existência ou não de material didático, formação dos docentes e característica dos alunos. (SACRISTÁN, 1998, p. 174).

Silva (2002) refere-se a esta visão mais ampla e ao mesmo tempo, mais complexa e propõe uma nova forma de ver o currículo e de rever a teorização curricular:

Temos de forma breve e simplificada, as seguintes visões de currículo e de teoria curricular; 1) a tradicional, humanista, baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como informação), uma visão que, por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação; 2) a tecnicista, em muitos aspectos similares à tradicional, mas enfatizam as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; 3) a crítica, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista; 4) a pós-estruturalista, que retoma e reformula algumas análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação. (SILVA, 2002, p. 12).

A construção de um currículo acarretará na formação de docentes, alunos e futuros dos professores em atuação, dos seguimentos da sociedade, das novas políticas a serem implementadas, das relações entre as instituições, do foco do mercado de trabalho, das constituições de novos grupos e/ou profissões; enfim, poderíamos citar uma enorme vertente de possibilidades que nos veriam tomar forma a construção de um currículo.

Sacristán (1998) propõe um processo de desenvolvimento de currículo comentando:

(...) não deve ser compreendido como um esquema linear no qual cada nível ou instancia de desenvolvimento seja considerado uma sequência; ao contrário, como ressalta este autor, cada nível compreende espaços de autonomia e possuem implicações recíprocas. (SACRISTÁN, 1998, p. 105).

Embora a apresentação do esquema a seguir, induza uma percepção vertical hierarquizada, o fluxo de influência entre os vários níveis é recíproco e, dependendo do grau de intervencionismo na gestão do currículo (maior ou menor autonomia), essa influência pode ser ascendente. (SACRISTÁN, 1998).

Imagem I: Esquema de concretização curricular.



Fonte: (SACRISTÁN, 1998, p. 105)

Nesta imagem se constroem 6 níveis que juntos condicionam a construção do currículo, na visão de Sacristán (1998). São eles: Currículo prescrito; Currículo apresentado ao professor; Currículo modelado pelos professores; Currículo interativo; Currículo realizado; Currículo avaliativo, todos interligados a condição da instituição ao campo econômico, político, social, cultural e administrativo.

Currículo prescrito; a maioria dos sistemas educativos estabelece o chamado currículo comum, conhecido no Brasil, como núcleo comum, está ligada a pretensão de uma instituição única em âmbito nacional. (...) A implicação deste tipo de prescrição curricular pode ser vista de duas formas: Por um lado, currículo comum pressupõe a homogeneização e a normatização cultural. Desta forma, implica a secundarização da diversidade e peculiaridade regionais e locais. (SOUZA, 2006, p. 40).

O sistema educativo estabelece um conjunto de normas que indicam os conteúdos e orientações gerais sob as quais norteiam o ensino superior, em âmbito Federal estas estão na LDB, Lei 9394/96, atuando como referência para ordenar o sistema curricular, cumprindo uma série de funções dentro do sistema social e educacional.

O **currículo apresentado** ao professor refere-se a materiais elaborados por profissionais contratados, para tal tradução e clarificar a elaboração dos seus conteúdos e materiais. Souza (2006) relata:

Consequentemente torna-se necessário a produção de uma série de meios, elaborados por instâncias públicas ou privadas, para traduzirem as prescrições curriculares para professores como, por exemplo, livros didáticos. (...) O autor traz, além da exposição do conteúdo (lições ou unidades), os exercícios e as atividades a serem desenvolvidas. (SOUZA, 2006, p. 41).

Para a autora este processo pode ser facilitador ou limitador ao trabalho docente, que deve ser construído, criativo e adequado ao perfil que se pretende formar, muitas vezes acometidas ao processo econômico, político social cultural e administrativo.

Fernandes (2014) comenta que:

No nível de imitação manutenção, no qual os professores são seguidores de livros, texto, guias, se confia que tenham habilidades para desempenhar tarefas a cumprir conforme algum padrão, sem que eles devam questionar o material que utilizam; num segundo nível, se vê o professor como mediador na adaptação dos materiais, dos currículos ou das inovações; num terceiro nível, se situa o professor criativo-gerador, aqui o professor avalia, diagnostica, interpreta, adapta, cria, busca novos caminhos. (FERNANDES, 2014, p. 6).

Souza (2006) discorre ainda que:

Para ter controle sobre sua prática, os professores necessitam de uma formação sólida que lhes possibilite tomar decisões de forma autônoma e independente sobre o seu trabalho. São níveis de concretização do currículo que se situam fora e para além da instituição privada. (SOUZA, 2006, p. 41).

Esta imposição sobre o conteúdo tem uma relação direta e indiretamente com a formação que este indivíduo recebe durante sua formação. Para Heller (1982, p. 151), “a formação da autonomia é sempre relativa e pode começar na formação inicial”. Certa independência e superação das dificuldades iniciais, com conteúdo específicos, pedagógicos, metodológicos, filosóficos, são essenciais para caminhar rumo ao docente eficaz e eficiente, principalmente num mundo globalizado e digitalizado e que necessita de novos conhecimentos a todo o momento.

Sacristán (2000) retrata que:

As concepções epistemológicas que estes professores possuem irão desempenhar um papel decisivo na atribuição de significados concretos aos currículos realizados na sala de aula. Para a epistemologia implícita ou sua ideia do que é conteúdo de aprendizagem e conhecimento valioso, o levará a selecionar determinados elementos. (...) “o currículo molda os professores, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca”. (SACRISTÁN, 2000, p. 165).

Indo ao encontro do exposto, no **currículo modelado**, os professores são agentes ativos, através dos planejamentos, planos, construção conjunta entre suas áreas, elaboração de suas práticas pedagógicas. Estes fatores e a formação que o docente foi submetido determinarão suas dificuldades na hora deste planejamento ou não. (SOUZA, 2006).

O **currículo em ação** é na prática o currículo que se efetiva, sendo que na interação com o discente que, ideias, projetos, intenções e orientações curriculares tornam-se realidade. Por isto, esta relação da prática com a conjuntura em formação se torna válido, pois é algo fluido, fugaz e complexo. (SOUZA, 2006).

Seixas & Fernandes (2009) mencionam que:

O currículo em ação é na prática, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, concretizando-se nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado do que são as propostas curriculares. (SEIXAS & FERNANDES, 2009, p. 52).

Já o **currículo realizado** é a consequência da prática que produz efeitos complexos dos mais diversificados tipos: cognitivo, afetivo, social, moral etc. Este tem a atenção denominada para o rendimento educacional, mediante a observação através dos resultados das avaliações e dos exercícios. (SOUZA, 2006, p. 43). Corroborando com o debate (FELICIANO, 2016, p.3) menciona que “depois da ação, observa-se uma retroalimentação do sistema pela interação professor/aluno”.

Finalmente, o **Currículo avaliado**, pode ser considerado tanto a avaliação da aprendizagem, quanto a avaliação do currículo como um todo. (SOUZA, 2006). Avaliar currículo em todas dimensões: com seus princípios, ideais, missão valores, perfil do egresso, notas atribuídas por exames externos e por avaliações internas da IES.

Atrelado ao processo do currículo avaliado os autores Seixas & Fernandes (2009) reforçam que é através dele que se tem um significado definido na prática do que é realmente. Pressões exteriores levam a ressaltar na avaliação aspectos do currículo talvez coerente, talvez

incongruente com os propósitos de quem prescreveu o currículo, de quem o elaborou, ou com os objetivos do próprio professor.

O currículo para o pesquisador é a junção de ideias e metas a serem atingidas tendo em vista a construção de um produto e um caminho comum a muitos atores e protagonista para se atingir um mesmo fim, nesse caso em que trabalhamos, formar um cidadão na tríade ensino, pesquisa e extensão de um curso de licenciatura, ou seja, o caminho até a formação deste profissional e a entrega de seu diploma para a sociedade.

O currículo é um apanhado rebuscado de ideias, metas, caminhos, sugestões com vários vieses, tanto ideológico quanto pessoal; e ao mesmo tempo, nos remete à busca de um movimento que reflete uma compilação feita por várias mãos que acreditam e idealizam um rumo/norte comum.

Por fim, este capítulo visou discorrer sobre a concepção do currículo, com alguns aspectos abordados, sem pretensão de esgotar o debate, bem como suas teorias e compreensões e significados para a formação inicial.

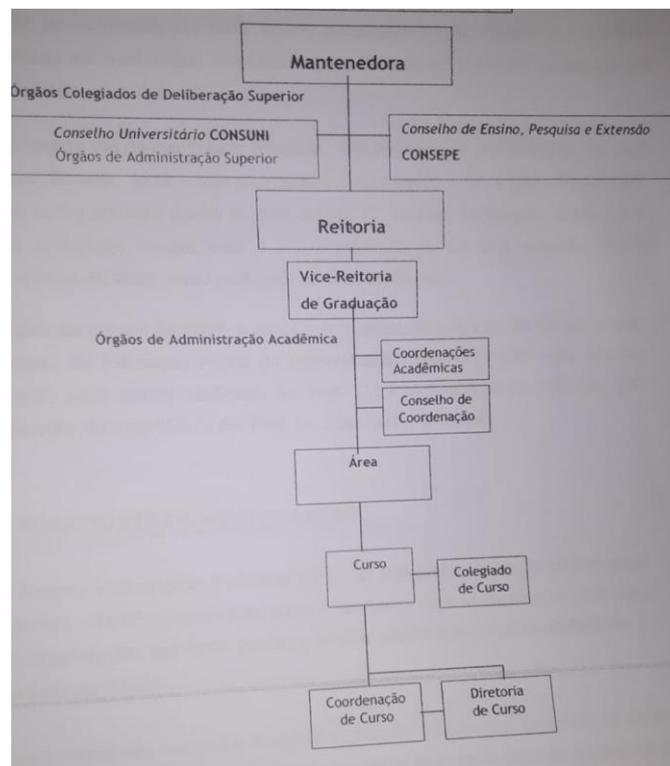
3.8 Um breve Contexto sobre a instituição³⁰

A instituição, escolhida para este trabalho, tem 31 anos atuando no ensino superior. Atualmente possui mais de 220 mil alunos matriculados, 27 campus que englobam 65 unidades, além de modernas instalações com o total de 741 mil metros quadrados de área construída. Essas estruturas contam com 339 laboratórios da área da saúde; 90 clínicas (psicologia, fisioterapia, enfermagem, odontologia e veterinária); 171 laboratórios da área de humanas (fotografia, rádio e tv, hotelaria); 34 escritórios de assistência judiciária; 174 laboratórios na área de exatas (engenharia e arquitetura); e ainda, 263 laboratórios de informática, com vários programas e softwares instalados. Sua estrutura de organização e funcionamento é composta por reitoria e assessorada por quatro Vice-Reitorias: Vice-Reitoria de Graduação; Vice-Reitoria de

³⁰ Optou-se em não usar o nome da instituição; e sim estudar os documentos que regem o curso e estão à disposição do público (em sítio eletrônico da instituição).

Pós-Graduação e Pesquisa; Vice-Reitoria de Extensão; Vice-Reitoria de Planejamento, Administração e Finanças. Dentro destas vice-reitorias encontrasse as chamadas Diretorias, como: Diretoria de Admissão Discente; Diretoria Comunitária; Diretoria de Extensão; Diretoria de Relações Empresariais; bem como órgãos deliberativos: conselho universitário (CONSUNI), Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e órgãos de administração acadêmica (coordenações e Colegiado, este integrado pelo corpo docente de cada curso) e por fim alguns denominados de suplementares. A estrutura simplificada da mantenedora está na figura/imagem a seguir demonstrando o caminho ou as relações institucionais do Consuni a uma Coordenação de Curso, como exemplo.

Imagem II: Organograma Institucional (Y)



Fonte: Instituição Institucional (Y)

Devida a sua evolução e por meio de suas propostas inovadoras e ousadas, expande suas atividades por diversos Campus, visando à preparação de recursos humanos altamente qualificados demandados pela política de desenvolvimento nacional. A instituição promove a

formação atualizada dos alunos e sua capacitação para uma sociedade em mudança, por meio de um ensino de qualidade, tecnologicamente avançado e dirigido para o futuro, nas áreas das ciências humanas, sociais, exatas e da saúde. Suas finalidades são de promover o desenvolvimento do potencial dos alunos, estabelecendo condições que possibilitem uma inserção ativa no mercado de trabalho e a solução criativa de problemas que a sociedade propõe (PPI DA INSTITUIÇÃO Y, 2017).

Ainda em consonância com o PPI da instituição estudada, o qual traz em seu bojo a promoção do Ensino, da Pesquisa e da Extensão pelo cultivo do saber, nos Domínios da Filosofia, das Ciências, das Letras, das Artes e das Técnicas, e a sua aplicação a serviço do progresso da comunidade e da pessoa humana.

O PPI, durante a sua explanação, busca contribuir para a formação geral e técnica da comunidade, mediante o preparo de profissionais liberais e especialistas qualificados nos diferentes campos do conhecimento, bem como para a formação de técnicos de nível superior, não esquecendo de atuar no processo de desenvolvimento da comunidade que vive (sua área de abrangência e influência).

Hoje a instituição é um importante centro de produção e difusão de conhecimento a um número cada vez maior de pessoas, por meio de numerosas atividades de ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação – Lato Sensu e Stricto Sensu. Apresenta cinco cursos de Mestrado, em diferentes áreas de conhecimento a qual são eles: Programa de Mestrado em Administração; Programa de Mestrado em Comunicação; Programa de Mestrado em Engenharia de Produção; Programa de Mestrado em Odontologia; Programa de Pós-Graduação Mestrado em Patologia Ambiental e Experimental: Dois de Doutorado na área de engenharia de produção e Medicina Veterinária. Na área de lato Sensu em Educação Física possui os seguintes cursos: aspectos metodológicos do treinamento na natação, atividade física para gestantes, introdução ao método pilates, metodologia do treinamento através da eletroestimulação, obesidade: atualidade em nutrição e o curso de pilates. (REGIMENTO INSTITUCIONAL DA INSTITUIÇÃO Y, 2018).

Os Programas de Pós-Graduações dedicam-se ao aperfeiçoamento do seu próprio corpo docente, assim como, ao atendimento às necessidades da comunidade em geral, já que, além de formar profissionais de todas as áreas, tem a premissa de desenvolver pesquisas que venham a gerar descobertas científicas e inovações tecnológicas. Uma das missões é constituir-se num

centro de geração e difusão do saber, articulando as atividades de ensino, de pesquisa e extensão, em consonância com as demandas da sociedade contemporânea e do mundo do trabalho, respeitando a diversidade e cultivando a solidariedade, a inclusão, os valores humanos e a ética, visando à formação de cidadãos qualificados e potencialmente aptos a contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da sua região de influência (PPI DA INSTITUIÇÃO Y, 2017).

De acordo com o artigo 3º do seu Estatuto e com o artigo 2º do seu Regimento Geral, para a concretização de seus objetivos em consonância com toda a instituição, tem por finalidade:

Promover o ensino, a pesquisa e a extensão pelo cultivo do saber, nos domínios da Filosofia, das Ciências, das Letras, das Artes e das Técnicas, e a sua aplicação a serviço do progresso da comunidade e da pessoa humana; contribuir para a formação geral e técnica da comunidade, mediante o preparo de profissionais liberais e especialistas qualificados nos diferentes campos do conhecimento, bem como para a formação de técnicos de nível superior; atuar no processo de desenvolvimento da comunidade que vive em sua área de abrangência e influência; contribuir para o fortalecimento da solidariedade entre os homens; colaborar no esforço de desenvolvimento do País, articulando-se com os poderes públicos e com a iniciativa privada, para o estudo de problemas em nível regional e nacional; participar, mediante a promoção de iniciativas culturais e a prestação de serviços de assistência técnica, na solução de problemas da comunidade. (REGIMENTO GERAL DA INSTITUIÇÃO Y, 2018).

Por fim, esta apresentação breve serviu para podermos vislumbrar, um pouco do funcionamento e estatuto da instituição, o intuito deste pequeno resumo é posicionar aos leitores uma ideia da instituição pesquisada, seus processos rígidos de organização e procedimento, bem como sua relação com o ensino, pesquisa e extensão.

3.9 Projeto pedagógico curso de educação física “licenciatura”

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é um documento que rege e expressa a identidade de um determinado curso, os quais nele, são postos princípios pedagógicos, filosóficos, políticos e administrativos, que orientam a formação humana/cidadã e profissional dos egressos. O documento deve estar exposto a todos que os desejam e que pretendem ingressar em algum curso de graduação. (PROGRADE/UFG, 2013).

Santos & Santos ainda contribuem (2018):

É uma ferramenta essencial para definir e orientar a organização das práticas pedagógicas idealizadas para o Curso de Graduação, devendo estar em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelo MEC, e também com outros

documentos que dão suporte a sua construção. Tais documentos são indicados na Parte II destas Orientações. (SANTOS & SANTOS, 2018, p. 5).

Este documento deve estar em consonância com os seguintes documentos: Estatuto Geral, Regimento Geral, Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento do respectivo Centro de Ensino e o conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) atinentes a cada curso.

A LDB (1996) retrata sobre a formação e a composição do currículo e menciona:

A Constituição Federal em seu Artigo nº 207 que se trata da indissociação e da articulação entre “ensino, pesquisa e extensão” como imprescindíveis ao processo de formação profissional dos estudantes que deve ser realizado com flexibilidade curricular e articulação teoria e prática. Ainda, é fundamental investir na formação pedagógica e na relação estreita com as instituições da Educação Básica desde o início do curso. (LDB, 1996).

Dito isso, percebe-se a relevância do documento que rege suas ramificações perante a instituição e seus egressos. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), ora analisado, foi concebido com base na Resolução CNE/CP nº 1/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, com base na lei nº 9.394/96 e a LDB, em Resolução CNE/CP nº 2/2002 que dispõe da carga horária mínima para a formação.

O curso de educação física da instituição (Y) pesquisada foi autorizado a funcionar pela Resolução CONSUNI 04/89, que entrou em vigor em 16 de novembro de 1989 e pela Resolução 01/04, que dispõe sobre a extensão do curso e suas vagas. Como referência normativa atende à legislação educacional pautado pela legislação em vigor em consonância com o PPI, conjugado ao PDI.

O PPC do curso de educação física/licenciatura pretende constituir “um currículo integrado, centrado no aluno, propondo uma prática profissional diferenciada, sincronizada com o mundo de trabalho e com as necessidades sociais e a proposição de um sistema de avaliação abrangente, com indicadores importantes para a nova visão de excelência acadêmica preconizada nos documentos institucionais (PPI DA INSTITUIÇÃO Y, 2017).

Segundo Borges (1998), no intuito de repensar o papel da educação física na sociedade, o Conselho Federal de Educação (CFE), por meio da portaria 10/84, constituiu um grupo de

trabalho consultivo que, baseado nas discussões sobre a reformulação curricular, apreciado por meio da Resolução 03/87 CFE/MEC, a qual define um mínimo de conteúdo a serem observados pelos cursos de licenciatura e bacharelado em educação física. O parecer n° 215/87 do CFE em seu inciso § 3° denominada Aprofundamento de Conhecimento deverá atender aos interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho, considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados. Será composta por disciplinas selecionadas pelas IES e desenvolvidas de forma teórico-prática, permitindo a vivência de experiências no campo real de trabalho, assim como, estipula a áreas de abrangências do currículo, e a duração mínima de quatro anos para o curso.(CFE, 1987).

Esta proposta refletiria os papéis do curso, perante isso e dentro do contexto sócio histórico que, em 1989 a instituição (Y), cria seu curso e regulamenta conforme a Resolução 07/87. A criação do curso, nesta data, foi confirmada pela atual coordenadora do curso em uma de nossas reuniões presenciais.

Diante dos vários acontecimentos no ano seguinte, a instituição passou a contar com a regulamentação da profissão; e assim como outras entidades, a universidades faz parte do debate juntamente com o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF³¹), Conselho Regional de Educação Física do Distrito Federal (CREF7/DF) e articula juntamente com os órgãos responsáveis a valorização profissional, assim visando uma construção em conjunto e uma valorização dos futuros profissionais da área.

No Regimento do Curso a instituição (Y), ainda visa parâmetros e tem sua estrutura curricular baseada na formação e informação de habilidades acadêmicas e profissionais, que preparam seus alunos para atuarem como agentes conscientes e capazes de provocarem

31 “Este conselho tem por missão garantir à sociedade o direito constitucional de ser atendida na área de atividade física e esportiva seja exercida por profissionais de Educação Física, assim garantindo que a legislação seja cumprida”. (CONFEF,2019). Contudo **salientamos que existe uma vasta publicação de críticas a este conselho, porém, como não é o foco desta pesquisa estudar os conselhos profissionais, este não será aprofundado.** (Grifo nosso).

mudanças significativas na sociedade e no quadro atual da educação física seguindo os parâmetros norteadores da formação almejada.

De acordo com o PDI (2017) da instituição, o perfil dos egressos normalmente é entre 18 a 24 anos, proposto suas ações pedagógicas em uma formação crítica e construtiva; com foco na excelência de processos e na autonomia intelectual; além de uma sólida preparação técnica - científica; e também postura ética e profissional alinhado ao perfil formado. (PDI DA INSTITUIÇÃO Y, 2017).

Um dos desafios do curso que se apresenta ao profissional é o de educá-lo, qualquer que seja sua faixa etária. Para o curso em questão, o processo de aprendizagem é constante e se desenvolve ao longo da vida, tanto dentro como fora da instituição de ensino. Soma-se a isso que a educação não pode ser entendida como um produto que é colocado no mercado, tal qual uma mercadoria, mas como uma demanda da própria sociedade em busca de melhores serviços que contribuam para obtenção de boas soluções para o exercício da cidadania.

Silva (2016), relata:

Por outro lado, a tendência a se entender mente e corpo como realidades separadas, tem gerado distorções no desenvolvimento do processo educacional; distorções estas que serão percebidas na atividade humana, como se pode notar na artificial supervalorização dos trabalhos assim chamados “intelectuais” e na desvalorização dos trabalhos “físicos”. Gera-se assim uma alienação do indivíduo de si mesmo, além de sabotar sua própria compreensão da importância no tecido social. (SILVA, 2016, p. 23).

O curso propõe atrelar a perspectiva da formação da pessoa humana como ser integral do desenvolvimento de sua qualidade de vida, construindo uma consciência crítico-criativa da realidade, em conformidade com as finalidades educacionais.

Tendo claro seu objetivo geral, a qual retrata assim:

Favorecer a formação de um profissional crítico e reflexivo, que possua um conhecimento amplo da área da educação física, da educação e da saúde, associada ao contexto sócio-histórico-cultural. Um profissional que se caracteriza pela promoção e desenvolvimento de atitudes éticas, bem como da autonomia intelectual, criatividade e criticidade referente ao conhecimento e atuação profissional, podendo intervir e transformar hábitos sociais que levem a prática da atividade física regular a população, com vistas à melhoria da qualidade de vida e obtenção de um estilo saudável de viver. Uma formação que possa oportunizar a realização de momentos de transformação da realidade profissional, incentivando um exercício de formação contínua. (PPC DA INSTITUIÇÃO Y, 2019).

De forma a concretizar harmonicamente o que dizem os documentos da instituição e tendo em vista o exposto, a instituição coloca à disposição sua estrutura física, docente e organização, proporcionando o ambiente adequado para a formação dos estudantes, nos três diferentes momentos em que a atividade universitária acontece: ensino, pesquisa e extensão.

4 DISCUSSÃO DE DADOS

4.1 Debates sobre os documentos públicos (Currículo)

Esmiuçando a composição curricular da instituição estudada, percebemos algumas disciplinas familiarizadas à área da educação física, e do ponto de vista pedagógico, apresenta várias disciplinas que focam à docência. A esse respeito Fiore & Leymonié (2007) salientam sobre a relevância da graduação e de todas instituições que ofertam licenciatura que ao materializarem a composição curricular, devem ser desenvolvidas questões relativas à didática e a formação do professor. Libâneo (1990, p. 52) complementa que a “didática é uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino através de seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e aprendizagem – para, com o embasamento numa teoria da educação formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores”

A didática pode ser definida como um conjunto de atividades organizadas pelo docente visando o favorecimento da construção do conhecimento pelo estudante. O didata é o profissional de ensino que tanto desenvolve como reflete sobre sua prática numa disciplina específica (FIORE & LEYMONIÉ, 2007, p.1).

A didática foi entendida durante séculos como técnicas e métodos de ensino. Os elementos da ação da didática constituem tradicionalmente em professor, aluno, conteúdo, contexto e estratégias metodológicas (PACIEVITCH, 2006, S/P). Libâneo (1990) denomina didática como “teoria do ensino” por investigar os fundamentos, condições e formas de ensino e assim correlaciona:

A ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. [...] trata da teoria geral do ensino (LIBÂNEO, 1990, p. 26).

Nessa conjuntura, a coordenadora do curso de educação física da instituição (Y), a qual, em conversa informal e transcrita relatou que esta composição curricular visa agregar e

enriquecer o profissional que está em composição/formação, bem como solidificar o curso proposto; distribuída em 56 disciplinas, dentre estas, apenas 03 são optativas. A instituição (Y), ao longo dos últimos anos, vem se adequando e sofrendo grandes mudanças e/ou alterações em seus componentes curriculares; por esta razão há um grande número de oferta de disciplinas em vigência. No quadro a seguir, vislumbramos a carga horária e as disciplinas ofertadas para os alunos (Currículo Vigente: ano 2019). Lembramos que está em andamento outros currículos em fase de extinção, razão pela qual, temos outras programações curriculares em oferta; daí o número expressivo de oferta de disciplinas simultaneamente, junto ao Departamento de Registros Acadêmicos.

O quadro a seguir expõe a composição curricular vigente no ano de (2019), e sua carga horária de uma forma simples.

Quadro III: Grade curricular – Ingressantes (2019)

| Disciplinas (componentes curriculares) | Carga Horária (h) |
|---|-------------------|
| Anatomia | 60 |
| Anatomia dos Sistemas | 60 |
| Aprendizagem e Desenvolvimento Motor | 60 |
| Atividades Complementares | 200 |
| Atividades Práticas Supervisionadas | 560 |
| Atletismo: Aspectos Pedagógicos e Aprofundamentos | 90 |
| Avaliação Diagnóstica | 30 |
| Basquetebol: Aspectos Pedagógicos e Aprofundamentos | 30 |
| Biologia (Citologia) | 60 |
| Biomecânica | 60 |
| Ciências Sociais | 30 |
| Comunicação e Expressão | 30 |
| Corporeidade e Motricidade Humana | 30 |
| Crescimento e Desenvolvimento Humano | 60 |

| | |
|---|-----|
| Didática Específica - Educação Física | 30 |
| Didática Geral | 30 |
| Direitos Humanos | 30 |
| Educação Ambiental (Optativa) | 20 |
| Educação Física Adaptada | 60 |
| Educação Física Infantil | 30 |
| Educação Física Interdisciplinar | 30 |
| Educação Física no Ensino Fundamental | 30 |
| Educação Física no Ensino Médio | 90 |
| Estágio Curricular | 400 |
| Estrutura e Funcionamento da Educação Básica | 30 |
| Estudos Disciplinares | 140 |
| Filosofia e Dimensões Históricas da Educação Física | 60 |
| Fisiologia Aplicada à Atividade Motora | 60 |
| Futebol: Aspectos Pedagógicos e Aprofundamentos | 60 |
| Ginástica Artística | 60 |
| Ginástica Geral | 60 |
| Handebol: Aspectos Pedagógicos e Aprofundamentos | 30 |
| Homem e Sociedade | 30 |
| Interpretação e Produção de Textos | 30 |
| Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS | 20 |
| Lutas: Aspectos Pedagógicos e Aprofundamentos | 60 |
| Marketing Pessoal (Optativa) | 20 |

| | |
|--|----|
| Medidas e Avaliações | 60 |
| Metodologia do Trabalho Acadêmico | 30 |
| Metodologia do Treinamento Físico | 30 |
| Métodos de Pesquisa | 30 |
| Natação: Aspectos Pedagógicos e Aprofundamentos | 60 |
| Planejamento e Políticas Públicas da Educação | 30 |
| Políticas Públicas e Inclusão Social | 30 |
| Prática de Ensino: Integração Escola e Comunidade | 30 |
| Prática de Ensino: Introdução à Docência | 30 |
| Prática de Ensino: Observação e Projetos | 30 |
| Prática de Ensino: Reflexões | 30 |
| Prática de Ensino: Trajetória da Práxis | 30 |
| Prática de Ensino: Vivência no Ambiente Educativo | 30 |
| Primeiros Socorros | 30 |
| Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem | 30 |
| Recreação | 60 |
| Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência (Optativa) | 20 |
| Ritmo e Dança | 30 |
| Voleibol: Aspectos Pedagógicos e Aprofundamentos | 60 |
| Carga Horária Total: 3.450 horas – aula (Somando-se duas cadeiras optativas de 20h cada uma). | |

Fonte: PPC do Curso de Educação Física (2019)

A proposta acima em vigência pela Instituição (Y) é formulada, a partir concepção da LDB, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que possibilita às instituições a competência para elaboração do currículo de seus cursos, com ampla liberdade para interagir com as peculiaridades regionais, com o contexto institucional, com as demandas do mundo do trabalho e com as características, interesses e necessidades da comunidade. (LDB,1996).

Analisando a instituição privada e sua grade curricular, debruçamo-nos no que rege estas determinações e o que está exposto nas diretrizes curriculares nacionais referentes à área. A Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES³²), a qual representa os interesses das instituições privadas, tem o dever de salientar e orientar as instituições para andar em consonância com a Resolução que está em vigor nº 6, de 18 de dezembro de 2018, que o Conselho Nacional Educação junto com a Câmara de Ensino Superior CNE/CES (2018) instituiu parâmetros e diretrizes curriculares nacionais para guiar os cursos de graduação em educação física, por exemplo.

CNE/CES (2018), assim descreve:

Art. 3º A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação à 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. (CNE/CES, 2018, p.1). (grifos nossos).

³² Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) representa entidades mantenedoras de educação superior particular em todo o território nacional com o objetivo de engajá-las nas mais diversas instâncias e atuar na consolidação efetiva de seus pares. Guiada pelos propósitos estabelecidos desde sua concepção, sempre atenta às mudanças ocorridas ao longo dos anos nos contextos educacional, social, econômico e político. No âmbito político, a Associação ocupa posição em frentes importantes junto aos órgãos governamentais para a formulação de políticas públicas. Tem presença fundamental na construção e revisão de normas legais, buscando aproximá-las da realidade das instituições de educação superior e garantindo os direitos e conquistas do setor. (ABMES, 2019).

Ainda no artigo 5º da Resolução 6/2018 da CNE/CES (2018) complementa sobre a necessidade entre os conhecimentos da formação, a habilidade que estes futuros profissionais precisam adquirir em sua formação e ainda ressalta as etapas:

I - **Etapa Comum** - Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a serem desenvolvidas 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. § 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. (CNE/CES, 2018, p.1). (grifos nossos).

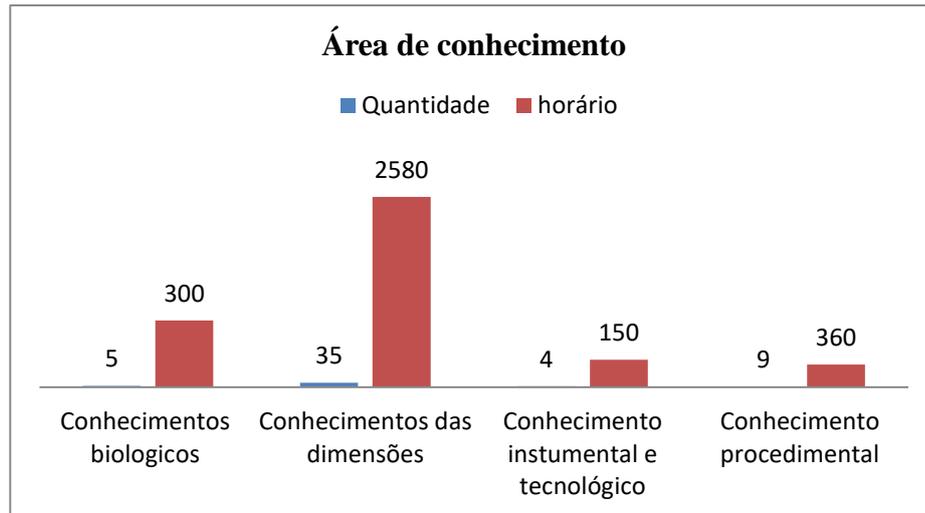
Dito isso, dissecaremos esta composição curricular e analisaremos o equilíbrio que a associação (ABMES) sugere sobre o parecer representando as universidades privadas, ancoradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física.

O Conselho Nacional de Educação juntamente com a Câmara de Ensino Superior CNE/CES (2018), através da Resolução 6/2018 traz especificado as áreas de conhecimento que os cursos de educação física deverão ter:

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. (CNE/CES, 2018, p.1).

A luz do regulamento sobre as áreas de conhecimento, na imagem a seguir, classificamos as áreas de conhecimento baseando-se no que diz a Resolução 6/2018/CNE/CES (2018) e, assim relatada, dissecamos a composição curricular da instituição (Y), excetuando-se as disciplinas optativas elencadas na composição curricular (60h) apresentada.

Imagem III: Análise de cada disciplina e suas áreas de conhecimento



Fonte: Produção própria do autor com os dados curriculares da instituição (Y)

ABMES (2018) expõe ainda que a Resolução 6/2018 da CNE/CES anterior descrita deixa alguns critérios para universidade elencar suas áreas de conhecimento no respectivo curso, tanto para área da licenciatura quanto bacharelado e, ainda deixa claro, que fica a cargo da instituição proporcionar ao discente no início do 4º semestre seu interesse por escrito declarando assim qual área deseja prosseguir. Entendemos como um núcleo comum inicial a todos e no segundo momento do curso, o aluno opta por ingressar na licenciatura ou no bacharelado.

§ 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;

§ 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. (CNE/CES, 2018, p.1).

Na análise do currículo ainda salientamos que nesta divisão não foi computado as disciplinas optativas e, sim apenas, as que selecionamos como núcleo comum e específicas; somadas juntas temos o quantitativo de 3.390 horas, dentro do PPC do curso analisado.

Ainda pela Resolução 6/2018/CNE/CES a mesma diretriz refere-se a formação ética em educação física, de que trata o *caput*, deverá incluir ainda, em seu currículo a prevenção do uso de meios lícitos e danosos a saúde no cotidiano das práticas corporais ao desenvolvimento do físico de crianças e adolescentes, assim este conhecimento deve ser contemplado pelo futuro profissional.

Ainda em análise foram divididas as disciplinas por carga horária e semestre, assim constatando se estas obedecem ou não o mínimo da carga horária estipulada perante suas etapas de núcleo comum e específico, bem como suas determinações.

I - Etapa Comum - Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a serem desenvolvidas em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações. Tendo como base as DCNs (Resoluções CNE/ CP n.1 e 2/2002), os currículos dos cursos de licenciatura precisam levar em consideração a formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, e ainda requerem a sua inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais e econômicas, como conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a própria docência. (CNE/CES, 2018, p.3)

Quadro IV: Composição curricular – Núcleo Comum

| DISCIPLINAS/COMPONENTES CURRICULARES | CARGA (CH) | HORÁRIA | SEMESTRE (OFERTA) |
|---|-------------------|----------------|--------------------------|
| Aprendizagem e Desenvolvimento Motor | | 60 | 1 |
| Anatomia | | 60 | 2 |
| Anatomia dos Sistemas | | 30 | 3 |
| Direitos Humanos | | 30 | 3 |
| Biologia (Citologia) | | 60 | 2 |
| Biomecânica | | 60 | 3 |
| Ciências Sociais | | 30 | 2 |
| Comunicação e Expressão | | 30 | 2 |
| Corporeidade e Motricidade Humana | | 30 | 1 |
| Crescimento e Desenvolvimento Humano | | 60 | 1 |
| Didática Específica – Educação Física | | 30 | 4 |
| Ginástica Geral | | 60 | 3 |
| Filosofia e Dimensões Históricas da Educação Física | | 60 | 1 |
| Fisiologia Aplicada à Atividade Motora | | 60 | 4 |
| Homem e Sociedade | | 30 | 1 |
| Métodos de Pesquisa | | 30 | 6 |
| Metodologia do Trabalho Acadêmico | | 30 | 5 |
| Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem | | 30 | 2 |
| Basquetebol: Aspectos Pedagógicos e Aprofundamentos | | 30 | 3 |

| | | |
|---|--------------|------------------------|
| Futebol: Aspectos Pedagógicos e Aprofundamentos | 60 | 4 |
| Voleibol: Aspectos Pedagógicos e Aprofundamentos | 60 | 5 |
| Primeiros Socorros | 30 | 1 |
| Atletismo: Aspectos Pedagógicos e Aprofundamentos | 90 | 4 |
| Atividades Complementares | 200 | Ao longo de todo curso |
| TOTAL | 1.250 | |

Fonte: Elaboração do autor 2019

Percebemos que o núcleo comum, exposto pelo currículo não atende o requisito de carga horária mínima de 1.600 horas para o núcleo curricular comum; assim não estando em conformidade no que diz a Resolução 6/2018/CNE/CES e é reafirmado pela associação da ABMES que representa as instituições privadas, sobre o risco de penalidade contra a instituição. Após este quadro buscamos entender o que o conselho regional tem a expor sobre o assunto; o Conselhos Regionais de Educação Física (CONFEF, 2019) acerca da Resolução CNE/CES nº 6/2018 a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física menciona que:

A graduação se apresenta como etapa inicial e estruturante do processo de preparação técnica, científica e ética de novos profissionais, sendo responsável pela formação acadêmica dos egressos desse nível de ensino, além de se constituir exigência para a habilitação ao exercício profissional por parte dos Conselhos Regionais de Educação Física. (CONFEF, 2019, p. 1).

Neste contexto, o Conselho novamente reafirma a relevância do exercício profissional sempre pautado na legislação vigente e que define os ditames acadêmicos, científicos e tecnológicos e pedagógicos, a qual devesse respeitar as determinações. Através da Resolução e Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física - DCNs, fundamentadas no Parecer CNE/CES nº 584/2018, assim o CONFEF (2019) destaca que: “tornou-se o novo marco legal dessa formação e estabeleceu o ano de 2020 como prazo final para que os cursos de educação física adequem os seus projetos pedagógicos aos preceitos da Resolução 6/2018/CNE/CES e aos conselhos reguladores. (CONFEF, 2019).

Neste cenário, torna-se imperioso analisarmos, discutirmos e consolidarmos o entendimento da referida Resolução enfatizando os seus aspectos gerais e as suas particularidades, de modo a oportunizar aos gestores de cursos de educação física e aos demais

interessados, esclarecimentos acerca das exigências contidas naquele documento. (CONFEEF, 2019).

Com esta organização, podemos checar se a instituição (Y) atende ou não um dos requisitos mencionados pela LDB e se segue as orientações da ABMES (a partir da legislação vigente), e assim, respeitando o seu quarto eixo norteador do curso a qual a própria retrata:

Como se sabe um dos desafios da formação de professores é a constituição de competências comuns aos professores de educação básica e ao mesmo tempo o atendimento às mesmas especificidades do trabalho educativo com as diferentes etapas da escolaridade nas quais o profissional irá atuar, o que define que a docência deverá ser tratada de modo específico pelo curso. Assim, a organização curricular do curso ora proposto, inclui espaços para a sistematização comum de questões centrais da educação e da aprendizagem, bem como de sua dimensão prática; a “construção de perspectivas interdisciplinar, tanto para professores de atuação multidisciplinar, quanto para especialista de área ou disciplina, aí incluído projetos de trabalho”; não se esquecendo de que existem modalidades ou campos específicos de atuação, como crianças e jovens em situação de risco, jovens e adultos, escolas rurais e classes multiseriadas, educação especial e educação indígena. (PPC DA INSTITUIÇÃO Y, 2019).

A construção do currículo da universidade se dá pela composição do colegiado, composto pelo corpo docente, diretor e coordenador da área. A este colegiado do curso mencionado na subseção II, da instituição (Y) compete,

(...) VI - responsabilizar-se pela elaboração de projetos de pesquisa de extensão na área de sua competência, coordenar e supervisionar sua execução; VII - desenvolver e aperfeiçoar metodologias próprias para o ensino das disciplinas de sua competência; VIII - distribuir aos membros do corpo docente encargos de ensino, pesquisa e extensão; IX - responsabilizar-se pelo oferecimento das disciplinas relacionadas com o setor específico do saber que define o âmbito de sua competência; X - elaborar as ementas, os programas e os planos de ensino para as disciplinas de sua competência; XI - avaliar o desempenho individual de cada docente. (REGIMENTO GERAL, DA INSTITUIÇÃO Y, 2018).

A esta compilação curricular, Suárez (1995), corrobora que:

Uma vez que (...) o currículo tenha sido sancionado (...), “o grupo beneficiado tenta fechar o debate, luta que lhe deu origem, dando lugar à hegemonia de uma determinada ideologia de ensino”. Neste sentido uma prática educacional é fundamentada e o grupo espera que ela seja assumida por todos os atores envolvidos naquela formação. (SUÁREZ, 1995, p. 110).

Para Suárez (1995) este entrelaçamento de ideias e debates somente é possível com o apoio de todos que neles estão envolvidos, pois uma construção que deixa seus pilares de fora, encontrasse em colapso. Um currículo planejado e estruturado em conjunto com seus docentes,

leva em consideração as necessidades da área e sua formação, seu compromisso pela construção da identidade profissional e social entrelaçando a sua relação.

Segundo Pimenta (2002) esta relação do processo de identidade profissional está intimamente relacionada ao contexto histórico e social, justificando que toda sua composição se dá a partir do significado social e da revisão constante da profissão. Silva & Santos (2016) *aput* Santos (2016) mencionam que:

A cultura profissional assenta um código interno, criado através da interação social entre todos os atores desse campo, permitindo desenvolver uma identidade própria do seu grupo. Essa afirmação leva a refletir que a identidade profissional se constrói também pela experiência, na interação no campo com outros profissionais. (SILVA & SANTOS, 2016, p.2).

Corroborando sobre esta afirmativa, a identidade profissional segundo a autora Cavichioli (2010), é um conjunto exercido sobre “a educação que transcende o presente, ela faz o elo entre o passado, entre o futuro, entre o sujeito e as sociedades e entre o desenvolvimento de competências e a formação de identidades”. (CAVICHOLI, 2010, p.149).

Em relação a este fator e fazendo uma relação direta com o currículo, o mesmo deve proporcionar a este indivíduo em formação, através de seus estágios, docência e atividades complementares, uma vivência e experiência próxima a sua profissão, em contato com seus meios de atuação, seus pares e a sociedade ao seu entorno.

Pimenta & Anastasiou (2002) fazem uma ressalva sobre a constante evolução enquanto profissional na relação da identidade docente, fazendo uma aproximação do indivíduo com a formação e o espaço que este ocupa; e, assim, comentam:

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002, p. 77).

Dando continuidade ao debate, constatamos que a composição curricular sofre influência pelo Regimento Geral da Instituição que os guia, em seus incisos e artigos, deixa explícito as questões formadoras do indivíduo em construção. Salienta-se nos Art. 2º, o qual menciona sobre os objetivos e caminhos a serem trilhados pela instituição:

I - promover o Ensino, a Pesquisa e a Extensão pelo cultivo do saber, nos domínios da Filosofia, das Ciências, das Letras, das Artes e das Técnicas, e a sua aplicação a serviço do progresso da comunidade e da pessoa humana; II - contribuir para a formação geral e técnica da comunidade, mediante o preparo de profissionais liberais e especialistas qualificados nos diferentes campos do conhecimento, bem como para a formação de técnicos de nível superior; III - atuar no processo de desenvolvimento da comunidade que vive em sua área de abrangência e influência; (...) VI - participar, mediante a promoção de iniciativas culturais e a prestação de serviços e assistência técnica, na solução de problemas da comunidade. (REGIMENTO DA INSTITUIÇÃO Y, 2018).

Notamos que a instituição analisada possui processos e procedimentos bem consolidados, a qual não se pode desviar ou desvincular como relatado pelo artigo 4º do Regimento Geral da instituição (Y), “refere-se as disciplinas, as normas relativas ao funcionamento das unidades e dos órgãos universitários, e a execução dos serviços administrativos e das atividades de ensino, pesquisa e extensão, em complementação ao Estatuto” a qual à todos devem seguir e guiar-se. (REGIMENTO DA INSTITUCIONAL Y, 2018).

Nesse contexto voltamos a analisar a composição curricular, salvo melhor juízo, estaremos nos aproximando das disciplinas de núcleo específico, assim averiguando se a IES está adequada e seguindo a normas e pareceres do CNE (2018), bem como sua carga horária.

Lembramos que a etapa I, tem seu núcleo comum, e já foi mencionada anteriormente; a etapa II, tem seu núcleo referente a Etapas Específicas - Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura.

Sobre o assunto a Resolução 06 CNE/CES/2018 em seu capítulo III, artigo 9º que trata sobre a formação específica em licenciatura em educação física, a qual relata a necessidade de articulação entre as presentes diretrizes e o conjunto de normas da legislação.

A Resolução da CNE/CES/DCNs (2018) aprofunda sobre o assunto:

(...) 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. (...) 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. (CNE/CES/DCNs, 2018).

Dito isso, veremos abaixo a composição curricular e seus eixos ramificados

Quadro V: Composição curricular – Núcleo Específico

| DISCIPLINAS/COMPONENTE CURRICULAR | CARGA HORÁRIA (CH) | SEMESTRE (OFERTA) |
|---|---------------------------|--------------------------|
| Educação Física Adaptada | 60 | 5 |
| Educação Física Infantil | 30 | 3 |
| Educação Física Interdisciplinar | 30 | 5 |
| Educação Física no Ensino Fundamental | 30 | 4 |
| Educação Física no Ensino Médio | 90 | 5 |
| Estágio Curricular | 400 | 6 |
| Estrutura e Funcionamento da Educação Básica | 30 | 3 |
| Estudos Disciplinares | 140 | 1-2-3-4-5-6 |
| Ginástica Artística | 60 | 3 |
| Handebol: Aspectos Pedagógicos e Aprofundamentos | 30 | 3 |
| Interpretação e Produção de Textos | 30 | 1 |
| Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS | 20 | 4 |
| Lutas: Aspectos Pedagógicos e Aprofundamentos | 60 | 6 |
| Medidas e Avaliações | 60 | 5 |
| Metodologia do Treinamento Físico | 30 | 6 |
| Natação: Aspectos Pedagógicos e Aprofundamentos | 60 | 6 |
| Planejamento e Políticas Públicas da Educação | 30 | 4 |
| Políticas Públicas e Inclusão Social | 30 | 6 |
| Prática de Ensino: Introdução à Docência | 30 | 1 |
| Prática de Ensino: Integração Escola e Comunidade | 30 | 3 |
| Prática de Ensino: Observação e Projetos | 30 | 2 |
| Prática de Ensino: Reflexões | 30 | 6 |
| Prática de Ensino: Trajetória da Práxis | 30 | 5 |

| | | |
|---|-------------|---|
| Prática de Ensino: Vivência no Ambiente Educativo | 30 | 4 |
| Recreação | 60 | 2 |
| Ritmo e Dança | 30 | 6 |
| Atividades Práticas Supervisionadas | 560 | 5 |
| TOTAL | 2050 | |

Fonte: Elaboração do autor 2019

Lembrando que, conforme a legislação vigente, a formação para intervenção profissional à pessoa com deficiência deve ser contemplada nas duas etapas e, nesse caso especificamente na licenciatura. Também à luz da legislação vigente 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. (CNE/CES, 2018, S/P).

Percebemos que as disciplinas de núcleos específicos, que são voltadas ao núcleo de interesse à licenciatura da instituição (Y) atende a totalidade, pois a carga horária é superior à que determina a legislação, uma vez que a Resolução 6 CNE/CES/2018 mencionam que tanto o núcleo comum quanto específico devem ter o total de 1.600 horas.

A Resolução do CNE/2018 que trata do núcleo específico por meio do artigo 9º, retrata que o núcleo específico deverá ser abordado de forma clara e objetiva perante o discente, a qual fara suas ramificações através do conhecimento a ele proporcionado:

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. (CNE/CES, 2018, p.2).

Percebemos nesta composição curricular uma expressiva correlação quando tratado sobre os diversos tipos de docências que envolvem o currículo atual. Em uma reunião com a coordenadora do curso de educação física, a qual após transcrevemos um resumo das suas

palavras, questionamos sobre este tema, e a mesma trata com veemência a seu papel enquanto formadora de profissionais críticos, expressando-o “pensamos nos alunos em formação e que juntos possamos auxiliá-lo na compreensão da profissão, seus enfrentamentos, dificuldades e trabalho interdisciplinar, aproximando-o do contexto educacional e vertentes da profissão a qual acreditamos que faze-los vivenciar estas práticas que envolvem a docência, pode dar a real essência da profissão a estes alunos”. (transcrito literal da coordenadora do curso em reunião sobre o curso analisado, Novembro de 2019).

Dando prosseguimento, abaixo descreveremos as disciplinas optativas, para melhor elucidar o exposto.

Quadro VI: Composição curricular – Disciplinas optativas

| DISCIPLINAS – OPTATIVAS | CARGA HORARIA (CH) |
|---|---------------------------|
| Educação ambiental | 20 |
| Marketing Pessoal | 20 |
| Relações Ético-Raciais e Afrodescendência | 20 |
| TOTAL | 60 |

Fonte: Elaboração do autor 2019

As disciplinas optativas são descritas pelo Parecer 6 CNE/CES/2018 e expostas pelo artigo art. 13 e 14, a qual trata que a instituição deverá desenvolver estudos integradores para enriquecimento curricular, com carga horária referenciada em 10% do curso; 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 e assim 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. (CNE/CES, 2018, p.3).

Após esta explanação a coordenadora do curso de educação física, quando instigada a falar sobre a temática, ressalta que “tanto os grupos de pesquisa, quanto trabalhos que envolvam crianças, realidade escolar, e barreiras como comunidades de extrema carência, os alunos da instituição (Y) estão dentro do contexto, colocando em prática a teoria, uma metodologia ativa e de práxis” (transcrito literal da coordenadora do curso em reunião sobre o curso analisado, Novembro de 2019).

Conforme Barbosa & Moura (2013), a metodologia ativa, refere-se ao conhecimento que se constrói em conjunto, pela troca de ideias entre todos aqueles que frequentam a sala de aula e não apenas a partir de uma posição passiva por parte do estudante.

Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento; Acontece pela interação entre o aluno e o assunto em estudo, ou seja, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando, bem como, sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de maneira passiva do professor. (BARBOSA & MOURA, 2013, p.55).

Este tipo de abordagens se torna atrativo e enriquecedor pois esta instiga o aluno a fazer uso de suas funções mentais de pensar, raciocinar, observar, refletir, reflexionar, entender, ir a campo, interagir e dentre outras que, em conjunto, formam a construção do saber. Para o autor Moran (2017), quando mencionado sobre o assunto, contribui:

É preciso adotar as metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. (...) Possibilitar a criticidade e criatividade do indivíduo em formação, acarretando em benefício próprio, pois os desafios contribuem para mobilizar as competências intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. (MORAN, 2017, p.1).

Desta forma, o currículo e os docentes devem englobar as necessidades da formação, a partir de um conjunto de disciplinas bem pensadas, articulado com atividades extracurriculares. O engajamento do estudante, automaticamente, proporcionará ao indivíduo entender as dificuldades e as relações da sua formação; e, do mesmo modo, os docentes devem proporcionar novos desafios, novas metodologias ou novas estratégias.

Zabalza (2004) comenta sobre a formação e as suas conectividades que este indivíduo deve fazer:

Ao refletir, passe a pensar sobre a situação passada, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que virá a propor e a organizar. Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos

teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional. (ZABALZA, 2004, p. 62).

Fechamos este primeiro pensamento com Tinto (2000) o qual menciona que os alunos têm mais chances de aprender e persistir quando se encontram em ambientes que possuem altas expectativas para sua aprendizagem e apresentam isso de forma clara e consistente; quando fornecem apoio acadêmico e social para suas necessidades essenciais para a promoção da retenção e da aprendizagem; quando provêm feedback/retorno frequente sobre sua construção da aprendizagem; quando oportunizam o envolvimento com outros alunos e professores em aprendizagem realmente significativas.

E quanto as metodologias ativas queremos explicar que se trata de uma forma de ...

abordagem que busca conduzir para a perspectiva de um novo aluno mais participativo em todos os sentidos construtores de conhecimento; pode favorecer a autonomia, a curiosidade e ainda, a estimular na tomadas de decisões individuais e coletivas, provenientes das atividades oriundas das práticas sociais e contexto dos alunos (AMARAL, 2017, p. 6).

Dias & Chagas (2017) fazem questionamentos para a utilização desta metodologia tais como: “Como pensar a teoria e a prática em sala de aula? Como despertar no acadêmico a curiosidade em buscar o conhecimento e aplicá-lo? Como lidar com os problemas reais da academia?” E continua “eis ai alguns desafios que nos são impostos no dia a dia do professor no ensino superior”! A qual responde imediatamente: “utilizasse a aprendizagem baseado no problema e assim trazer o acadêmico para o centro da aprendizagem colocando-se assim como o protagonista do seu próprio desenvolvimento, sendo individual ou coletivo; este tipo de abordagem busca proporcionar aos acadêmicos o desafio de se arriscar e até falhar; buscasse a atitude dos acadêmicos como protagonista, sendo o professor o mediador e mentor”. (DIAS & CHAGAS, 2017, p. 37).

Segundo Dias & Chagas (2017) a metodologias ativas requerem ou tem por finalidade as seguintes características: autonomia de aprendizagem, aprendizagem como foco de desenvolvimento, solucionar problemas, solução de práticas e construção em coletivo ou não. Devem ser trabalhadas de forma a serem percebidas dentro de um currículo, seja ele qual for, para que possamos realmente efetivar a aprendizagem. (DIAS & CHAGAS, 2017, p. 38).

Deste modo as metodologias ativas, não querendo minimizar ou apequenar, se tratam apenas de um caminho metodológico ou um tipo de metodologia escolhida por uma instituição, ancorado em questões da atualidade, levando em consideração a totalidade do sujeito.

4.2 O envolvimento de TODOS

A partir do debate anterior que envolvemos o currículo e suas metodologias ativas seguiremos uma linha de raciocínio em torno do engajamento estudantil e os grupos de pesquisas referente à instituição foco do estudo. Para elucidar o entendimento de engajamento estudantil, traremos o livro “*Engagement na Educação Superior*”, o qual traz em seu bojo a produção de conhecimento construída interdisciplinarmente por pesquisadores sobre a temática, fomentando o intercâmbio de ideias e experiência sobre universidade e docência de qualidade.

Inserindo a temática, o termo *engagement* é mencionado pela autora Kampff (2018), a qual descreve:

Está presente em vários contextos, relacionando-se à maneira como as pessoas se envolvem em causas, atividades ou projetos, mantendo o foco de atuação e persistido da busca dos projetos e relacionando a sua formação. O engajamento estudantil é analisando a partir do estudante e de forma complementar, a partir das estratégias institucionais. (...) O estudante pode encontrar motivações diversas para persistir em seus estudos, tais como o prazer do desafio intelectual, o bom relacionamento de colegas e professores, organização curricular e infraestrutura. (KAMPFF, 2018, p. 86).

Nesta perspectiva, é importante atentar para o fato de que a palavra *engagement* encontra suas origens no vocábulo inglês “*engage*”, que agrega múltiplos significados, incluindo o de comprometimento com alguém, seja com sua própria vida, seja com a sua honra, no sentido de encantar e/ou fascinar uma outra pessoa com a intenção de que está se torne sua aliada (BARKLEY, 2010).

Para Barkley (2010), ao tratar sobre o assunto de *engajament* estudantil, define elementos chaves sobre este envolvimento³³:

É um processo composto por dois elementos-chave assim definidos: a) a quantidade de tempo e esforço que os estudantes colocam em seus estudos e em outras atividades e que levam a experiências e resultados que constituem seu sucesso; b) as formas através das quais a instituição de ensino aloca recursos e organiza oportunidades de aprendizagem e serviço para induzir os alunos a participar e se beneficiar de tais atividades. (BARKLEY, 2010, p. 23).

Partindo deste entendimento e levando em consideração o que foi relatado pela coordenadora do curso de educação física da instituição (Y), materializou-se sobre a temática, e expõe em uma conversa informal e após transcrito o que foi relatado em reunião sobre o assunto: “Os professores da instituição (Y) na sua maioria, partem de uma metodologia participativa e reflexiva, tentam vincular suas teorias a práticas como saída a campo, vivenciando a problemática em seu âmago, enfrentando e apresentando as dificuldades vivenciada pelos docentes, trocas de experiências, realidades, contextos e ao mesmo tempo desafiamos os acadêmicos a propor soluções em sua área” (transcrito literal da coordenadora do curso em reunião sobre o curso analisado, Novembro de 2019).

Segundo Kampf (2018) este engajamento deve ser vivenciado pelo acadêmico em sua formação, centralizando-o do real conceito de sua área, sendo responsabilidade da educação superior qualificar ações que favoreçam estes espaços de interação, integração ao ambiente acadêmico e ao mundo de trabalho.

Charlot (2009) faz ressalvas neste contexto, salientando que:

“só se engaja numa atividade quem lhe confere um sentido”, ou seja, muito mais do que motivar e envolver os estudantes em atividades educativas e institucionais, o engajamento efetivo envolve “atividade, sentido, prazer”, que são “os termos da equação pedagógica a ser resolvida”. (CHARLOT, 2009, p. 9).

Campbell & Cabreira (2011) contribuem que uma instituição age de maneira complementar, desenvolvendo estratégias que apoiem a permanência estudantil, a oferta de um

³³ O autor trata o assunto como “engajamento acadêmico” que vem a ser o termo mencionado ao longo do texto como “engajamento estudantil”. (BARKLEY, 2010).

currículo flexível³⁴, atividades acadêmicas com metodologias participativas, estruturas de apoio às necessidades dos estudantes e possibilidades diversificadas de integração social, acadêmica e profissional.

Partindo do entendimento do currículo flexível, o percurso formativo que este aluno percorre é um caminho pensado e que possui um ideal, e idealizado por muitos; este processo parte desde sua construção de PDI, PPI e seus PPCs, em um emaranhado de convergências entre o que é ideal e o que se torna necessário, e de acordo com uma fala informal da docente e coordenadora do curso de educação física, é “um ponto que muitos alunos nos questionam ainda, por não entender ou participar ativamente deste processo, mas necessário para sua materialização pedagógica com objetivos comuns”. (transcrito literal da coordenadora do curso em reunião sobre o curso analisado, Novembro de 2019).

Corroborando com o debate, extraímos um trecho do PDI da universidade da PUC/RS 2016 a 2022, a título de exemplificação, sobre a compreensão da universidade nestes embates; abordando sobre este processo de formação, autonomia e engajamento acadêmico:

A educação é um sistema complexo que transcende a sala de aula. (...) A construção de modelos de formação, adaptados às novas possibilidades de aprendizagem associadas à pesquisa e à inovação, oferecendo ao estudante flexibilidade e exigindo, ao mesmo tempo, proatividade e autonomia, permeiam o ensino. (TEIXEIRA, 2016, p. 25).

Os acadêmicos por muitos fatores não entendem a conjunção da obra de sua formação; procuram muitas vezes uma formação rápida e que não lhes exija demasiadamente. A universidade cumpre e atende seu papel de aproximar o aluno da sua realidade, tornar suas metodologias atrativas, promove ações interativas e de conscientização; um exemplo seria o quarto eixo da universidade, a qual encontramos: a inovação. A universidade busca incentivar e promover o espaço para quem almeje buscar o empreendedorismo, assim estando de portas

³⁴ Currículo Flexível pela perspectiva de Kampff (2018) se trata de romper com a linearidade e a homogeneidade dos currículos tradicionais, envolvendo o estudante nas escolhas de caminhos a serem percorridos na sua trajetória, lhes conferindo a autonomia e autoria.

abertas para estimular esse futuro empreendedor. Desta forma o discente pode utilizar esse mecanismo como uma ferramenta que o auxilie transpondo as outras iniciativas que a universidade disponibiliza como pesquisa, ensino e extensão (...) a atualização de ferramentas tecnológicas e metodologias participativas é possível que este novo olhar caminhem juntos para a evolução de processos, aprimoração e aproximando a instituição de seus discentes. (transcrito literal da coordenadora do curso em reunião sobre o curso analisado, Novembro de 2019).

A coordenadora da instituição (Y), quando questionada sobre os grupos de pesquisa existentes dentro da instituição relata: “temos cadastrados no CNPq³⁵ um total de 70 grupos, sendo eles 13 das ciências exatas e tecnologias, 25 ciências da saúde, 16 ciências sociais e comunicação, 16 nas ciências humanas” (transcrito literal da coordenadora do curso em reunião sobre o curso analisado, Novembro de 2019).

Dando continuidade a transcrição da conversa, questionei sobre alguns pontos que envolvem o grupo de pesquisa na área da saúde, um dos focos de interesse desta dissertação, um dos pontos levantados é o envolvimento deste acadêmico ao grupo, quais são os incentivos que a instituição oferece tanto para o professor quanto aluno e qual a dificuldade este docente enfrenta. Em resposta a coordenadora do curso relata: "Como já mencionado, incentivamos nossos alunos através de metodologias ativas, tornando-o atuante de sua própria formação, em relação a grupos de pesquisa nosso sistema é interligado com toda a instituição, assim qualquer pessoal que busque alavancar sua formação está ciente do que acontece dentro da instituição, o aluno interligado em tempo real, através de nosso *sites* eletrônicos, sistema e processos. (transcrito literal da coordenadora do curso em reunião sobre o curso analisado, Novembro de 2019).

Para Moran (2017), este processo, de instituição inovadora em consonância com a evolução das instituições vem mudando seus paradigmas para atuar juntamente com a sociedade

³⁵ CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. (MEC, 2020).

e contemplar as mudanças que abarcam estas necessidades do acadêmico atualizado e interativo:

As plataformas adaptativas começam a organizar e monitorar essas trilhas personalizadas, que se tornam visíveis em tempo real para alunos e tutores e que permitem o compartilhamento em tempo real a partir de qualquer dispositivo, principalmente dos smartphones. Os roteiros individuais se ampliam e combinam com os desafios e projetos em grupo, entre pares, utilizando diversas estratégias ativas em que aprendem a partir de situações reais (buscando soluções concretas, criativas, empreendedoras), de simulações, jogos, construção de histórias, programando de forma mais intuitiva (Scrath), compartilhando todas as descobertas, desenvolvendo um portfólio com todas as produções realizadas. (...) O compartilhamento em tempo real é a chave da aprendizagem hoje. (MORAN, 2017, p.4).

Esta é a tendência de muitas instituições, afirma a coordenadora da instituição (Y), a qual retrata que “em suas vivências e realidades muito já se avançou no quesito ensino, pesquisa, extensão e inovação no contexto privado mudando suas metodologias, processos e ferramentas” (transcrito literal da coordenadora do curso em reunião sobre o curso analisado, Novembro de 2019).

Para situar o leitor desta nova nomenclatura (inovação), segundo Audy e Bonhemberger (2018):

Este termo está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do conhecimento e da tecnologia na universidade, constituindo-se como um indicador que avalia as articulações existentes entre a universidade, o governo, as empresas e a sociedade. (...) Esta por sua vez se torna um empreendedorismo que transformam a sociedade emergem da proatividade para a resolução de problemas, da ousadia para assumir riscos e aproveitar a oportunidade, da postura e cultura empreendedora que cria ambientes favoráveis para que discentes e docentes desenvolvam múltiplas competências, conhecimento e habilidades. (AUDY & BONHEMBERGER, 2018, p. 71).

Audy & Bonhemberger (2018) fazem uma síntese sobre o assunto: “o papel da universidade nesse campo é valorizar o eixo da cultura empreendedora, especialmente interligando a ótica e a perspectiva do aluno, que estão abertos e esperam que a universidade possibilite desenvolver este lado empreendedor aguçando suas competências nesse sentido”. (AUDY & BONHEMBERGER, 2018, p.72).

Assim como a pesquisa e inovação, a instituição em seu portal de transparências deixa exposto seu comprometimento com o incentivo e destaca “à pesquisa se dá por meio do Programa de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica para Discente, do Programa de Incentivo à Publicação, do Programa de Auxílio à Participação em Reuniões Científicas e do

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência” (Informações coletadas no site institucional da IES Y).

Ainda na transcrição da fala da coordenadora do curso de educação física e como complemento utilizando o *site* institucional, a qual ressaltou ainda que “além deste viés a instituição está atrelada ao seu compromisso quando se refere a ensino instigando seus docentes a uma metodologia ativa e participativa, que possa permitir a seus educandos uma autonomia e que sejam eles formadores de sua profissão, a extensão com programas a comunidade colaborando com o desenvolvimento local, regional e nacional, desenvolve os seguintes projetos: Alfabetização Solidária – em parceria com uma Ong e o Governo Federal; Curso de Extensão Comunitária – são cursos de curta duração, aos sábados, totalmente gratuitos; os alunos e professores dos cursos da área da saúde prestam atendimentos gratuitos em favelas, promovem eventos para pessoas carentes com a participação do ônibus-laboratório da Universidade”.(Informações coletadas no site institucional da IES Y).

Entre pesquisa e inovação, a instituição (Y) destaca em seu *sites* a estrutura que os futuros profissionais gozam em sua formação como os laboratórios (ofertando diversos incentivos tanto para o pesquisador quanto para o acadêmico), encontros de pesquisas, clubes de inovação e, ainda, conta com o Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT), que é um órgão responsável pela gestão da política de inovação tecnológica incentivando a pesquisa científica e a transferência de tecnologias.

Assim podemos dar encerramento ao tópico e esclarecermos que, ambos, tanto a instituição quando os representantes colaboradores, foram de total relevância para a pesquisa. Muitas vezes criamos um pré-conceito que, talvez, esteja impregnado ao tempo, o que não ocorreu nessa pesquisa, pela abertura das informações, estruturas e acesso aos gestores. A instituição estudada nos mostrou seus processos intrigantes, como funcionamento, composição curricular, estrutura e quadro de professores, assim como uma vasta abertura através dos canais de transparência e atendimento ao público.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As nossas primeiras percepções em relação à instituição estudada/analísada partem do pressuposto que não podemos generalizar tais achados de estudo para outras instituições ou fazer uma auto comparação. No decorrer de nossa análise, fica nítido que se os processos forem entrelaçados com os professores, a instituição apenas ganha; uma vez que ter um processo bem elaborado com docentes e, ao mesmo tempo, fazer a escuta pedagógica dos discentes, os benefícios são mútuos, pois se torna uma construção conjunta sobre o conhecimento e a própria formação deste indivíduo de uma forma clara sobre o posicionamento da instituição em relação aos docentes, discentes, colaboradores em geral e comunidade, balizados pelos documentos norteadores de uma instituição.

Propor o envolvimento deste aglomerado de pessoas e profissionais não é algo simples ou intempestivo, que ocorre do dia para a noite; envolve o engajamento, processos e estruturas organizacionais bem situadas, reuniões administrativas e pedagógicas, sugestões, chamada pública à comunidade, conselhos acadêmicos; sendo todo esse cenário apurado dentro da instituição estudada, e que chegamos a um consenso de que a referida instituição deixa a desejar no quesito de núcleo comum que refere-se a composição curricular de etapa comum. Podemos perceber que a instituição passa por uma nova estruturação curricular, simplesmente para se adequar a novas diretrizes curriculares da legislação.

Podemos afirmar que neste contexto e dentro da realidade apresentada, a instituição se demonstra aberta aos processos acadêmicos, ações e engajamentos estudantis, assim como suas metodologias ativas e participativas; possui uma vasta e atrativa carga horária de componentes curriculares voltados para atividades na docência (ofertadas no núcleo específico), além obviamente do estágio obrigatório, práticas acadêmico-científico-culturais, extensão universitária, atividades intercurso, extra campus, monitorias e iniciação científica, assim visando uma formação mais ampla e integral do futuro professor.

Através do *site* percebemos uma grande movimentação de e-mails; acessos de pedidos de reuniões presenciais com a coordenação do curso; pedido de informação de monitorias; cursos de um modo geral; além de dúvida sobre projetos de pesquisa e de extensão. Existe uma central de monitoramento online exclusivo para sanar qualquer tipo de dúvida que é respondido ou redirecionado ao setor responsável em até 24 horas.

Por meio das reuniões informais e da visita a estrutura “incubadora” podemos perceber um forte engajamento dos discentes e dos docentes em divulgar seus trabalhos e propagar seus benefícios; a mesma divulga em torno da formação dos seus alunos e propicia acesso à informação, informação está que expõe a todos que venha interessar sobre sua história, objetivos e uma interação com o sistema de “*sites* institucionais”, sugestões, reclamações e acesso as atividades tanto externo quanto interno e cursos ofertados.

A relação dos alunos com a instituição, na primeira impressão, é transparente e, através do sistema interativo, deixa claro a todos os envolvidos a intenção da instituição, oportunidades ofertadas e acesso rápido ao coordenador do respectivo curso, currículo, PPC, PDI. Também notamos que é exposto o perfil dos docentes, bem como seus currículos lattes e experiências profissionais relevantes; acrescentando também a possibilidade de acesso aos grupos de pesquisas que estes professores fazem parte; além da estrutura e programação curricular para o respectivo curso.

O currículo do curso analisado é algo intrigante e ao mesmo tempo atrativo; no decorrer da análise de dados e das conversas com alguns membros da equipe diretiva podemos perceber que o currículo vigente atende, praticamente na sua totalidade, o que a legislação determina como disciplinas do núcleo comum e específico.

No tocante à legislação uma pequena ressalva podemos fazer em relação à composição curricular, de que conforme a Resolução 6 de 18/12/2018 CNE/CES, em seu art. 15, não localizamos dois componentes curriculares sugeridos: Educação Física em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos e Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. Porém as obrigatoriedades, tais como a inclusão de um componente de libras, nos cursos de licenciatura, foi cumprida (Decreto 5.626 de 22/12/2005).

Atentamos que conforme a legislação vigente (RESOLUÇÃO 6/2018/CNE/CES), o curso deve ter o mínimo de 3.200 horas de componentes curriculares, divididos em 1.600h de núcleo comum e 1.600h de núcleo específico. O curso analisado confere ao diplomado 3.450 horas computadas em 60h de disciplinas eletivas a livre escolha do aluno; não ocorrendo uma ampla flexibilização curricular, uma vez que o “cardápio de disciplinas eletivas” é ínfimo, em detrimento às 3.200 horas obrigatórias de formação de um curso de licenciatura. Não notamos

um debate em torno da curricularização da extensão no currículo, que, em um primeiro momento, conforme a legislação vigente, tem um prazo para ser colocado em prática.

Acrescentamos, conforme já explanado no decorrer deste trabalho, uma alta diversidade de disciplinas disponibilizadas (mesmo com carga horária baixa), oportuniza um leque de informações pertinentes e aderentes à área de formação, e, conseqüentemente a formação deste professor.

Foi relatado através de uma reunião informal com a coordenadora do curso da instituição (Y) que além dos processos claros e afinados com a instituição, muitos alunos ainda a procuram para reclamar da vasta grade curricular, que poderia ser menor e assim vislumbraríamos a conclusão do curso em menos tempo, na visão de alguns alunos que a procuram. Podemos direcionar este debate e reflexão uma vez que muitos alunos da área de educação física a que tivemos contato ao longo da nossa trajetória acadêmica e profissional e muitos professores colegas de profissão e ou frequentadores da universidade que convivemos mencionam e relatam que suas grades curriculares, em seus processos de formação, não atendiam muito suas expectativas tanto na própria composição curricular quanto ao tempo do processo de formação.

Devido à alta demanda do mercado de trabalho e a pressa deste indivíduo em ocupar seu espaço no mundo de trabalho, acaba aligeirando seu processo inicial da formação, não valorizando esta formação recebida em determinadas áreas no decorrer da sua primeira graduação. Podemos justificar esta iminência e/ou rapidez no processo de formação pela necessidade de se colocar rapidamente no mercado de trabalho, razão pela qual é provável que se tenham sequelas pedagógicas no currículo internalizado pelo discente, gerando obviamente, alguns percalços, mas, que provavelmente, serão sanados ao longo da trajetória profissional.

Esta frenética insistência de uma formação rápida como relatada pela coordenadora e observado pelo pesquisador é percebido por muitos pesquisadores e educadores. Quando o aluno decide ingressar no meio acadêmico, ele possui as informações iniciais sobre o currículo, seus procedimentos e seus processos, assim tornando claro para quem deseja ingressar na instituição a qual deixa claro seus reais intuitos.

Não se pode afirmar que é a falta de informação ou conhecimento que gera esta realidade, como pesquisador, acreditamos em processos claros e cientes; como exemplo a instituição (Y) expõe um emaranhado de caminhos para quem tiver interesse a qual pode navegar pelos seus

cursos e conhecer melhor sua estrutura, deixa nítido o currículo, propõe suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e, ainda a possibilidade de inovação.

Talvez, o que não fique claro aos alunos, em meio a diversas instituições de ensino que possuímos hoje no Brasil, seja como acessar o portal destas instituições, como obter informações relevantes, como escolher a universidade ideal, ver critérios, estrutura e metodologias. Talvez uma ressalva que tenhamos que expor é que a adesão é interessante por parte dos alunos no que chamaríamos de inovação; uma quarta funcionalidade da universidade além da pesquisa, ensino e extensão, que encontramos na Instituição Y.

Em acompanhamento ao espaço que o curso se desenvolve, percebemos que é um complemento para as outras vertentes, pois o aluno no decorrer de sua formação, além do ensino, tem contato com a pesquisa (iniciação científica) e com extensão; e, naturalmente percebemos que alguns alunos direcionam-se seu interesse por uma ou diversas áreas específicas; e é, através de editais que o espaço que chamamos de “incubadora” que este aluno tem acesso e pode criar novas portas para desenvolver, integrar e interligar sua relação com a profissão.

Em relação ao sistema privado acreditávamos que muitos destes processos de construção curricular, metodologias, abordagens e a relação entre ensino, pesquisa e extensão, giram em torno do PDI, PPC e do PPP; em uma compilação e conjunção restrita a coordenadores de campus e diretor geral, realidade e cargos existentes dentro da instituição privada. Do ponto de vista do pesquisador, tínhamos uma visão errônea, perante as instituições educacionais privadas, que ao longo deste trabalho diluísse em certezas de que uma instituição particular também pode ter um bom curso ofertado. Apreciamos outra realidade: observamos a construção em conjunto, abertura para o diálogo, concretização de ideias, possibilidades de crescimento pessoal, construção coletiva e processos claros.

A experiência proporcionada ao pesquisador, elevou a uma visão ampla e a derrubada de alguns estigmas em torno do assunto, pois esta realidade é a prova que há diversos tipos de instituições espalhadas pelo Brasil. Se a instituição for clara com seus processos e objetivos, visando o crescimento profissional do ser em formação, não se pode dizer que uma metodologia ou currículo é ideal para aquela realidade ou buscar compará-la.

A instituição privada analisada tem seus processos construído com os docentes, alunos e técnicos com sugestões, troca de experiências, relatos, projetos, assim como melhorias na infraestrutura; através dos documentos analisados, há a informação de que existe um sistema de aperfeiçoamento, em que cada setor elege representantes e coloca o exposto sobre as suas necessidades ou as necessidades da instituição. Podemos dizer que a instituição dialoga constantemente com seus representantes e sua comunidade, facilitando o acesso aos obstáculos, à melhoria do currículo, e ao mesmo tempo indo ao encontro da necessidade de formar um egresso melhor para a sociedade.

A metodologia usada é classificada pela própria instituição como ativa e participativa, visando uma apropriação e autonomia do indivíduo em sua formação; nos parece ser a mais adequada para a realidade local. Em relação a grupos de pesquisa detectamos que a instituição possui um grande número na área da saúde, porém na unidade de Brasília/DF, verificamos através do *site* da instituição e confirmado pela coordenadora de curso, que na universidade, neste campus, somente possui projetos de extensão cadastrados na área de formação da saúde e um projeto de pesquisa que estava inativo, da área de educação física, desde 2018.

Em conversa com a coordenadora, ela relata que “a pesquisa ocorre simplificada através dos professores com os alunos, sem registro no CNPq, em projetos coordenados pelos próprios professores e com sua própria iniciativa, não sendo incentivados, na maioria das vezes, pela instituição”. Podemos salientar que há um número expressivo de cursos, especializações, mestrados e doutorado; porém, a maioria destes grupos de pesquisas, concentrasse na sede central em São Paulo/SP.

Nas reuniões informais, a coordenadora do curso de educação física da instituição estudada, faz uma ressalva de que “muitos professores dispõem de uma carga horária alta a qual dividem seu tempo de trabalho com outros ambientes educacionais, assim tornando um aspecto difícil de ser superado, do ponto de vista da pesquisa e da extensão na unidade analisada”.

Informalmente questionamos a coordenadora do curso, a respeito da falta de grupos de pesquisa na instituição em relação à área de educação física e como se dava a relação da teoria e prática; sua resposta ao tema vem com as seguintes explicativas: “nas reuniões com o quadro docente, orientamos todos os professores a incentivar e proporem saídas a campo, aproximando o aluno à sua realidade de docência em escolas de ensino formal e atividades relacionadas à

formação da constituição do próprio professor”; o professor que não deseja manifestar este mecanismo de incentivo é automaticamente ajustado com uma carga horária maior de ensino”.

Embora não se tenha um grupo de pesquisa cadastrado ou algo semelhante na unidade de acompanhamento da instituição em Brasília, se torna perceptível em dois pontos essa relação: uma delas relatada pela coordenadora do curso e a outra quando visitamos a incubadora que lá estava alunos que trocavam experiências com professores, sendo benéficas para a formação esta relação de troca; e, assim, a coordenadora relata que “os alunos participam de seminários, eventos, interação com a comunidade, promovendo uma metodologia ativa, que, através das experiências dá certo para estes alunos que participam ativamente do seu processo de formação; os docentes acompanham rotineiramente os alunos em suas ações junto às escolas tanto em relação aos estágios obrigatórios e as problemáticas em torno da educação e espaços que o indivíduo irá atuar (transcrito literal da coordenadora do curso em reunião sobre o curso analisado, Novembro de 2019).

Quanto à questão central da pesquisa, problematizamos como o currículo da área da Educação Física (E.F), na formação inicial, correlaciona o ensino, a pesquisa e a extensão, em uma instituição privada, e notamos que há uma preocupação com a pesquisa e extensão na instituição privada analisada; porém muito incipiente em relação à materialização no currículo proposto e em vigência. Respondemos à questão central da pesquisa alertando que, mesmo com muitos caminhos alinhados somente para o ensino (maior preocupação na constituição do currículo) não descartamos a inclusão/inserção da pesquisa e da extensão no currículo, mas de forma tímida e num espectro mais amplo na universidade, favorecendo todos cursos e áreas de conhecimento, não estando intrinsecamente atrelado somente ao curso ora analisado.

A instituição atualmente está passando por uma grande reforma curricular a qual, a este trabalho, não foi relevante para o objetivo principal que é um debate amplo para a unificação dos cursos entre licenciatura e bacharelado, que estão se adaptando às novas determinações do MEC, legislações e das diretrizes curriculares nacionais da educação física.

Por fim entendemos que a pesquisa e as análises, após um semestre de aproximação com uma instituição privada, nos possibilitaram amadurecer do ponto de vista de análise dos documentos, da relação com a instituição, do seu diálogo ou entrosamento ou simplesmente de ações rotineiras através do *site* institucional.

Também propiciaram-nos acreditar que existe qualidade em cursos de licenciatura em instituições privadas. Acreditamos, mesmo que aleatoriamente em um processo randômico através das falas de alguns alunos no momento que estávamos na instituição nos provam que os alunos têm a percepção que existe relação com a pesquisa e a extensão e alguns obviamente encontram esse caminho. Sobre as instalações, de cunho pessoal, classificamos como de excelente qualidade, com muitos laboratórios, salas climatizadas, biblioteca com um número expressivo de livros, atendimento psicológico, salas de estudos individualizadas, salas de multimídia, atendimentos aos alunos e um fluxo/rotina de atendimento, tornando-se um acompanhamento invejável a muitas outras instituições.

É importante frisar da transparência de documentos da IES e da disponibilidade em abrir as portas para uma pesquisa dessa natureza e do trabalho profissional que lá todos desenvolvem. Mesmo sem citar nomes, deixo meu registro aos profissionais que dedicaram algumas horas do seu dia para que pudéssemos entender melhor a instituição.

Quanto ao objetivo principal desta dissertação que consiste em compreender a correlação entre o ensino, a pesquisa e a extensão do currículo de Educação Física/Licenciatura, na formação inicial, em uma instituição privada, após a análise de todos os documentos, as reuniões/conversas in loco, o apoio bibliográfico e os autores consultados é possível compreendermos a relação ensino, pesquisa e extensão nesta realidade e nesse momento apresentada. A IES privada mostrou que além desta tríade, fomos surpreendidos com a questão da inovação e de incubadoras na própria universidade, nos mostrando soluções que nos levam a crer que há muitas oportunidades dentro das IES e, que, apenas um direcionamento por partes de membros da gestão, podem ser suficientes para despertar o interesse dos alunos. Conforme relatado anteriormente essa correlação esta materializada nos documentos apresentados e/ou disponibilizados e no discurso (narrativa) dos gestores, através das reuniões informais. Tanto os documentos quanto os gestores demonstram a correlação nos documentos e nos processos de melhoria e que percebemos através de vários currículos em vigência na instituição. Isso demonstra a preocupação de formar o licenciado com as características e o melhor perfil que a sociedade requer no momento.

Quanto aos objetivos específicos que nos levaram à preocupação em identificar as relações entre a equipe diretiva da instituição e o seu corpo discente na instituição escolhida

constatamos o profissionalismo da equipe diretiva em ter uma formação sólida e comprometida com o educando oportunizando, mesmo que de forma tímida, a iniciação à pesquisa e extensão, a formação no ensino (estágios, atividades extracurriculares, componentes curriculares optativos) entre outros. Quanto ao perfil egresso, somos testemunha de que há um processo de melhoria contínua aprovados nos documentos e registrados nas falas das coordenadoras tanto no curso de educação física quanto na coordenadora geral da IES.

Quanto ao objetivo específico de analisar como os documentos institucionais expõem a relação entre docentes e acadêmicos na proposta de construção do profissional em formação, constatamos que todos estão de fácil acesso e que o site institucional direciona para dúvidas, esclarecimentos e para a construção de produtos mais amplos e democráticos, tentando ouvir a todos e inserir as contribuições em todo processo de melhoria de um documento apresentado. Fica evidente que há uma boa relação entre os docentes e os acadêmicos, demonstrando respeito e diálogo aberto e construtivo.

Ao analisarmos os objetivos específicos, dentre o que se refere a investigar se há dificuldades de incentivo ao ensino, a pesquisa e a extensão, constatamos algumas dificuldades na oferta de projetos de pesquisa e de extensão, na unidade específica estudada; porém não inviabilizando a oferta, e sim uma quantidade insuficiente ao quantitativo de alunos matriculados. Constatamos que muitos professores não têm o perfil de extensionista ou de pesquisador, estando com sua carga horária totalmente preenchida com as atividades de ensino. A instituição como um todo tem vários grupos de pesquisa e projetos de extensão, não inviabilizando a oportunidade de proximidade por parte dos alunos, mesmo que seja em áreas diferentes. Nos murais e painéis vimos editais de chamada de bolsistas de iniciação científica e de extensão. Acompanhamos a título de exemplificar, um projeto de extensão num sábado pela manhã, em que constatamos a presença de dois alunos em processo de formação inicial do curso ora analisado.

Por fim em um último objetivo específico que consistia em averiguar como o currículo pode conciliar as práticas de um professor atuante em sala de aula, na perspectiva de se constituir também um docente com perfil pesquisador ou extensionista, chegamos à conclusão de que há uma preocupação por parte da gestão da IES e de seus membros em inserir práticas ou visibilizar projetos de pesquisa e extensão em editais ou no site institucional. Lembramos

que o currículo como já explanamos está em constante processo de melhoria e atentando para o melhor perfil de professor a ser entregue à sociedade. Nesse contexto, o currículo, traz essa oportunidade de incubadora que reflete a modernidade e atualização de uma IES que ouve a comunidade e os seus próprios alunos.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABMES. **Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. 2018. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resol__6cne.pdf. Acesso em: 10 de novembro de 2019.

ALVIM, M. N.. **A formação do professor pesquisador**. 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/viewFile/1479/880>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

AMARAL, N. C.. **Financiamento da educação superior: Estado x mercado**. São Paulo; Piracicaba: Cortez Editora; Editora Unimep, 2003.

AMARAL, R. C. B. M.. **PRÁTICAS INOVADORAS EM METODOLOGIAS ATIVAS**. 2017. Disponível em https://www.saojose.br/wp-content/uploads/2018/09/praticas_inovadoras_em_metodologias_ativas.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2020.

ASSMANN, H.. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

AUDY, J. L; BONHEMBERGER, M.. **Universidade: a articulação entre inovação, extensão e empreendedorismo para o engagement estudantil**. 2018.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G.. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BARKLEY, E. F.. **Student engagement techniques: a handbook for College Faculty**. Jossey-Bass. 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp. Acesso em: 20 de maio de 2020.

BRASIL. **Educação superior**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Capítulo IV, Art. 43.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 20 de março de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. (LDB)**. 1961 - Lei 4024/61
lei nº 4.024, 1961. Disponível em:

[https://books.google.com.br/books?id=X1RSDwAAQBAJ&pg=PT211&dq=\(%E2%80%A6\)+todo+esse+processo+de+amplia%C3%A7%C3%A3o+e+constitui%C3%A7%C3%A3o+da+burocracia+p%C3%BAblica+e+privada+determinou+o+aumento+da+procura+da+educa%C3%A7%C3%A3o+escolar+pela+qual+se+processava+a+forma%C3%A7%C3%A3o+profissio+nal+necess%C3%A1rio+ao+desempenho+da+tarefas+que+lhe+eram+pr%C3%B3prias+os+l+atifundi%C3%A1rios+queriam+filhos+%E2%80%9Cdoutores%E2%80%9D,+n%C3%A3o+s%C3%B3+como+meio+de+lhe+dar+a+forma%C3%A7%C3%A3o+desej%C3%A1vel+para+o+bom+desempenho+das+atividade+pol%C3%ADticas+e+o+aumento+do+prest%C3%ADgio+familiar,+como,+tamb%C3%A9m,+expediente+para+atuar+em+poss%C3%ADveis+situ+a%C3%A7%C3%B5es+de+destitui%C3%A7%C3%A3o+\(...\)+\(CUNHA,+1980,+p.+147\)&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwib16WvsajkAhVcDrkGHVplDcMQ6AEIMDAB](https://books.google.com.br/books?id=X1RSDwAAQBAJ&pg=PT211&dq=(%E2%80%A6)+todo+esse+processo+de+amplia%C3%A7%C3%A3o+e+constitui%C3%A7%C3%A3o+da+burocracia+p%C3%BAblica+e+privada+determinou+o+aumento+da+procura+da+educa%C3%A7%C3%A3o+escolar+pela+qual+se+processava+a+forma%C3%A7%C3%A3o+profissio+nal+necess%C3%A1rio+ao+desempenho+da+tarefas+que+lhe+eram+pr%C3%B3prias+os+l+atifundi%C3%A1rios+queriam+filhos+%E2%80%9Cdoutores%E2%80%9D,+n%C3%A3o+s%C3%B3+como+meio+de+lhe+dar+a+forma%C3%A7%C3%A3o+desej%C3%A1vel+para+o+bom+desempenho+das+atividade+pol%C3%ADticas+e+o+aumento+do+prest%C3%ADgio+familiar,+como,+tamb%C3%A9m,+expediente+para+atuar+em+poss%C3%ADveis+situ+a%C3%A7%C3%B5es+de+destitui%C3%A7%C3%A3o+(...)+(CUNHA,+1980,+p.+147)&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwib16WvsajkAhVcDrkGHVplDcMQ6AEIMDAB). Acesso em: 20 de agosto de 2019.

BRASIL. **Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior**. 2012. Disponível em :<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres>. Acesso em: 22 de abril de 2020

BRASIL.. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO** 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf . Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL.. **Educação superior no sistema federal de ensino**. Decreto nº 9.235, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9235-15-dezembro-2017-785940-publicacaooriginal-154513-pe.html>. Acesso em: 17 de maio de 2019.

BURNHAM, T. F.. Complexidade multir-referencial, subjetividade: tres referencias polemicas para a compreensão do currículo escolar. 1993. Em Aberto, 12 (58),3-13.

CAMPARATO, F. K.. **Educação, estado e poder**. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1987.

CAMPBELL, C; CABRERA, A.. How sound is NSSE? Investigating the psychometric properties of nsse at a public, research extensive instituin. 2011.

CAVICHIOLO, R. G. C.. **Sociedade do conhecimento: a educação como pilar**. 2010. Disponível em <https://seer.pgsskroton.com/index.php/educ/article/viewFile/1871/1776>. Acesso em: 22 nov. 2019.

CHARLOT, B.. **A escola e o trabalho dos alunos**. 2009. Disponível em: <<http://www.afirse.com/archives/cd2/confer%C3%A4ncias/Bernard%20Charlot.pdf>>.

Acesso em: 15 mar. 2017.

CHAUÍ, M.. **A universidade pública sob nova perspectiva**. In: Revista Brasileira de Educação, set-dez, n. 24. ANPED, São Paulo (pp. 5-15), 2003.

CHAUÍ, M.. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2011.

CHAUÍ, M.. **Modernização versus democracia**. 2001. Disponível em: https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/1%20Universidade%20e%20Sociedade/US%2003_Chauí_Modernizacao%20versus%20democracia%20COM%20OCR.PDF. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

CNE/CES.. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências**. RESOLUÇÃO Nº 6, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795/do1-2018-12-19-resolucao-n-6-de-18-de-dezembro-de-2018-55877683. Acesso em: maio de 2020.

CONFEEF. **Documento de Orientação Técnica CONFEEF Nº 001/2019**. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/conteudo/1856>. Acesso em: maio de 2020.

CORRÊA, G. L.. **Hegel e o método dialético: Tese; Antítese; e Síntese – Filosofia Enem**. 2019. Disponível em: <https://blogdoenem.com.br/hegel-filosofia-enem/>. Acesso em 16 de maio de 2020.

COSTA, A.. **As diferentes faces do amadurecer**. 2018. Disponível em: <https://www.somostodosum.com.br/blog-autoconhecimento/as-diferentes-faces-do-amadurecer-8583.html>. Acesso em: 20 de nov. de 2019.

CUNHA, E. D.. **Considerações sobre o problema das concepções das Universidades**. 1987.

CUNHA, L. A.. **A Universidade Temporã**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, L. A.. **Educação superior no Brasil: Estudos, debates, controvérsias**. 1980.

CUNHA, L. A.. **A Universidade Reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, L. A.. **Ensino Superior no Brasil**. 3a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DIAS, S. R; CHAGAS, M. M. **PRÁTICAS INOVADORAS EM METODOLOGIAS ATIVAS**. 2017. Disponível em https://www.saojose.br/wp-content/uploads/2018/09/praticas_inovadoras_em_metodologias_ativas.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2020.

EDUCAÇÃO PHYSICA – **Revista de Esporte e Saúde**. Rio de Janeiro, Companhia Brasil, n. 42, p. 7, 1938.

EDUCAÇÃO PHYSICA – **Revista Technica de Sports e Athletismo**. Rio de Janeiro, Companhia Brasil, n. 6, p. 77, 1936.

FAGUNDES, C. C; FRAUCHES, G. M.. LDB anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior. 2005. Ed. Ilape.

FARIA, J. A. G.. **Professor de educação física, licenciado generalista**. In: OLIVEIRA, V. M. de (Org.). Fundamentos pedagógicos da educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987, p. 11-33.

FARIA, J. E.. **Ideologia e função do modelo liberal de direito e estado**. 1988. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451988000100008. Acesso em: 17 de maio de 2019.

FELICIANO, T. F.. **Currículo prescrito e currículo em ação: o que justifica as diferenças?** 2016. Disponível em: http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/7710_3585_ID.pdf. Acesso em: 1 de dezembro de 2019.

FERNANDES, C; GRILLO, M. C.. **CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**. (ORGS.). IN MOROSINI (2006). ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA GLOSSÁRIO. VOL.2.

FERNANDES, J.. Técnicas de estudo e pesquisa. 2004.

FERNANDES, M.. **"O Currículo Modelado pelos professores" Transcrição da apresentação**". 2014. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/5605897/>. Acesso em: 01 de dezembro de 2019.

FIGUEIREDO, Z. C. C.. Formação Profissional em Educação Física e o mundo do trabalho. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana. 2005.

FILHO, C. A. B.. **A apropriação do solo no Brasil colonial e monárquico: uma perspectiva histórico jurídica.** 2000. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/637/r14811.pdf?sequence=4&isAllowed=y> . Acesso em: 20 de maio de 2020.

IORE, E; LEYMONIÉ, S. J.. **Didáctica Práctica para enseñanza media y superior.** Montevidéo: Magro, 2007.

FREIRE, P.. Educação e Mudança. São Paulo: Paz e Terra. 2011.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura). Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2019.

FREITAS, M. V. S.. **A reforma benjamin constant e a educação básica no início do século XX.** 2015. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD4_SA1_ID3823_17082015122010.pdf. Acesso em: Acesso em: 05 de janeiro de 2019.

GAL, R.. **História da Educação.** 2. ed. Lisboa: Vega Ltda., 1976.

GARCIA, G. G.. **Ministério da educação conselho nacional de educação conselho pleno.** Resolução nº 2, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 de junho de 2019.

GATTI, B.. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. Dez. 2010.

GIL, A. C; FERNANDES, S. A.. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROUX, H.. **Pós-modernismo e o discurso da crítica educacional.** In: **SILVA, Tomaz Tadeu. Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

GOODSON, E. F.. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

HAMILTON, D.. **“Sobre as origens dos termos classe e curriculum”.** Teoria e educação. vol. 6. 1989.

HAMILTON, D.. **Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa.** (cap. 1); Sobre as origens do termo classe e curriculum. (cap.2). Londres: The Palmer Press, 1989.

HELLER, A.. Para mudar a vida: Felicidade, liberdade e democracia. São Paulo: Brasiliense, 1982.

HUNGUER, A. C. F. D.. A UNIVERSIDADE SOB A ÓTICA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA Análise da Função Extensão Universitária no Pensamento do Professor Universitário de Educação Física. 1998. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/275265/1/Hunger_DagmarAparecidaCynthiaFranca_D.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2020.

IMBERNÒN, F.. La Formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 1994.

INEP. Avaliação dos cursos de graduação: instrumento. Brasília, DF, 2006.

INEP. **Censo da Educação Superior.** 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior> Acesso em: 15 de maio de 2020.

INEP. **CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Notas Estatísticas 2017.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: Acesso em: 22 nov. 2019.

INEP; MEC.. **Censo da Educação Superior.** 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 22 nov. 2019.

JUNIOR, F. A. G.. **Professor de educação física, licenciado generalista.** In: OLIVEIRA, V. M. de (Org.). Fundamentos pedagógicos da educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987, p. 11-33.

JUNIOR, G. P.. **Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico Social Dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 10º ed. SÃO PAULO, 2007. Disponível em:<http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Junior,%20Paulo%20Ghiraldelli/educacao%20fisica%20progressita.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

KAMPPFF, A. J. C.. **Engagement estudantil e percursos formativo no ensino superior**. 2018.

KUENZER, A. Z.. **A relação entre a teoria e prática na educação profissional**. 2004, p.71 – 84.

LDB. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. CAPÍTULO IV – Da Educação Superior**. 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 01 de dezembro de 2019.

LDB. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

LIBÂNEO, J. C.. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1990.

LIBERA, A.. **La filosofia medieval**. València: Universitat de València. 2006.

LLEWELLYN, S; NORTHCOTT, D.. The “singular view” in management case studies qualitative research in organizations and management. *An International Journal*, v. 2, n. 3, p. 194-207, 2007.

LOPES, A. C; MACEDO, E.. **O pensamento curricular no Brasil: Currículo: debates contemporâneos**. 2002.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. D. A.. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1999.

MANCEBO, D.. **Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização**. 2004. São Paulo: Cortez, p. 235 -250.

MATTOS, E. M. A; CASTANHA, A. P. A.. **Importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno no ensino fundamental**. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2525-8.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2019.

MAZZILLI, S.. **Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado**. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/24770/14361>. Acesso em: 20 de abril de 2019.

MEC. Conselho Nacional de Educação – CNE. 2020.

MEC.. **Ministério da Educação**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>. Acesso em: 03 de dezembro de 2019.

MENDONÇA, A. W. P. C.. **Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2006, vol.11, n.31, pp.96-113. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000100008>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B.. **Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação**. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

MORAN, J.. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. 2017. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 16 de dezembro de 2019.

MOROSINI, M.. *Enciclopédia de pedagogia universitária – glossário*. Brasília: INEP, 2006.

MOURA, M. A. G.. **A educação superior voltada para o mercado de trabalho e seus rebatimentos na formação do serviço social no Brasil**. 2003. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo2-transformacoesnomundodotrabalho/PDF/aeducacaosuperiorvoltadaparaomercadodetrabalho.pdf>. Acesso em: 01 de abril de 2019.

NASCIMENTO, F. P.. **Classificação da Pesquisa. Natureza, método ou abordagem metodológica, objetivos e procedimentos**. 2016. Disponível em: <http://franciscopaulo.com.br/arquivos/Classifica%C3%A7%C3%A3o%20da%20Pesquisa.pdf>. Acesso em: 16 de nov. de 2019.

NETO, S. S; ALEGRE, A. N; HUNGER, D; PEREIRA, J. M.. *A formação do profissional de Educação Física no Brasil: Uma história sob a perspectiva da legislação federal do século XX*. 2004. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, 25(2), 113-128.

NEVES, L. F. B.. **O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios**. 1978. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

NISKIER, A.. **Educação Brasileira: 500 anos de História**. 2001. Rio de Janeiro: FUNARTE.

NOGUEIRA, M. D. P.. Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas – Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987 – 2000. Belo Horizonte: PROEX/UFMG.

NUNES, R.. **História da Educação Medieval**. Cap. VIII, São Paulo: Editora da USP, 1979.

PACIEVITCH, T.. **Didática. Pedagogia e Educação**. Info Escola. 2006.[s.d.]. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/pedagogia/didatica/>>. Acesso em: Março de 2016.

PÁDUA, E; M, M.. Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 1996.

PAIM, A.. **História das Ideias Filosóficas no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Ed. Convívio, 1987.

PATTON, M. G.. **Qualitative Research and Evaluation Methods**. 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

PDI.. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL UNIVERSIDADE PAULISTA – UNIP**. 2017. Disponível em: http://sistemasead.unip.br/controlapolo/Arquivos_Xf432mkerd12/PDI-2008-2017-reformula%C3%A7%C3%A3o-UNIP-Interativa-2011.pdf. Acesso em: 22 nov. 2019.

PIEPER, J.. *Filosofia Medieval y Mundo Moderno*. 1973. Madrid: Rialp.

PIMENTA, S. G.. *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática*. 1997. 3ª ed. São Paulo: Cortez.

PIMENTA, S. G.. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2002.3. ed. São Paulo: Cortez.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L.G. C.. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.. **Estágio e Docência**. 2008.3ª ed. São Paulo: Cortez. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

PINAR, W. F.. **Understanding curriculum**. 1995. New York.

PINTO, A. V.. **A questão da Universidade**. 1986. São Paulo: Cortez, Autores Associados.

PPC.. **Projeto Político de curso**. 2019. Disponível em: https://www.unip.br/presencial/ensino/graduacao/tradicionais/bio_educ_fisica_licenciatura.aspx. Acesso em: 22 nov. 2019.

PPI.. **Plano de desenvolvimento institucional da universidade paulista – UNIP**. 2008 – 2017. Disponível em: http://sistemasead.unip.br/controlepolo/Arquivos_Xf432mkerd12/PDI-2008-2017-reformula%C3%A7%C3%A3o-UNIP-Interativa-2011.pdf Acesso em: 22 nov. 2019.

PPP.. **Educação Física Licenciatura**. 2019. Disponível em: https://www.unip.br/presencial/ensino/graduacao/tradicionais/bio_educ_fisica_licenciatura.aspx. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

PROGRADE.. **Orientações para elaboração de Projeto Pedagógico de Curso Julho/2013**. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/90/o/Orientacoes_para_elaboracao_de_PPC_-_26-07-2013.pdf. Acesso em: maio de 2020.

QUADROS, F. Z.. **Plano de negócios e a pequena empresa de base tecnológica: um estudo de caso na incubadora de empresas MIDI Florianópolis**. 2004. 133 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RAYMUNDO, G. M. C.. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

UNIP.. **REGIMENTO GERAL**. 2018. Disponível em: <https://www.unip.br/presencial/universidade/regimento.aspx>. Acesso em: maio de 2020.

RESENDE, G. S. L.; SILVA, T. L.. **Docência no ensino superior: ensino, pesquisa e extensão**. 2017. Disponível em:

<http://periodicos.faculdadecathedral.edu.br/revistafacisa/article/view/219/157>. Acesso em: Janeiro de 2019.

RIBEIRO, D.. **A Universidade Necessária**. 1982. 4. ed. Cap011 e 111. São Paulo: Paz e Terra.

RIBEIRO, R. M. C.. **A natureza da gestão universitária: influência de aspectos político-institucionais, econômicos e culturais**. 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6324919.pdf>.

RICHARDSON, R. J.. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA, G.. **Grande Sertão: Veredas**. 2012. Disponível em: <http://www.um.pro.br/sertao/?r=p&t=p15&b=e>. Acesso em: 01 de dezembro de 2019.

RULE, I.. **A philosophil inquiry into meaning(s) of curriculum**. 1973. (Tese de doutorado). New York University.

SACRISTÁN, G. J.. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 2000. 3 ed. Porto alegre: Artmed.

SACRISTÁN, G.. J.. **Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional**. 1998.

SANTOS, A. L. P; SIMÕES, A. C.. **Desafios do ensino superior em educação física: considerações sobre a política de avaliação de cursos**. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104362008000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

SANTOS, B. S.. **Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acesso em: 17 de maio de 2019.

SANTOS, D. C. A. P. G; SANTOS, M. T. O.. **Orientações para elaboração (e reformulação) de projeto pedagógico de curso (PPC)**. 2018. Disponível em: <http://www.unirio.br/estudante/prograd/orientacoes-osalunos/ORIENTAESPARELABORAODOPPC.pdf>. Acesso em: maio de 2020.

SÃO PAULO. **Educação Física. Legislação Básica (Federal e Estadual)**. 1985. Org. e comp. de Leslie Maria José da Silva Rama e José Álvaro Pereira dos Santos. São Paulo, Secenp.

SECO, A. P; AMARA, T. C. I. **Marquês de pombal e a reforma educacional brasileira**. 2016. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html. Acesso em: 05 de janeiro de 2019.

SEIXAS, M. V; FERNANDES, S. A.. **Educação Física: estudo da historicidade do currículo prescrito**. 2009. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistaepeqfafibe/sumario/3/14042010142716.pdf>. Acesso em: 1 de dezembro de 2019.

SEPAROVIC, L; PASSARIN, P.. Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão: Definições e Conceitos. A USP no Ensino, na Pesquisa e na Extensão (Conhecendo a USP e o que a Universidade Oferece aos Alunos, Pesquisadores e Comunidade Externa). 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4097657/mod_resource/content/1/Tema%201.pdf. Acesso em: 17 de maio de 2019.

SEVERINO, A. J.. **Metodologia do Trabalho Científico**. 2016. 24º ed. Revista atualizada.

SILVA, M.M; NOMA, A.K.. **O Projeto políticas educacional de Fernando de Azevedo 1920-1940**. 2008 Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2008/pdf/c052.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2020.

SILVA, O. O. N; SOUZA, C. L.. **Percurso histórico da formação profissional em Educação Física no Brasil e na Bahia**. 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd141/formacao-profissional-em-educacao-fisica.htm> Acesso em: 10 de maio de 2019.

SILVA, P.. **Identidade profissional docente: concepções de futuros professores**. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Rafael/Downloads/41365-Texto%20do%20artigo-173090-1-10-20180307.pdf>. Acesso em: 04 de julho 2020.

SILVA, R. M. S.. – **FAECE – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**. 2016. Disponível em:

https://www.faece.edu.br/instituto/arquivos/ppc_educacao_fisica_bacharelado.pdf. Acesso em: maio de 2020.

SILVA, R. S; SANTOS, A. M.. **O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO BRASIL**. 2016. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/bc6a3914-c2b7-4435-ad2b574f5310852e/O%20processo%20de%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20identidade%20docente%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 12 de dezembro de 2019.

SILVA, T. T.. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica**. 2001. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/teorias_curriculo.htm. Acesso em: 15 de maio de 2020.

SILVA, T.T.. **Documentos de Identidade: uma introdução a teorias do currículo**. 2002. 2. Ed., 3° reimp. Ed. Autêntica. Site Oficial: 2019. Disponível em: <https://www.unip.br/presencial/universidade/regimento.aspx>. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

SOUSA, R. G.. **"A ordem jesuíta"; Brasil Escola**. 2020. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/a-ordem-jesuita.htm>. Acesso em 16 de maio de 2020.

SOUZA, G. J.. **Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares**. 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 17 de maio de 2019.

SOUZA, J. G.. **Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares**. 1995. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/461/441>. Acesso em: 01 de maio de 2019.

SOUZA, R. F.. **Escola e currículo**. 2006.

SPELLER, P.. **Recredenciamento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, com sede no Município de São Paulo, no Estado de São Paulo**. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8768-pces267-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 de maio de 2020.

SPELLER, P.. **Ministério da educação conselho nacional de educação interessado: instituto presbiteriano mackenzie.** 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8768-pces267-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 de abril de 2020.

SUÁREZ, D.. **Políticas públicas e reforma educacional: a reestruturação curricular na Argentina.** In: AZEVEDO, J.C.; SILVA, L.H. (Org.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola.* Petrópolis: Vozes, 1995. p. 108-27.

TANEGUTI, L.Y.. **Ministério da Educação; Conselho nacional da educação câmara de ensino superior.** 2013.

TEIXEIRA, E.. **Plano desenvolvimento Institucional 2016 - 2022 PUC/RS.** Disponível em: http://www.pucrs.br/direito/wp-content/uploads/sites/11/2019/09/PDI_2016-2022.pdf . Acesso em: 22 de abril de 2020.

TINTO, V.. **Taking Student Retention Seriously: Rethinking the First Year of College.** NACADA Journal, 2000. Disponível em: <http://www.sdcity.edu/support/SCS/DrTinto/TSRSfirstyear.pdf>. Acesso em: 30 de Dez 2019.

VARGAS, G.. **DECRETO Nº 19.851, DE 11 DE ABRIL DE 1931.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

VERGER, J.. **As Universidades na Idade Média. 1990.** São Paulo: Ed. da UNESP, 1990.

WELTER, J; SOUZA, M. S.. **O tripé: trabalho, capital e educação no contexto das políticas educacionais para a educação física.** 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/download/26332/pdf>. Acesso em: 10 de maio.

YIN, R.. **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos.** 2005. Porto Alegre: Bookman.

ZABALZA, M.. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre:

Artmed, 2004.

7 APÊNDICE

Roteiro das reuniões e conversas informais com a equipe diretiva.

1- COORDENAÇÃO GERAL

Reuniões 1 e 2

- ✓ Dificuldades enfrentadas na construção de uma universidade sólida;
- ✓ Avaliação do curso de Educação Física.

2- COORDENADORA DE CURSO

Reuniões 1; 2; 3 e 4.

- ✓ Perfil do egresso
- ✓ Legislação vigente
- ✓ Construção curricular
- ✓ Composição do quadro docente
- ✓ Formação e capacitação de professores
- ✓ Pesquisa na universidade
- ✓ Extensão na universidade
- ✓ Metodologias aplicadas na IES

Obs. Salientamos que o roteiro prévio serviu para iniciar o debate do assunto escolhido; a proposta era clara para os coordenadores e qual concordaram com a transcrição informal de nossos comunicação. Os assuntos, conforme acordo prévio, não tinham demarcações e poderiam surgir do encaminhamento do diálogo, com o intuito de esclarecer dados e pesquisas em documentos institucionais pelo pesquisador.