



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**JORGE FERRAZ SALES**

**A TURMA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PIONEIROS DE ARAGUAÍNA/TO: VESTÍGIOS DE  
INTENCIONALIDADES FORMATIVAS**

Palmas, TO  
2024

Jorge Ferraz Sales

# A Turma de Professores de Educação Física Pioneiros de Araguaína/TO: Vestígios de Intencionalidades Formativas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Marciel Barcelos Lano

Palmas, TO  
2024

<https://sistemas.uft.edu.br/ficha/>

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- S163t Sales, Jorge Ferraz.  
A turma de professores de educação física pioneiros de Araguaína/TO:  
vestígios de intencionalidades formativas. / Jorge Ferraz Sales. – Palmas, TO,  
2024.  
71 f.  
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins  
– Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em  
Educação, 2024.  
Orientador: Marciel Barcelos Lano  
1. Educação física. 2. Formação de professores. 3. Região Norte do Brasil.  
4. Educação Física Tocantins. I. Título

**CDD 370**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

## **Jorge Ferraz Sales**

A Turma de Professores de Educação Física Pioneiros de Araguaína/TO:  
Vestígios de Intencionalidades Formativas

Trabalho apresentado para o exame de qualificação no Programa de Pós-Graduação em Educação. Como requisito obrigatório para habilitação para o processo de defesa.

Data de aprovação: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Marciel Barcelos Lano (UFT)

Orientador e Presidente da Banca

---

Prof. Dra. Elizângela Inocência Mattos (UFT)

Avaliadora Interna

---

Prof. Dr. Mayrhon José Abrantes Farias (UFMA)

Avaliador Externo

*Esta obra é dedicada aos meus pais, Irenice Ferraz e João Luis Sales, que são o meu orgulho e minhas inspirações. À minha esposa, Luana Barros, que sempre esteve ao meu lado e segurou minha mão em todos os momentos. À Jasmim, minha filha, o amor da minha vida. Vocês são minha força para não desistir e a razão para eu seguir em frente.*

*Gosto que tudo seja real e que tudo  
esteja certo;  
E gosto porque assim seria, mesmo que  
eu não gostasse.  
Por isso, se morrer agora, morro  
contente,  
Porque tudo é real e tudo está certo.  
[...] O que for, quando for, é que será o  
que é.  
(Fernando Pessoa)*

## AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço a Deus pelas bênçãos destinadas à minha vida, por sempre me guardar, proteger e me proporcionar tantas coisas boas. O processo de construção dessa dissertação não foi nada fácil para mim, mas com sua graça, realizo mais um sonho em minha vida.

Especialmente aos meus pais Irenice Ferraz e João Luis Sales, minha esposa Luana Barros e minha filha Jasmim, obrigado por permearem minha vida com amor, apoio e compreensão durante esses dois anos de mestrado.

Agradeço sobremaneira ao meu orientador, Dr. Marciel Barcelos, a quem sinto orgulho de ter conhecido e aprendido com os seus ensinamentos nos últimos dois anos. Por ser rigoroso e firme nas suas orientações e cobranças, mas por sempre ser justo. Por ter elevado grau de conhecimento acadêmico, e mesmo assim, manter a humildade para compartilhá-los comigo. E também por ter acreditado que eu pudesse ser capaz de concluir essa dissertação quando até eu mesmo tinha dúvidas sobre isso. A você meu respeito e admiração!

Agradeço ao professor Dr. Mayrhon José Abrantes por compor a banca examinadora, contribuindo com seus conhecimentos para o desenvolvimento dessa dissertação, desde o momento da qualificação. Minha gratidão ao senhor.

Agradeço a professora Dra. Elizângela Inocência Mattos por compor a banca examinadora, contribuindo com seus conhecimentos para o desenvolvimento dessa dissertação, desde o momento da qualificação. Minha gratidão a senhora.

Aos professores do PPGE/UFT a quem tive a honra de conviver durante as aulas do mestrado: Elizângela Inocência, Rosilene Lagares e Maria José Pinho, obrigado por contribuírem com tanto empenho e dedicação à minha formação acadêmica.

À professora Dra. Jocyléia Santana que me deu a primeira oportunidade de ingressar no mestrado como aluno especial da disciplina de História e memória da Educação e por sempre buscar o diálogo com os alunos e compreender as suas dificuldades em meio ao processo de mestrado, oferecendo lhes apoio e incentivando-os a não desistirem mediante as adversidades.

A todos os meus professores da graduação que contribuíram para que eu chegasse a esse momento tão importante da minha vida acadêmica. De maneira especial cito nominalmente os professores: Dr. Hugo Martins, Me. Francinaldo Freitas, Me. Jefferson Alves e Me. Romolo Falcão que sempre me incentivaram aos estudos e são

referências para a Educação Física na região de Araguaína/TO. Sou imensamente grato a vocês por terem contribuído para que eu chegasse a esse momento, tão especial em minha vida!

## RESUMO

Esta dissertação possui como objetivo mapear e analisar aspectos gerais que contribuíram no processo de formação da primeira turma de professores de educação física no município de Araguaína/TO, que está situado na região norte do Brasil. Para isso, utilizamos o método da crítica documental ao analisarmos as fontes, matriz curricular, ementas, conteúdos de ensino e os trabalhos de conclusão de curso depositados na biblioteca da instituição lócus da pesquisa, para além da legislação nacional pertinente a criação e condução do curso. O primeiro tópico analisa os aspectos e as intencionalidades formativas da grade curricular da primeira turma do curso de educação física através das resoluções que orientaram a constituição do curso e o histórico escolar do mesmo. O segundo tópico analisa a racionalidade formativa expressa nos Trabalhos de Conclusão de Curso tendo como subsídio para as análises os próprios TCC e as ementas das disciplinas que prepararam os acadêmicos para a escrita das monografias. A dissertação evidenciou que a grade curricular do curso demonstrava uma intencionalidade de formação ampliada para um profissional que pudesse atuar tanto nos espaços escolares como nos não escolares. Também ficou evidenciado que apesar da intenção dessa formação ampla, a racionalidade formativa demonstrou lacunas nos conteúdos destinados especificamente à área da licenciatura e uma fragilidade no processo de orientação e desenvolvimento dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

**Palavras-chaves:** Educação física. Formação de professores. Região Norte do Brasil.

## **ABSTRACT**

This dissertation aims to identify and discuss the training perspective of the first training class of physical education teachers in the municipality of Araguaína/TO, which is located in the northern region of Brazil. To do this, we used the method of documentary criticism when analyzing the sources and developing the study through subsequent topics with specific objectives that sought to articulate themselves with the scientific rationality signaled in the general objective. In this way, the dissertation is structured in a general methodology for the two topics developed and a final consideration. Thus, the first topic analyzes the formative aspects and intentions of the curriculum of the first class of the physical education course through the resolutions that guided the constitution of the course and its academic history. The second topic analyzes the formative rationality expressed in the Course Conclusion Papers, using the TCC themselves and the syllabuses of the disciplines that prepared academics for writing monographs as a basis for analysis. The dissertation showed that the course's curriculum demonstrated an expanded training intention for a professional who could work in both school and non-school spaces. It was also evident that despite the intention of this broad training, the training rationality demonstrated gaps in the content specifically intended for the degree area and a weakness in the process of guidance and development of Course Conclusion Works.

**Key-words:** Physical Education. Training Class. Northern Region of Brazil.

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Imagem 1- Termos que aparecem com maior frequência nos títulos das monografias. ....	54
Gráfico 1- Quantidade TCC por orientador.....	57
Quadro 1- conceito das dimensões de conhecimento das áreas ampliada e específica da EF .....	34
Quadro 2- Distribuição das disciplinas de acordo com as dimensões dos conhecimentos .....	37
Quadro 3- Conteúdo Programático de Métodos e Técnicas do Trabalho Acadêmico. ....	49
Quadro 4- Conteúdo Programático de Metodologia da Pesquisa Científica. ....	50/51
Quadro 5- Conteúdo Programático de Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso. ....	52
Quadro 6- Levantamento do currículo dos docentes/orientadores de TCC.....	62

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1- Disciplinas ofertadas para a preparação do acadêmico ao TCC. ....	48
Tabela 2- Área de concentração dos TCC de acordo com organização apontada pela ementa de Metodologia da Pesquisa Científica. ....	54
Tabela 3- Levantamento de erros das monografias. ....	58

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Comissão Plena
DCN	Diretriz Curricular Nacional
EaD	Educação a Distância
EF	Educação Física
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GIPEF	Grupo de Investigação Pedagógica em Educação Física
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
STJ	Supremo Tribunal de Justiça
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TG	Trabalho de Graduação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPA	Universidade Federal de Lavras
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNITPAC	Centro Universitário Tocantinense Presidente Antônio Carlos

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b>	
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO..... 17</b>
<b>1.1</b>	<b>ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO E OBJETIVOS..... 26</b>
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA..... 27</b>
<b>3</b>	<b>AS CARACTERÍSTICAS DA GRADE CURRICULAR DA PRIMEIRA TURMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: NOTAS DE UM PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO..... 31</b>
<b>3.1</b>	<b>Dos arcabouços legais que estruturam o primeiro curso de formação de professores de educação física no norte do Tocantins..... 31</b>
<b>3.2</b>	<b>Das dimensões do conhecimento em circulação no currículo do curso de educação física do Unitpac..... 33</b>
<b>3.3</b>	<b>Da carga horária e sua distribuição nos estágios supervisionados..... 35</b>
<b>3.4</b>	<b>Das intencionalidades do currículo sobre as áreas do conhecimento..... 39</b>
<b>3.5</b>	<b>Das intencionalidades do currículo sobre a área específica..... 41</b>
<b>4</b>	<b>OS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO E AS INTENCIONALIDADES PEDAGÓGICAS..... 45</b>
<b>4.1</b>	<b>Das disciplinas de sustentação para produção dos trabalhos de conclusão de curso..... 47</b>
<b>4.2</b>	<b>Dos temas investigados no primeiro curso de formação de professores do norte do Tocantins..... 54</b>
<b>4.3</b>	<b>Dos protagonistas no percurso formativo..... 56</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 64</b>
	<b>REFERÊNCIAS..... 66</b>

## MEMORIAL

Neste momento da dissertação irei dedicar-me a escrever sobre minha trajetória acadêmico-profissional e como ela foi me direcionando ao ponto ao qual me encontro na pós-graduação.

Ao terminar o ensino médio em 2010, ingressei imediatamente no ensino superior no curso de licenciatura em Educação Física, através do Prouni, em uma Instituição de ensino superior de Araguaína. Apesar de inicialmente representar um desafio, eu me sentia bastante orgulhoso pelo fato de ser bolsista e romper barreiras, sendo o primeiro membro da família a chegar a esse nível de ensino. Por esses motivos, via a necessidade de me empenhar nos estudos para poder alcançar os sonhos que àquela época povoava minha cabeça de adolescente.

Na faculdade participei do projeto de Pesquisa e Extensão *Caminhando para a Saúde*, que de certa forma me posicionou no universo da pesquisa. A partir de então realizei um empenho a mais para estudar, pois sabia que meu futuro dependia do esforço despendido naquele momento.

Como consequência dessa realidade, em 2014 conclui a licenciatura como destaque acadêmico da XIV turma de Educação Física do Unitpac, sendo condecorado com a medalha Lâurea “Presidente Antônio Carlos” e obtive a melhor nota do ENADE no Estado do Tocantins naquele ano.

Após o período da vida acadêmica na graduação, dediquei-me ao mercado de trabalho e a estudar para concursos entre 2015 e 2020. Como resultado desse movimento fui aprovado em quatro concursos públicos (1 na área militar e 3 na área da educação), sendo dois deles em primeiro lugar. No entanto optei por ser servidor público municipal no município de Araguaína, onde fixo residência e atuo como professor de Educação Física.

Com a etapa dos concursos sendo alcançada ainda que provisoriamente para o momento, senti a necessidade de ingressar no mestrado. Dessa forma acessei o Programa de Pós-Graduação em Educação como aluno especial da disciplina de História e Memória da Educação em 2021. Já no segundo semestre de 2022 galguei o posto de aluno regular, tendo que aprofundar meus estudos em leituras mais densas, sair de uma situação de inércia e começar a escrever trabalhos científicos como critério de avaliação parcial das disciplinas cursadas. Em paralelo, tive a oportunidade de integrar o grupo de pesquisa, Grupo de Investigação Pedagógica em Educação Física - GIPEF/UFT, coordenado pelo professor Dr. Marciel Barcelos.

Em meio a essas realizações tive que superar as viagens de ônibus, pela madrugada, de Araguaína à Palmas depois de 12h de serviço para que eu pudesse participar presencialmente das aulas. Em diferentes momentos pensei em desistir em função dos compromissos profissionais e pessoais que eu tinha assumido. Porém, decidi ficar e encarar novamente as adversidades. Hoje vejo que foi uma decisão acertada, pois as dificuldades enfrentadas me deixaram mais forte e preparado para esse tão sonhado momento.

Portanto, como fruto dessa trajetória acadêmico/profissional surge o interesse pelo objeto de estudo dessa dissertação, com a intenção de investigar a formação profissional em educação física e registrar as características da formação da primeira turma de professores licenciados na área formados no município de Araguaína.

Por fim, ao concluir o mestrado encerro também uma fase da minha vida e inicio outra repleta de expectativas. Espero continuar me aperfeiçoando academicamente e produzindo nas áreas da História da Educação/Educação Física; Políticas Públicas Educacionais e Formação Profissional. Além de almejar, futuramente, ingressar em um programa de doutorado e, possivelmente, passar em um concurso federal.

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação é produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). O PPGE propõe-se a pesquisar sobre as questões epistemológicas da formação docente, especificamente, na linha 2, a qual objetiva compreender a educação como política pública frente às tensões entre Estado, sociedade e as práticas educativas na perspectiva histórica, sua dimensão processual de ensinar e aprender na atual sociedade.

Esta dissertação também vincula-se ao Grupo de Investigação Pedagógica em Educação Física (Gipef), especificamente, na sua linha de pesquisa número 2 – currículo, educação escolar e formação docente. Fundado em 2018, almeja produzir conhecimento sobre avaliação educacional, educação da infância, currículo, práticas pedagógicas e formação docente.

Com relação ao programa de pós-graduação e ao grupo de pesquisa, é importante destacarmos a afinidade entre as linhas de ambos e a aproximação ao nosso objeto de estudo. Principalmente, no que se refere à compreensão da educação como política pública e a formação de professores, pois, é nesse campo que nossa dissertação está localizada, tendo como título: *As características da formação da primeira turma de educação física de Araguaína/TO*.

A partir desse contexto, nosso estudo tem como objetivo mapear e analisar aspectos gerais que contribuíram no processo de formação da primeira turma de professores de educação física no município de Araguaína /TO, por meio dos documentos que compuseram o arcabouço teórico-metodológico que caracterizou as nuances de formação desses primeiros profissionais em uma instituição privada de ensino superior.

Atualmente, apesar de o ensino superior ser ofertado por instituições públicas e privadas, Araújo Filho (2018), Rocha et al., (2017) e Silva Júnior et al., (2014), asseveram que, a maior quantidade de matrículas ocorre nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Em levantamento do censo da Educação Superior de 2022, o número de instituições por categoria administrativa, apresentava o seguinte quadro: 312 IES públicas e 2.283 privadas. Ou seja, as Instituições privadas representam o percentual de 88% de todas as instituições (do universo levantado). Outro dado relevante é que as faculdades - que se caracterizam por atender áreas específicas do saber e por terem uma estrutura menor - se destacavam com 79,8% do total das instituições privadas (Inep, 2024).

Esse movimento de expansão do ensino superior no Brasil através do aumento das matrículas nas IES privadas ocorre desde o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) de 1995 a 2002 (Soares, 2020) e teve como ponto de partida a reforma administrativa realizada pelo Ministro da Administração Federal e reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser, em 1995. Com essa reforma o conceito de público e privado ganhou novos significados. Principalmente com relação à educação superior. Assim, os limites entre o poder público e privado foram enfraquecendo, na tentativa de tornar, supostamente, a oferta de vagas no ensino superior mais eficiente. Para isso, os interesses empresariais foram priorizados na oferta de serviços na educação superior. Esse movimento permitiu o aumento das vagas nos estabelecimentos privados e a diminuição delas nos estabelecimentos públicos (Silva; Carneiro, 2018).

A dinâmica de expansão destacada no parágrafo anterior ganha força no programa de governo para a educação superior do primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2006), ao destacar no tópico 33<sup>1</sup> a necessidade de criação de novas universidades, a ampliação de vagas nas Universidades Federais e a reformulação do sistema de créditos educacionais para o setor privado (Lima et al., 2023). Desse ponto é retomado pelo Governo o papel do Estado como agente indutor de políticas públicas para a educação superior (Pereira; Silva, 2010).

Desse contexto, derivam políticas que fomentaram o acesso às instituições de ensino superior durante o mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva de 2003 a 2010, essas políticas de expansão atenderam tanto ao setor público, quanto ao privado (Pereira; Silva, 2010; Chaves; Amaral, 2016). Programas como UAB (Universidade Aberta do Brasil), Reuni (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), e o Prouni (Programa Universidade para Todos) fizeram parte das políticas públicas no âmbito educacional que foram estratégias de intervenção da União na tentativa de democratizar o acesso ao ensino superior (Pereira; Silva, 2010; Pereira; Brito, 2018).

Nesse bojo, incluímos o Fies (Fundo de Financiamento Estudantil), que apesar de sua existência desde 1976, e de uma reestruturação do programa em 1999, encontrou avanço na

---

<sup>1</sup> Os dados do Censo da Educação Superior de 2000 mostram que os jovens de baixa renda não tinham acesso à educação superior pública: apenas 7,7% dos jovens entre 18 e 22 anos frequentavam cursos universitários. Cerca de 70% deles estudavam em estabelecimentos privados. Quando conseguiam chegar ao ensino superior, o custo era tão alto que apenas aqueles com altos ganhos financeiros ou detentor de rede de apoio sócio econômico da família conseguiam custear seus estudos. Por isso, havia elevada inadimplência e evasão, especialmente considerando o sistema de crédito educativo, que poderia ser uma alternativa, porém, insuficiente e inadequado para os estudantes de baixa renda.

quantidade de matrículas, a partir de 2010, quando o governo cortou pela metade os juros de financiamento por meio da Lei nº 12.202<sup>2</sup> (Rocha et al., 2017; Lima et al., 2023).

Retomando o mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso como pano de fundo (1995 a 2002), percebemos que nesse período foi estimulado o aumento da quantidade de instituições privadas no ensino superior (Martins, 2009). Esse aumento foi possibilitado pela flexibilização nos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições privadas (Martins, 2009). Com a ampliação da oferta, ocorreu o fenômeno da diminuição da quantidade de candidatos por vaga, originando excedente de vagas ociosas nos cursos de graduação nessas instituições (Martins, 2009).

Diante do cenário de exaustão da expansão do ensino superior privado, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a partir de 2003, direcionou suas ações para a sustentação financeira das instituições existentes, tendo como principais mecanismos de suporte o Fies e o Prouni (Barros, 2015).

Esses programas de financiamento fomentaram a expansão de diferentes cursos no Brasil, fortalecendo sua interiorização. Se por um lado, havia os críticos do movimento expansionista fortalecido pelo Estado, por outro, havia a real necessidade de expansão do acesso ao ensino superior por via da iniciativa privada.

Fruto do desenvolvimento dessas políticas públicas destinadas à ampliação e facilitação do acesso ao ensino superior e à criação de novas instituições de ensino, surge em 2004, em uma instituição privada, o primeiro curso de formação de professores de Educação Física no município de Araguaína/TO e, conseqüentemente, na região norte do estado do Tocantins.

Portanto, das políticas públicas que surgiram a partir de 1995 no governo do presidente FHC que almejaram estimular o crescimento do número de vagas no ensino superior através do incentivo à iniciativa privada e à flexibilização nos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de novos cursos, passando pela reforma e criação de programas de financiamento estudantil (Fies e Prouni) durante os dois primeiros mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, surgem pelo Brasil uma diversidade de novos cursos de graduação e IES privadas. Nesse bojo está inserido o Unitpac (Centro

---

<sup>2</sup> BRASIL. Lei n. 12.212, de 14 de janeiro de 2010. Altera a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES (permite abatimento de saldo devedor do FIES aos profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família; utilização de débitos com o INSS como crédito do FIES pelas instituições de ensino; e dá outras providências).

Universitário Presidente Antônio Carlos) que ofertou o primeiro curso de formação de professores em Educação física do município de Araguaína.

Apesar da expansão das IES e das matrículas na iniciativa privada refletir na democratização do acesso ao ensino superior, Barreto (2015) destaca dois pontos para reflexão: o primeiro é que a multiplicação dessas IES e o crescimento das matrículas, segundo o autor, foi com vistas em interesses de mercado, o que levou ao pouco desenvolvimento da pesquisa e da produção de novos conhecimentos, dessa forma, deixando à margem uma função primária ao ensino superior.

Em segundo, a rápida expansão dos cursos do ensino superior direcionada pela educação à distância foi caracterizada pela improvisação dos projetos pedagógicos, da infraestrutura de apoio e acompanhamento aos alunos, e também à grande evasão registrada, o que indica que alguns cursos deixam a desejar (Barreto, 2015).

Agapito (2016) ressalta que a oferta de cursos de graduação à distância, é uma alternativa lucrativa para o setor privado, por demandar baixos investimentos. Reforçando os questionamentos, “esse estímulo à expansão pela iniciativa privada provocou o rompimento com a ideia de universidade pautada na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o que permitiu a proliferação de cursos e instituições privadas com padrões mínimos de qualidade” (Barros, 2015, p. 368).

Apesar das críticas estabelecidas por Barreto (2015), Agapito (2016) e Barros (2015) à expansão do ensino superior pela iniciativa privada e à educação à distância) não estamos nos opondo nem à iniciativa e nem à modalidade de educação. Estamos somente sinalizando que existem desafios para esse modelo de oferta da educação. No entanto, ressaltamos a importância dessa ferramenta para atender principalmente, municípios longínquos, especialmente na região norte do país, que possui um grande território e uma baixa densidade demográfica, assim dificultando a possibilidade de acesso e permanência dos estudantes nos cursos de graduação. Portanto, essa modalidade representa uma alternativa na oferta de educação com os padrões mínimos de qualidade para pessoas que teriam dificuldades de acesso ao ensino superior de maneira presencial.

Também ressaltamos a importância da existência e até mesmo do movimento de expansão das instituições privadas que ocorreu durante o período dos mandatos presidenciais de FHC e Luiz Inácio Lula da Silva, pois possibilitaram a interiorização e a democratização do acesso ao ensino superior para uma parcela da população que se via à margem desse processo.

No entanto, Mancebo, Vale e Martins (2015) também tecem críticas ao setor privado como um todo, alegando que a principal motivação para a oferta de cursos é a financeira. E que a real necessidade de cada região não é considerada. Dessa forma, os cursos ofertados, são aqueles que possuem maior apelo remuneratório em detrimento daqueles que possam contribuir para o desenvolvimento econômico, social e cultural da localidade em que essas IES estão inseridas.

Porém, cabe destacar que, apesar das críticas, a quantidade de instituições privadas e das matrículas continuaram crescendo. É possível verificar um retrato desse cenário entre os anos de 1995 a 2010, onde o número de matrículas no ensino superior cresceu 262%, sendo que as matrículas nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) cresceram 134%, enquanto nas instituições privadas o crescimento foi de 347% (Mancebo; Vale; Martins, 2015). Ao final do segundo mandato governamental do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007 – 2010), o percentual de matrículas na rede privada alcançou 74,2% das vagas de todo o ensino superior (Mancebo; Vale; Martins, 2015).

Entre 2001 e 2010, as matrículas em cursos superiores (presenciais e a distância) mais que dobraram (Barros, 2015). Esse aumento na quantidade de matrículas intensificou-se no período de 2005 a 2009 nas áreas das ciências humanas, exatas e biológicas em apenas 10 cursos<sup>3</sup>, e, em sua maioria, concentrados no setor privado. Essa característica se deve a não exigência de grandes investimentos em troca de elevados lucros por parte das instituições privadas (Barros, 2015).

Dados atuais destacam que o curso de licenciatura em educação física (EF), é o segundo maior formador de professores no Brasil, com 115.000 matrículas no ano de 2022, ficando atrás, somente, do curso de formação de professores em Pedagogia (Inep, 2023).

Segundo dados da plataforma e-Mec (Brasil, 2023), são 948 cursos de licenciatura em educação física ativos no Brasil, sendo 30 deles no estado do Tocantins. Desses 30 cursos, 22 são ofertados a distância (EaD) e apenas 8 são presenciais. Barcelos, Brito e Martins (2023) corroboram que esse elevado número de cursos e de matrículas se deve à forte presença de instituições privadas de ensino superior que ofertam, majoritariamente, vagas na modalidade de educação a distância. Porém, os autores também pontuam que:

A expansão dos cursos de graduação não representa em si uma medida indesejada, isso porque é de suma importância a democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil. Contudo, um importante desafio passa a ser o de ampliação da formação profissional em EF com qualidade, sem que essa ampliação de cursos e discentes se

---

<sup>3</sup> Administração, Direito, Pedagogia, Engenharia, Enfermagem, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Letras, Educação Física, Ciências Biológicas.

torne meramente numérica, impulsionada por uma lógica mercantil de educação (Barcelos; Brito; Martins, 2023, p. 2).

Ainda lançando mão de dados da plataforma *e-Mec*, notamos que atualmente, das 30 instituições que ofertam a licenciatura em educação física no estado do Tocantins, apenas 4 são públicas (Brasil, 2023). Esse dado, apenas retrata a realidade apontada com relação à predominância do setor privado na oferta de cursos de graduação no Brasil.

Logo, diante desse cenário, o objetivo dessa dissertação é mapear e analisar aspectos gerais que contribuíram no processo de formação da primeira turma de professores de educação física no município de Araguaína/TO, ressaltando que os primeiros professores com formação em educação física do município tiveram origem em uma instituição privada, a qual surge em meio às políticas educacionais destinadas à expansão e democratização do ensino superior.

Nesse sentido, consideramos a importância de investigar os cursos de formação de professores em educação física na região norte do país, tendo como suporte o método documental na intenção de colaborar para a compreensão do cenário em torno da criação desses cursos e as intencionalidades formativas que permearam os seus currículos e são refletidas através dos documentos que referenciaram e representaram a constituição dos mesmos.

No processo de investigação documental, lançaremos mão do *paradigma indiciário*<sup>4</sup> para construirmos conhecimento a partir dos dados aparentemente negligenciáveis encontrados nos documentos históricos que versem sobre o primeiro curso de formação de professores em Educação Física do município de Araguaína/TO. Cabe destacarmos que para Ginzburg (1939) assim como um médico é capaz de realizar diagnósticos através de pistas, indícios e sinais,<sup>5</sup> é possível interpretarmos e produzirmos conhecimento por meio desses mesmos recursos.

Para dar suporte e sustentação às nossas análises, realizamos um mapeamento prévio<sup>6</sup> na literatura acadêmica com o intuito de compreender o que vem sendo produzido

---

<sup>4</sup> Conjunto de princípios e procedimentos centrado nos detalhes, nos dados marginais, nos resíduos tomados enquanto pistas, indícios, sinais, vestígios ou sintomas (Ginzburg, 1939).

<sup>5</sup> Ginzburg no capítulo “Sinais – raízes de um paradigma indiciário” retrata um paralelismo entre Sigmund Freud, Sherlock Holmes e Giovanni Morelli, todos diretamente ligados à medicina. E por terem essa ligação, a utiliza para resolução de problemas. Freud utiliza as pistas, ou os sintomas, para diagnosticar seus pacientes na psicanálise; Holmes, os indícios para solucionar os mistérios dos seus casos; já Morelli, lançava mão dos sinais para diferenciar uma obra de arte verdadeira de uma cópia.

<sup>6</sup> Realizamos o levantamento nos indexadores *Scielo* e portal período da Capes, utilizamos a combinação dos seguintes descritores: “primeiro curso, implantação do curso” (mais a área de formação específica), formação de professores e história e região norte. Apesar de listados uma infinidade de estudos, selecionamos 39 artigos

sobre a constituição de cursos de graduação no contexto nacional, especialmente considerando os cursos de formação de professores de educação física.<sup>7</sup>

Posteriormente ao mapeamento, dividimos as pesquisas encontradas em dois grupos: cursos de graduação em geral (composto pelas ciências biológicas e ciências humanas) e os cursos de licenciatura em educação física.

Assim, na área das ciências biológicas, De Jesus et al. (2012), focalizam a implementação de um curso de enfermagem que ocorre mediante adaptações e mudanças na área pedagógica e administrativa e que mesmo com dificuldades, esse processo consegue avançar e preencher uma lacuna existente em relação a formação profissional demandada por um determinado contexto. Os autores reforçam que esse processo é permeado de tensões, especialmente em relação aos aspectos pedagógicos.

Na área de Ciências Humanas, Delmondes e Miranda (2020) destacam a produção de um curso de psicologia que considerou as demandas sociais de uma região, assumindo como desafio a construção de uma proposta curricular que atendesse as diferentes necessidades locais, tanto do ponto de vista dos graduandos como da sociedade em geral.

Os artigos debatidos destacam processos importantes, como a formação profissional em um contexto específico com ênfase no currículo (De Jesus et al. 2012) e a história da implantação de um curso da saúde em nível superior (Delmondes; Miranda, 2020). Contudo, pontuamos que os trabalhos foram produzidos tomando como pano de fundo as regiões Sudeste (De Jesus et al., 2012) e Centro Oeste (Delmondes; Miranda, 2020), e mergulhando na construção de cursos vinculados a instituições públicas. No entanto, nosso interesse nessa pesquisa é analisar a implementação de um curso de educação física de uma instituição privada, localizada na região norte.

Nesse sentido, encontramos iniciativas na literatura científica que contribui para compreendermos os desafios presentes na gênese de cursos de educação física, mas ressaltamos que todos eles abordam instituições públicas. Pires, Junior e Marta, 2014; Silva e

---

através dos títulos que apresentavam maior afinidade com os descritores pesquisados. Logo após, realizamos a leitura dos resumos e selecionamos De Jesus et al. (2012) e Delmondes e Miranda (2020) por abordarem o currículo e a formação profissional dentro de um contexto de implantação de novos cursos.

<sup>7</sup> Com relação aos artigos na área da educação física, pesquisamos os seguintes descritores (história da implantação, primeiro curso e história do curso de educação física), após pesquisarmos esses termos de forma individual, acrescentamos o termo região norte, porém, não encontramos trabalhos referentes a essa região. Fruto das pesquisas, encontramos: Pires, Junior e Marta, 2014; Silva e Carneiro, 2018; Adaniya, 2021, ambos versando sobre o contexto de criação do curso de formação de professores em educação física e as dificuldades encontradas nesse percurso.

Carneiro, 2018; Adaniya, 2021, respectivamente, abordam o assunto nos diferentes estados: Bahia, Minas Gerais e Paraná. Vamos conhecer cada um deles agora.

Observando o estudo de Pires, Júnior e Marta (2014) percebemos que a criação do primeiro curso de educação física da Bahia, teve como pano de fundo os interesses políticos para a definição do currículo que se pautava na formação técnico-esportivista e em conteúdos biologicistas. Esses fatores iam ao encontro dos interesses dos governantes da época (década de 1970), já que preconizava a melhoria da aptidão física da população e maior engajamento esportivo dos estudantes e da população em geral. Tal fato foi uma das chaves para a criação do curso.

O cenário destacado por Silva e Carneiro (2018), em Minas Gerais, deriva da política de expansão do ensino superior iniciada na década de 1990 e ampliada no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010). Por esse movimento foi possível o surgimento do curso, em 2006, na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Outro destaque é com relação à característica de formação do curso que, apesar de ser ofertado como licenciatura, possuía grande influência esportivista e um viés de bacharelado. Muitas vezes, deixando à margem um currículo que focasse em conteúdos didático-pedagógicos.

No Paraná, Adaniya (2021), destaca a criação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a implementação do curso de educação física. Esse processo é permeado por interesses políticos na melhoria da aptidão física da população, por isso, a criação da UEL foi condicionada à abertura do curso de educação física (década de 1970). Para atender tais demandas, o curso veio adequando seu currículo de acordo com as exigências ao longo do tempo.

Os estudos anteriormente apresentados, de Pires, Rocha Junior e Marta (2014), Silva e Carneiro (2018) e Adaniya (2021) colaboram para analisarmos/compreendermos os cenários em torno da criação desses cursos e da formação de professores de educação física, bem como nos dão *pistas, indícios e sinais*<sup>8</sup> da formação ofertada pelas instituições e a finalidade específica a que se destinam. Além dessas questões, apontam para a existência de um movimento que pesquisa e analisa aspectos relacionados ao processo de criação e instalação e também abordam o currículo dos cursos. Porém, notamos que é um movimento incipiente.

Ao mapearmos o campo acadêmico à procura de trabalhos que versassem sobre a formação de professores, percebemos uma lacuna em relação ao assunto quando se trata das

---

<sup>8</sup> Assumiremos como pistas, indícios e sinais toda documentação encontrada que guardem algum registro histórico da época da criação do curso, quais sejam: PPC, ementas, TCCs, Histórico Escolar, folders, panfletos...

pesquisas voltadas para as instituições privadas. Outra lacuna aparente é a produção desses estudos na região norte do país.

Diante desse cenário, o presente trabalho se justifica no sentido de contribuir com a sociedade e com a comunidade acadêmica no registro de fontes de pesquisa sobre a história da formação de professores na região norte do País. Para isso, é necessário compreender os registros produzidos no tempo, que vão marcando a escrita da história (BLOCH, 2001). Com essa visão poderemos, futuramente, revisitar os registros e compreender a história tal como ocorreu.

## 1.1 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO E OBJETIVOS

Esta dissertação está organizada em tópicos subsequentes que almejam atender ao objetivo geral deste estudo. A racionalidade científica assumida sinaliza o objetivo geral como fio condutor do percurso investigativo, portanto, cada tópico contribuirá para a resposta da pergunta norteadora desta dissertação, que é: quais as intencionalidades formativas do primeiro curso de formação de professores em educação física no município de Araguaína/TO?

Na intenção de respondermos essa questão apontamos o objetivo geral que é mapear e analisar aspectos gerais que contribuíram no processo de formação da primeira turma professores de educação física no município de Araguaína /TO.

No tópico em que denominamos de: *As Características da Grade Curricular da Primeira Turma de Formação de Professores de Educação Física: Notas de um Processo de Reconstrução*, apontamos duas questões norteadoras, quais sejam: 1) Quais as características da grade curricular da primeira turma de professores com formação em educação física do município de Araguaína/TO? E, 2) Quais os indícios deixados nas fontes de pesquisa encontradas e o que eles nos permitem inferir sobre as intencionalidades de formação de professores de educação física?

Na intenção de responder essas questões, elaboramos o seguinte objetivo específico: identificar e analisar os aspectos e as intencionalidades formativas da primeira turma de professores com formação em educação física de Araguaína/TO, a partir dos indícios, pistas e sinais encontrados nos documentos históricos.

Já no tópico denominado *Os Trabalhos de Conclusão de Curso e as Intencionalidades Pedagógicas*, adotamos três perguntas como norte: 1) Quais os temas abordados nos trabalhos de conclusão de curso analisados? 2) Quais os protagonistas do percurso formativo da primeira turma de educação física do município de Araguaína? E, 3) Quais as intencionalidades pedagógicas assumidas na escrita dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) da primeira turma de professores com formação em educação física do município de Araguaína/TO?

Para responder as questões supracitadas, apresentamos o seguinte objetivo específico: analisar e compreender a racionalidade formativa, a partir dos trabalhos de conclusão de curso, dos primeiros professores com formação em educação física do município de Araguaína/TO.

Por fim, apresentaremos as considerações finais dessa dissertação e retomaremos algumas análises e discussões dos tópicos desenvolvidos buscando amarrar as pontas do fio condutor dessa pesquisa à análise e compreensão das pistas indícios e sinais de formação de professores em educação física. Nossa intenção principal é contribuir com o campo acadêmico e a sociedade através da construção de fontes de conhecimento sobre a história da educação física, em especial, no norte do Tocantins.

## 2 METODOLOGIA

Nesta dissertação, utilizamos o método da crítica-documental de Marc Bloch o qual, compreende os documentos como vestígios que são capazes de flexibilizar o passado, modificando-o e alterando-o (Bloch, 2001). Entendemos que por meio desse método poderemos analisar as pistas, indícios e sinais (Ginzburg, 1939) deixados pela primeira turma de formação de professores de educação física, no norte do Tocantins, preservadas ao longo do tempo. Para tal finalidade, segundo Bloch (2001) teremos que saber interrogar os documentos de maneira adequada, fazendo questões, tensionando a lógica e, sobretudo, compreendendo a fonte no momento de sua produção.

O município de Araguaína está localizado no norte do estado do Tocantins e experimentou grande desenvolvimento econômico-social a partir de 1960, com a construção da rodovia Belém-Brasília (IBGE, 2023). Araguaína é a segunda maior cidade do estado do Tocantins, com população estimada de 171.301 habitantes, de acordo o censo do IBGE de 2022, é referência no comércio, saúde e educação para a região norte do Tocantins, sudeste do Pará e sudoeste do Maranhão. Além de ser conhecida como a "Capital do Boi Gordo", uma vez que uma das principais fontes de renda é a criação de gado. Araguaína também é reconhecida como a "Capital Universitária do Tocantins", o que é justificado pelo grande fluxo de estudantes no município (Araújo et al., 2011, p.115).

Neste cenário, em 1999, se estabelece uma instituição privada de ensino superior (Unitpac), inicialmente ofertando os cursos de Pedagogia e Ciências Contábeis. Essa mesma instituição foi pioneira na oferta do curso de formação de professores em educação física na região norte do estado, iniciando a primeira turma no segundo semestre de 2004. Diante do exposto, metodologicamente, selecionamos essa instituição como fonte de nossas análises por compreender que ela, de certo modo, impacta significativamente na formação de professores na região norte do Tocantins e, conseqüentemente, na educação básica da referida microrregião.

Ressaltamos que nosso objeto de pesquisa é a primeira turma para formação de professores de educação física do município de Araguaína/TO, a qual foi constituída no Unitpac. Este objeto de pesquisa traz consigo as características e a intencionalidades de formação do curso que ficaram impressas nos documentos que utilizamos como fonte de análise (histórico escolar, ementário, TCC e as resoluções que orientaram o curso), e, por conseguinte também ficaram as impressões daqueles que foram protagonistas do processo formativo (docentes e discentes) no Unitpac.

Por ser agente indutor do ensino superior no município de Araguaína, o Centro Universitário Tocantinense Presidente Antônio Carlos (Unitpac) se destacou devido à proposição de novos cursos e ao caráter de formação profissional ofertada em Araguaína/TO, o que pode ter contribuído diretamente para o reconhecimento do município como capital universitária dentro do estado.

Em consonância com o reconhecimento à nível de formação profissional no ensino superior, o município de Araguaína conta com uma ampla quantidade de estabelecimentos escolares da rede de educação básica.<sup>9</sup>

Na produção das fontes, primeiramente, enviamos ofício em 20 de janeiro de 2023 ao Unitpac solicitando o primeiro Projeto Político Pedagógico do Curso de educação física, o qual foi prontamente negado, em 01 de fevereiro de 2023, sob a alegação que a instituição não possui a obrigação de manter documentos em seus arquivos por mais de cinco anos, e que o documento solicitado já não se encontrava mais sob sua tutela. Diante da negativa, logo em seguida, entramos em contato com os ex-coordenadores e docentes<sup>10</sup> do curso à época da primeira turma, por meio de um aplicativo de mensagens, durante o mês de fevereiro do ano em questão. Também não obtivemos sucesso. Todos alegaram não possuir o PPC devido a não manterem mais vínculo com a instituição<sup>11</sup>, ou por terem perdido o documento físico ou digital ao longo do tempo.

---

<sup>9</sup> Ao final de 2023 a rede de ensino do município contava com 32 escolas estaduais, 77 municipais – sendo 33 creches e 44 escolas, além de 36 escolas privadas. Em levantamento realizado no portal da transparência da prefeitura de Araguaína, verificamos que para atender à rede municipal, ao final de 2023, a secretaria municipal de educação (Semed) contava, no seu quadro, com 49 professores de educação física, desse total, apenas nove eram contratados. Com relação à rede estadual de ensino não tivemos acesso aos dados mesmo indo pessoalmente à secretaria estadual de educação (Seduc) e solicitando os dados via ouvidoria da controladoria geral da união à Seduc.

<sup>10</sup> Nesse movimento, apenas não entramos em contato com o professor e ex-coordenador do curso Marcio Gouvea, que veio a óbito, em agosto de 2020, em decorrência do covid-2019.

<sup>11</sup> Os professores possuíam um e-mail institucional que utilizavam para resolver as demandas do trabalho docente. Esse e-mail é descontinuado logo que há o rompimento do vínculo empregatício do docente.

Face ao contexto apresentado, em 24 de fevereiro de 2023, fomos pessoalmente ao campus do Unitpac para verificarmos junto à instituição se não havia nem uma possibilidade do primeiro PPC ser localizado em seus arquivos, para tanto, entramos em contato com a responsável pela secretaria, que justificou que mesmo sob ordem judicial não conseguiria disponibilizar o documento requerido, pois “não era possível reconstitui-lo”.

Diante dessa situação, analisamos que o estabelecimento de ensino não destinou a devida importância à sua própria memória e especificamente à memória do curso. Tal documento deveria ser mantido em acervo da biblioteca e disponibilizado a quem possuísse interesse em acessá-lo, pois julgamos que a formação dos primeiros profissionais em educação física está intimamente ligada à história da cidade e tem vínculo direto com o mercado de trabalho e com a economia da região em que a IES está inserida.

Porém, diante do atravessamento enfrentado, buscamos outros vestígios (Bloch, 2001) para compor as nossas fontes: os TCC, as ementas das disciplinas e o histórico escolar do curso. O primeiro foi localizado nos arquivos da biblioteca, o segundo e o terceiro foram requeridos ao departamento de tecnologia da instituição, e em 19 de fevereiro de 2024, tivemos enfim, acesso às nossas fontes de pesquisa.

E apesar de não encontrarmos o primeiro PPC do curso de educação física do Unitpac, destacamos que no movimento de busca realizado por nós, tivemos acesso aos PPC de 2012, 2016 e 2020<sup>12</sup>. Os quais nos permitiram um olhar retrospectivo de maneira análoga, principalmente no que concerne ao PPC de 2012 com relação a informações referentes ao histórico da instituição e do curso, à caracterização do curso e à citação do ato de criação. Utilizamos esses dados pelo fato desse documento ser o mais próximo do momento histórico ao qual estamos pesquisando, portanto, inferimos afinidades relativas a essas informações utilizadas por nós. Porém, entendemos que não poderíamos nos alicerçar em outras informações que seriam relevantes (objetivos do curso, perfil do egresso, sistema de avaliação e ementário) pela dinamicidade que elas apresentam, ou seja, podem ser modificadas a cada ciclo de um novo PPC.

Após esses movimentos, conseguimos reunir 43 ementas das disciplinas ofertadas no currículo de formação da primeira turma, 26 TCC dos egressos e o histórico escolar do curso. A investigação crítica desses vestígios possibilitará a compreensão daquilo que era ensinado, das intencionalidades formativas, bem como dos indícios e sinais da concepção de educação

---

<sup>12</sup> Links de acesso aos PPC encontrados na internet: <https://assets.unitpac.com.br/arquivos/cursos/PPCEDF.pdf> (2012); <https://assets.unitpac.com.br/arquivos/cursos/edfisica/ppcs/educacao-fisica.pdf> (2020).

física que foi assumida na formação dos primeiros professores de educação física do norte do Tocantins.

Os dados analisados durante esta pesquisa foram produzidos com o auxílio dos *softwares Microsoft Excel e o Iramuteq*. Para análise das nossas fontes, utilizaremos a crítica-documental de Marc Bloch, pois ela nos ajudará, partindo de um problema, a fazer observações históricas com suporte de técnicas auxiliares, não para emitir julgamentos, mas sim para compreender os fatos (Bloch, 2001). Também utilizaremos o *paradigma indiciário* de Carlo Ginzburg, com o intuito de contribuir em nossas análises, considerando que, teremos que inferir os efeitos da formação de professores da primeira turma de educação física de Araguaína/TO, já que as causas, atualmente, não são mais reproduzíveis (Ginzburg, 1939).

### **3 AS CARACTERÍSTICAS DA GRADE CURRICULAR DA PRIMEIRA TURMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: NOTAS DE UM PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO**

Neste tópico, objetivamos identificar e analisar os aspectos e as intencionalidades formativas da primeira turma de professores com formação em educação física de Araguaína/TO, a partir dos indícios, pistas e sinais encontrados nos documentos históricos. Para essa finalidade, pretendemos identificar e analisar as características do currículo formativo e os indícios deixados por ele, na intenção de inferir as intencionalidades de formação contidas em nossas fontes de análise (histórico escolar e ementas das disciplinas ofertadas).

Destacamos a importância de estudos dessa natureza, pois, nos permitem lançar um olhar retrospectivo almejando compreender quais concepções em circulação no curso e como foi projetada a lógica de formação específica (ou não) para uma região, que naquele momento demandava por profissionais dessa área.

#### **3.1 Dos arcabouços legais que estruturam o primeiro curso de formação de professores de educação física no norte do Tocantins**

O Curso de educação física do Unitpac foi autorizado através do Decreto Estadual nº 2.189 de 02/09/2004 e reconhecido através do Decreto Estadual nº 3.255 de 02/01/2008. Esses decretos determinaram que o curso destinava-se à licenciatura e ofereceria semestralmente, 50 vagas no período noturno. No momento da autorização do curso vigoravam as resoluções CNE/CP nº 1 e 2, de 18 e 19 de fevereiro de 2002 que instituíam, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCN) e a duração e carga horária para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2002).

Além das resoluções destinadas à formação de professores licenciados para atuarem na educação básica, também estava em vigor naquele período de instalação do curso a resolução CNE/CES nº 7 de 31 de março de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena, assim como **estabeleceu orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física**, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2004).

Essas diretrizes vieram com a proposta de superar a rigidez dos currículos mínimos, e assumiram como característica, maior flexibilidade e autonomia para as IES elaborarem seus currículos, além de subsidiarem as discussões sobre os currículos dos cursos de graduação que vinham ganhando destaque no Brasil desde 1995, no governo FHC, permitindo assim, o amadurecimento em relação à flexibilização dos currículos elaborados pelas instituições de ensino superior, obedecendo as orientações das novas legislações educacionais em vigência (Vieira, Zimbres e Araújo, 2009).

Portanto, as resoluções CNE/CP nº 1 e 02 de 2002, bem como a resolução CNE/CES nº 07 de 2004 balizaram a formulação das matrizes curriculares dos cursos de educação física pelo Brasil. Porém, enquanto as resoluções de 2002 instituíam a formação do profissional para atuar em ambiente escolar (licenciados), a resolução de 2004 destinava-se especificamente aos profissionais da EF que atuavam em ambientes não escolares (bacharéis) e tinha somente caráter orientativo (Pizani, 2014; Bendrath, 2023).

Conforme mencionado no tópico de metodologia da pesquisa, nossas fontes (ementas das disciplinas, histórico escolar do curso e legislação educacional) nos permitem dizer que o corpo técnico que formulou o primeiro PPC do curso orientou-se pelas diretrizes supracitadas durante o processo de elaboração do currículo ofertado no primeiro curso para formação de professores em educação física do município de Araguaína/TO. Silva (2009) destaca que, a formação de professores de educação física está diretamente relacionada à forma que os cursos são organizados. Considerando esse aspecto, as diretrizes curriculares tornam-se elementos decisivos na elaboração dos currículos das instituições de ensino superior, sinalizando qual o perfil do egresso se quer estabelecer e quais os impactos desejados a partir disso.

O curso de formação de professores de educação física do Unitpac, orientado pelas resoluções CNE/CP nº 01 e 02 de 2002 e CNE/CES nº 07 de 2004 assumiu uma característica que outros cursos pelo Brasil também assumiram: “a ‘perspectiva’ de licenciatura ampliada, ou seja, formavam-se profissionais para atuarem tanto no espaço escolar quanto no não escolar em virtude da abrangência do seu campo de atuação” (Benites; Souza Neto; Hunger, 2008, p. 345). Tal perspectiva mostrou-se, mais tarde, ter sido um equívoco no ponto de vista da legislação, pelo fato do Supremo Tribunal de Justiça (STJ) ter julgado em 2014, que cada profissional teria uma formação e um espaço de atuação específico. Portanto, o professor que pretendesse atuar em ambientes escolares e não escolares, deveriam concluir dois cursos específicos, licenciatura e bacharelado (Santos Junior e Bastos, 2019).

A resolução 7/2004 apontava por meio dos seus dispositivos legais, a possibilidade de formação integral, porém com terminalidades específicas para os cursos de licenciatura e de bacharelado (Alves e Figueiredo, 2014). A nomenclatura “licenciatura plena” estava colocada em contraposição à “licenciatura curta” com duração de apenas três anos que era o modelo em vigor, e não à possibilidade de adquirir a dupla formação com a conclusão de apenas uma graduação. Portanto, a partir das mudanças nas Diretrizes Curriculares para a formação na área da educação física, os cursos de licenciatura e bacharelado deveriam ser estruturados de forma que representassem campos de atuação distintos e, portanto, formações com características próprias (Pizani; Barbosa-Rinaldi, 2014).

Porém, é importante ressaltar que não estamos nos colocando em oposição à formação única e integral de professores de educação física, mas sim, expondo o movimento que estava em circulação no momento da criação do curso que é nosso objeto de pesquisa, contextualizando os cenários políticos e cotidianos que ele estava imerso.

### **3.2 Das dimensões do conhecimento em circulação no currículo do curso de educação física do Unitpac**

No momento da elaboração do currículo do curso de EF do Unitpac em face à resolução CNE/CES nº 7/2004, a formação previa a articulação entre as áreas de conhecimento de formação ampliada e específica, onde a primeira deveria conter as dimensões relacionadas ao contexto **biológico e do corpo humano, ser humano-sociedade, e de produção do conhecimento científico**, já na segunda, deveria conter as dimensões da **cultura corporal, técnico instrumental e didático-pedagógico** (Pizani, 2014; Oliveira, 2020; Bendrath, 2023).

O Quadro 1, a seguir, apresenta as conceituações das dimensões do conhecimento tomando como referência Brasil (2004), Pizani (2011); Pizani, 2014 e Oliveira et al., (2020).

**Quadro 1:** conceito das dimensões de conhecimento das áreas ampliada e específica da EF.

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO AMPLIADA</b>		
<b>Ser Humano-Sociedade</b>	<b>Biológica do Corpo Humano</b>	<b>Conhecimento Científico e Tecnológico</b>
<b>2 Disciplinas</b>	<b>7 Disciplinas</b>	<b>3 Disciplinas</b>
Abarca os conhecimentos históricos, sociológicos, ético-políticos, filosóficos, religiosos e culturais, sendo estes referendados pelo conhecimento do homem na sociedade.	Caracteriza-se pela convergência dos conhecimentos da biologia, anatomia e fisiologia humana, bioquímica, nutrição, biomecânica, cineantropometria, etc., e suas implicações no movimento humano.	Pode ser entendida a partir das aplicações dos conhecimentos científicos relacionados a diversas áreas, tais como, informática, comunicação, estatística, biológica, sociocultural, entre outras, estando estas relacionadas à atuação profissional em educação física.
<b>ÁREA DO CONHECIMENTO ESPECÍFICA</b>		
<b>Didático-Pedagógica</b>	<b>Técnico-Instrumental</b>	<b>Culturais do Movimento Humano</b>
<b>11 Disciplinas</b>	<b>8 Disciplinas</b>	<b>12 Disciplinas</b>
Contempla conhecimentos dos princípios gerais e específicos de gestão e organização das diversas possibilidades de intervenção do profissional no campo de trabalho e de formação.	Reúne conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, o comportamento motor, a psicologia, a dinâmica e relações estabelecidas no ensino, etc.	Agrega os conhecimentos específicos das diferentes manifestações e expressões da cultura do movimento humano nas suas formas de jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, entre outros.

**Fonte:** Os autores

No Quadro 1, além da conceituação de cada dimensão de conhecimento apontada pela DNC específica da EF, também apontamos a quantidade de disciplinas abarcadas ao longo do curso em cada uma delas. Destacamos que a DCN nº 7/2004 no seu artigo sétimo, confere autonomia para as instituições de ensino organizarem a grade curricular de seus cursos, bem como articular as áreas de conhecimento – ampliada e específica – definindo as denominações e as disciplinas a serem contempladas pelo currículo e também a carga horária de acordo com o perfil profissional que as IES desejam formar (Brasil, 2004).

Dessa maneira, a matriz curricular do curso preconizou o que citava o artigo sétimo da referida diretriz e distribuiu o quantitativo de disciplinas da área de conhecimento ampliada da seguinte forma: relação ser humano-sociedade (2); biológica do corpo humano (7); produção do conhecimento científico e tecnológico (3). No que tange a área de conhecimento específico, a distribuição do quantitativo por dimensão de conhecimento está organizada da seguinte maneira: cultural do movimento humano (12); técnico-instrumental (8); Didático pedagógico (11).

Além das áreas de conhecimento ampliada e específica, a matriz curricular do curso também contemplou as atividades acadêmico-científico-culturais que visavam ampliar o universo cultural dos acadêmicos por meio da pluralidade de espaços educacionais e de iniciativas de grupos formados por profissionais de diferentes áreas do saber. A realização dessas atividades está prevista na resolução CNE/CP nº 2 de 2002 que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, contudo, não conseguimos reunir elementos suficientes para compreender de que modo elas eram cumpridas pelos acadêmicos e quais os itens/atividades eram considerados como pertencentes a esse escopo.

### **3.3 Da carga horária e sua distribuição nos estágios supervisionados**

Analisando a matriz curricular e as ementas, percebe-se que o curso estava principalmente ancorado na resolução destinada às licenciaturas, especificamente no que se refere à duração e carga horária.

A resolução 02/2002, determinou que os cursos deveriam ser organizados em no mínimo 2.800 horas, sendo: 400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1.800 horas para os conteúdos curriculares em sala de aula; 200 horas para outras formas de atividades acadêmico científico-culturais.

Ao analisarmos o histórico escolar que tivemos acesso, identificamos através das evidências que a grade curricular estava diretamente alinhada com a resolução 02/2002 no que se refere à organização da carga horária. Para a integralização do curso, os acadêmicos tiveram que atender ao todo 2.934h de aula atividade distribuídas em oito períodos. Desse total foram, 2286 horas/aula englobando os conteúdos curriculares em sala de aula e de prática como componente curricular,<sup>13</sup> 432 horas de estágio e 216 horas de atividades acadêmico científico-culturais.

No quadro abaixo, expomos a grade curricular da primeira turma de professores com formação em educação física do Unitpac. As disciplinas estão dispostas por período e distribuídas em quadros coloridos que correlacionam a sua cor com a dimensão específica do conhecimento ao qual cada disciplina está localizada. Logo, apresentamos a seguinte legenda: Ser humano-Sociedade (cinza claro); Biológica do Corpo Humano (azul claro);

---

<sup>13</sup> Não conseguimos apontar fielmente quantas horas de prática como componente curricular foram atendidas neste primeiro currículo do curso devido não termos acesso ao PPC e nas ementas que possuímos não desmembrar a prática dos componentes curriculares, porém, podemos afirmar que foram no mínimo 400h de acordo com a determinação da resolução nº 2/2002.

Conhecimento Científico e Tecnológico (cinza escuro); Didático-Pedagógica (verde claro); Técnico-Instrumental (laranja) e por fim, Cultural do Movimento Humano (roxa).

**Quadro 2:** Distribuição das disciplinas de acordo com as dimensões dos conhecimentos.

<b>1º Período</b>	<b>2º Período</b>	<b>3º Período</b>	<b>4º Período</b>
História e Filosofia da Educação e Educ. Física - 72h	Educação, Educação Física e Sociedade - 72h	Psicologia Geral e da Educação - 72h	Metodologia de Ensino da Educ. Física no Contexto Saúde - 54h
Anatomia Aplicada à Educação Física I - 72h	Anatomia Aplicada à Educação Física II - 54h	Fisiologia do exercício - 54h	Metodologia da Pesquisa Científica - 72h
Métodos e Técnicas do Trabalho Acadêmico - 36h	Didática Aplicada à Educação Física - 54h	Ética e intervenção Profissional - 72h	Biomecânica - 54h
Fundamentos Teóricos Metodológicos da Ginástica - 72h	Fundamentos Teóricos Metodológicos do Atletismo - 72h	Metodologia do Ensino da Educ. Física no Contexto Educacional - 54h	Urgências e Primeiros Socorros em Educ. Física - 54h
Fundamentos Teóricos Metodológicos da Natação - 54h	Fundamentos Teóricos Metodológicos da Dança - 36h	Fundamentos Teóricos Metodológicos do Handebol - 54h	Fundamentos Teóricos Metodológicos do Basquetebol - 54h
Biologia - 54h	Bioquímica e Fisiologia Aplicada à Educ. Física - 72h	Fundamentos Teóricos Metodológicos dos Jogos - 36h	Fundamentos Teóricos Metodológicos do Futsal - 72h
<b>5º Período</b>	<b>6º Período</b>	<b>7º Período</b>	<b>8º Período</b>
Prática de Ens. - Est. Sup. I - Contexto Educacional - 108h	Prática Profis. - Est. Sup. II - Contexto da Saúde - 108h	Prática Profis. Est. Sup. III - Contexto do Esporte - 108h	Prática Profis. Est. Sup. IV - Contexto do Lazer - 108h
Metodologia do Ensino da Educ. Física no Contexto do Esporte - 54h	Metodologia de Ensino da Educ. Física no Contexto do Lazer - 54h	Treinamento Físico e Esportivo - 54h	Seminário de Trabalhos de Conclusão de Curso - 54h
Aprendizagem e Controle Motor - 54h	Crescimento, Desenvolvimento e Envelhecimento Humano - 72h	Medidas e Avaliação em Educ. Física - 54h	Administração e Organização da Educ. Física - 54h
Fundamentos Teóricos Metodológicos do Voleibol - 54h	Fundamentos Teóricos Metodológicos das Ativ. Físicas p/ Portadores de Necessidades Especiais - 54	Fundamentos das Práticas de Lazer em Diversos Grupos (Eletiva) - 72h	Metodologia da Hidroginástica e Recreação Aquática (Eletiva) - 72h
Fundamentos Teóricos Metodológicos das Lutas - 54h	Metodologia dos Exercícios Físicos em Academia (Eletiva) - 72h		Atividades Acadêmico Científico-Culturais - 216h
Marketing Esportivo (Eletiva) - 36h			

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Ao analisarmos o Quadro 2, bem como as ementas do curso, percebemos que os estágios curriculares supervisionados foram posicionados a partir da segunda metade do curso, como preconizado no artigo 1º, inciso II da resolução 2/2002, mas também mostrou alinhamento ao artigo 10, parágrafo 2º da resolução 7/2004 no que se refere à nomenclatura estágio profissional e as diferentes áreas de intervenção (educação, saúde, esporte e lazer), essas características dão claros sinais de que o curso buscava uma formação ampliada e portanto buscava formar profissionais capacitados a atuarem tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Esse contexto se sublinha na medida em que percebemos disciplinas como: Marketing Esportivo, Metodologia dos Exercícios Físicos em Academia, Medidas e Avaliação em Educação Física e Treinamento Físico e Esportivo.

Autores como Santos Júnior e Bastos (2019); Anes et al., (2021) e Penna et al., (2021) defendem a ideia de formação ampliada em oposição à formação fragmentada que vem se constituindo no campo de atuação dos profissionais de educação física. No entanto, como já destacamos pelo ponto de vista legislativo, esse entendimento não encontrou eco.

Entretanto, apesar dessa realidade, o estágio curricular supervisionado está posicionado como uma oportunidade privilegiada de articular a teoria à prática, contribuindo para uma sólida formação profissional independente da área de atuação (Benites; Souza Neto; Hunger, 2008). Em suma, o estágio representa um elo, entre o campo acadêmico e a prática profissional. Visando a formação de profissionais que pudessem atuar tanto na escola quanto fora dela, a matriz curricular em questão buscou articular os conteúdos e os campos de realização do estágio às áreas de licenciatura e bacharelado, o que já preconiza um desacordo com a formação de professores de educação física, pois o que nos inquieta é a redução da carga horária de estágio para a educação básica, promovendo um equilíbrio que em seu mote significa desequilíbrio.

Para Lopes (2009) o estágio é o momento em que os alunos vivenciam a prática, que permite a eles realizarem uma aproximação real entre o que aprendem na universidade e o que vão ensinar nos diferentes campos de atuação. Já Silva Júnior et al., (2016) entende o estágio curricular supervisionado como um “componente indispensável no processo de formação inicial, que oportuniza ao futuro professor a possibilidade de exercer a atividade profissional em seu campo real de intervenção” (p. 01). Logo, tendo como referência a matriz curricular do curso, as evidências apontam para um currículo que buscou subsidiar uma formação ampla, na tentativa que os profissionais pudessem ter a aproximação necessária aos campos de atuação da educação física, sejam escolares ou não.

Entretanto pelo fato do currículo ter expandido a abordagem dos estágios para os contextos do esporte, saúde e lazer, além do contexto educacional, pontuamos que por essa característica as vivências na educação básica pode ter sido diretamente prejudicadas, uma vez que a mesma carga horária que foi destinada para os demais contextos teve que ser fracionada, no contexto educacional, para atender toda a educação básica.

### **3.4 Das intencionalidades do currículo sobre as áreas do conhecimento**

Em estudo realizado por Filho e Brasileiro (2017) a respeito do currículo de um curso de licenciatura em educação física na Amazônia, foi evidenciado que mesmo os acadêmicos do curso tendo conhecimento da finalidade formativa (atuação na educação básica), os mesmos sentiram-se cerceados sobre a abrangência da atuação profissional que poderiam exercer. Característica semelhante pode ter ocorrido com os acadêmicos do Unitpac, porém, em sentido inverso, aqui a percepção pode ter sido de atuação ampla devido terem encontrado o mercado aberto e em expansão, porém, com problemas na formação em relação ao tempo de permanência na escola durante os estágios supervisionados.

Contudo, é necessário a realização de um estudo específico para ouvir os pioneiros da região norte do Tocantins sobre esse assunto. O que podemos nesse estudo, diante de suas limitações, é projetar o sentido e impactos que a organização curricular possa ter efetivado nos docentes.

Continuando nossas análises, neste momento, apontaremos o foco para a área de conhecimento ampliada. Essa área é dividida em três dimensões do conhecimento: **a)** Relação ser humano-sociedade; **b)** Biológica do corpo humano e **c)** Produção do conhecimento científico e tecnológico.

Ao todo, o currículo do curso de EF do Unitpac contemplou doze disciplinas da área ampliada, sendo que a **dimensão biológica do corpo humano** foi a que teve maior quantitativo de disciplinas, sete, e todas distribuídas na primeira metade do curso. Evidenciando a necessidade de qualificar e potencializar o arcabouço de conhecimentos oriundos das ciências da saúde. Aspecto assentado na tradição da área da educação física (Devide, 1996; Berto, Schneider e Ferreira Neto, 2007).

A predominância curricular das disciplinas biológicas também foi detectada nas estruturas curriculares dos cursos de EF da Universidade estadual de Minas Gerais e da Universidade Estadual de Montes Claros através de um estudo de Rodrigues et al., (2023) que

buscava analisar os currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado em EF de Universidades de Minas Gerais e apontar congruências e divergências entre ambos.

Uma congruência apontada pelos autores foi exatamente a semelhança entre os currículos ofertados para formação de licenciados e bacharelados, portanto, mesmo havendo a determinação para uma formação separada entre as duas áreas o que notamos é a proximidade dos conteúdos e disciplinas ofertadas em ambos os currículos.

Esta característica também foi destacada por Rocha, Coelho e Toledo (2019) ao analisarem as matrizes curriculares de doze instituições de ensino superior em EF no estado de Minas Gerais. As autoras observaram que as diferenças são mínimas entre os currículos e a carga horária para formação de licenciados e bacharéis, o que ocorre é a inclusão de disciplinas pedagógicas na licenciatura e disciplinas de aperfeiçoamento no bacharelado na intenção de acentuar a diferença na área de formação.

É importante destacar que a área da saúde sempre esteve diretamente relacionada à história da educação física, fazendo parte de seus currículos desde os primeiros cursos de formação de professores, no sentido de conferir, dentre outras coisas, cientificidade à atuação profissional (Devide, 1996). Nesse sentido, reconhecemos sua importância, tanto na formação dos licenciados como dos bacharéis em educação física.

No tocante à **dimensão do conhecimento ser humano-sociedade** que abrange as ciências humanas, o currículo do curso aglutinou a filosofia e a sociologia aos estudos da educação física, algo que foi adicionado à formação dos licenciados, especialmente nas reformas curriculares implementadas dos anos 2000 em diante. Permitindo aos futuros docentes um conhecimento ampliado sobre a sociedade e suas inquietações, contribuindo na formulação e compreensão dos problemas que ocorrem e transcorrem cotidianamente na escola.

Acreditamos que a formação acadêmica do corpo docente, possa ter impactado na seleção e oferta de disciplinas dessa natureza haja vista que os cursos de educação física se relacionam intimamente com a saúde (Mello, 1996; Rodrigues et al., 2023), mas que para a formação em instituições privadas é necessário ampliar as especificidades considerando os profissionais contratados pela IES.

Rodrigues et al., (2023) cita a pouca aceitação das disciplinas vinculadas à área das ciências humanas, por parte dos discentes, como fator para a não inclusão nas matrizes curriculares dos cursos de EF. Porém, na realidade da primeira turma para formação de professores de educação física de Araguaína/TO, entendemos que essa possibilidade pode ter sido baixa, pois ainda não havia uma cultura acadêmica consolidada para que houvesse

rejeição de tais disciplinas, especialmente considerando o modelo privado de organizar cursos de formação superior.

Analisando a dimensão da **produção do conhecimento científico e tecnológico** que está diretamente relacionada à formação profissional em educação física mediante a articulação com a teoria e a metodologia científica (Pizani, 2014; Martins, 2015; Oliveira et al., 2020), observamos que na matriz curricular do Unitpac estavam contidas nessa dimensão as disciplinas de *métodos e técnicas do trabalho acadêmico, metodologia da pesquisa científica e seminário de trabalhos de conclusão de curso*. Essas disciplinas visavam preparar os acadêmicos para a produção científica, porém, conforme evidenciaremos através da análise dos TCC dos acadêmicos dessa primeira turma, tal formação se mostrou insuficiente.

Como comparação, à luz das mesmas resoluções que direcionaram o currículo do Unitpac, os cursos de EF da Universidade Federal do Rio Grande e da Universidade de Brasília ofertavam, respectivamente, cinco e oito disciplinas para a preparação dos acadêmicos à escrita dos TCC (Bandeira; Araújo; Finoqueto, 2017; Costa, 2022). No entanto, cabe a ressalva que a dimensão do conhecimento científico e tecnológico vai além dessas disciplinas e podem contemplar as áreas da informática, comunicação e estatística (Silva; Souza, 2009; Pizani, Barbosa-Rinaldi, 2014; Oliveira, 2020), e no currículo do Unitpac nenhuma delas foram contempladas.

Contudo é necessário ponderar que a proposta formativa das instituições citadas no estudo de Bandeira, Araújo e Finoqueto (2017) e Costa (2022) têm como perspectiva não só formar para o mercado de trabalho, mas também para a continuidade dos estudos em âmbito da pós-graduação. Esse cenário não se confirma anos mais tarde com a descontinuidade do curso de educação física do Unitpac, evidenciando que sua oferta foi sazonal, para atender as demandas da região naquele momento histórico.

### **3.5 Das intencionalidades das áreas específicas**

Nesse tópico direcionamos nossas análises para à área de formação específica que está dividida em três dimensões do conhecimento: **a)** cultural do movimento humano; **b)** didático-pedagógica e **c)** técnico-instrumental.

Na grade curricular do curso de EF do Unitpac, essa área contempla maior número de disciplinas ofertadas do que a área ampliada, e a dimensão do conhecimento que tem maior carga horária é a **cultural do movimento humano** integralizando doze disciplinas. Pizani e Barbosa-Rinaldi (2014b) afirmam que essa característica condiz com os preceitos para a

formação inicial em educação física, visto que abarca os conhecimentos identificadores que possuem tradição histórica da área.

Dentre outras disciplinas, a dimensão do conhecimento cultural do movimento humano integra aquelas relacionadas aos jogos, esportes, lutas, danças e ginástica. Essas práticas por tematizarem aspectos da cultura corporal do movimento humano estão diretamente relacionadas ao currículo do bacharel e do licenciado, o que as diferenciam é a metodologia de como são abordadas (Suares; Abreu; Montes, 2019). Nesse sentido, conseguimos observar que assim como ocorreu na dimensão biológica da área ampliada de conhecimentos e na realização dos estágios curriculares, a dimensão cultural do movimento humano procurou encontrar um equilíbrio na disponibilidade de conteúdos que pudessem atender as duas áreas de atuação do profissional da educação física.

Para exemplificarmos esse movimento, destacamos que a grade curricular do curso abarcou as disciplinas de *natação*, *dança* e *atletismo*, por exemplo, que são facilmente vinculadas a ambas as formações, mas também ofertou disciplinas como *fundamentos das práticas de lazer em diversos grupos* e *metodologia da hidroginástica e recreação aquática*, onde a primeira, em sua ementa, destaca a possibilidade de intervenção profissional em condomínios e empresas, e a segunda vincula-se diretamente, especialmente no que concerne à hidroginástica, à atuação em clubes, ou seja, em ambientes não escolares.

Concernente à cultura do movimento humano, os esportes possuem representatividade nas matrizes curriculares dos cursos de educação física pelo Brasil e possuem aceitação, entre os acadêmicos do curso de educação física (Rodrigues et al., 2023), especialmente considerando a necessidade de produzir um currículo que fosse atrativo para o discente (cliente) o que impacta diretamente na organização curricular dos cursos sediados em instituições privadas.

Dentre outras disciplinas presentes nesta dimensão do conhecimento estão os objetos de ensino da educação física, a saber: atletismo; natação; basquete; ginástica artística; ginástica rítmica; futebol de campo; futsal; handebol; danças; lutas; voleibol; atividade física de aventura; jogos, brinquedos e brincadeiras; esportes de raquete e capoeira (Rodrigues et al., 2023). Todas essas modalidades foram observadas no currículo do Unitpac, ou por uma disciplina específica ou como conteúdos de outra disciplina, como foi o caso da capoeira, que integrou o corpo de conteúdo da disciplina de lutas.

Em relação à dimensão **didático-pedagógica** onde devem ser observados os conhecimentos relacionados à organização e gerenciamento das possibilidades de intervenção pedagógica na prática profissional (Silva; Souza, 2010), a grade curricular do primeiro curso

de educação física do norte do estado do Tocantins abrangeu onze disciplinas dentre as quais, quatro delas estão relacionadas à prática do estágio curricular supervisionado. Um fato interessante com relação à organização dessas disciplinas é que para cada contexto de estágio - educacional, saúde, esporte e lazer – houve uma disciplina correlata de metodologia específica para auxiliar na intervenção do acadêmico no seu campo de estágio.

Pizani e Barbosa-Rinaldi (2014b) destacam a importância dessa dimensão do conhecimento para a formação de professores, e cita que, disciplinas com essas características são fundamentais para os futuros professores conhecerem e analisarem de forma crítica o seu campo de atuação profissional. Nesse cenário, podemos fazer uma menção honrosa à preocupação demonstrada através do currículo do curso, em fomentar os acadêmicos por meio da oferta de disciplinas metodológicas para a intervenção nas práticas dos estágios.

Encerramos as análises da área de conhecimento específico com a dimensão **técnico-instrumental** que abarca o desenvolvimento humano e o comportamento motor, teórica e metodologicamente relacionando-os às atividades físicas (Silva; Souza, 2009b; Faria; Lins, 2017). Esta dimensão pode ser representada na matriz curricular pelas seguintes disciplinas: *aprendizagem e controle motor; crescimento e desenvolvimento humano; treinamento físico e esportivo* dentre outras.

Um aspecto que nos chamou atenção na grade curricular do curso de EF do Unitpac referente à dimensão técnico-instrumental foi a presença da disciplina de *metodologia dos exercícios físicos em academias*. Entendemos que esse conteúdo não está diretamente relacionado à prática e nem à realidade das escolas de educação básica as quais se destinam os licenciados, mas sim à atuação em clubes e academias, prerrogativa dos bacharéis.

Esse aspecto apenas reforça a intencionalidade impressa na matriz curricular de formar profissionais que pudessem exercer uma atuação ampla no mercado de trabalho, já adiantando disciplinas que poderiam ser eliminadas a partir de cursos de segunda graduação, por exemplo. Dessa maneira, o currículo da primeira turma para formação de professores de educação física do norte do Tocantins, procurou integralizar disciplinas dentro das dimensões cultural do movimento-humano, didático-pedagógica e técnico instrumental, que promovessem a formação desse profissional para atuar amplamente no mercado de trabalho, o que, ao nosso ver, trouxe percas para o processo formativo docente para a atuação na educação básica.

Em observações realizadas por Pizani e Barbosa-Rinaldi (2014b), nas matrizes curriculares de quatorze IES que ofertava bacharelado e licenciatura no estado do Paraná, evidenciaram que a dimensão do conhecimento mais privilegiada em ambas as áreas de

formação, foi a cultural do movimento humano. Porém, no bacharelado a dimensão que assume o segundo lugar é a técnico-instrumental e na licenciatura, a didático-pedagógica, o que configura uma identidade própria relativa à caracterização de cada área tomando como pressuposto que a dimensão técnico-instrumental tem maior relevância na formação de bacharéis e a dimensão didático-pedagógica na formação de licenciados.

Portanto, verificamos que as intencionalidades postas apresentam indícios de um currículo que não olhava prioritariamente para a escola, havendo a ausência de disciplinas didático pedagógicas que são importantes para a compreensão do ambiente de trabalho, como as discussões sobre currículo, políticas públicas educacionais, ensino da educação física na educação básica e inclusão.

Evidentemente, estamos cientes dos problemas para montar um corpo docente que pudesse direcionar as discussões e elaboração do PPC preenchendo essas lacunas. Todavia, a racionalidade institucional nos parece mais interessada em manter os alunos (clientes) na instituição a partir da oferta de disciplina que mobilizavam os objetos de ensino da educação física do que ofertar um currículo com maior robustez de disciplinas voltadas para a atuação profissional na educação básica.

## 4 OS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO E AS INTENCIONALIDADES PEDAGÓGICAS

Os cursos de graduação, geralmente, exigem dos acadêmicos, como forma de integralização, a elaboração de um trabalho final que pode ser apresentado em formato de: monografia, projeto, estudo de caso, portfólio, artigo científico e etc., e pode ser apresentado de maneira individual ou em grupo (Souza, 2020; Nascimento; Martins, 2015). Usualmente, as instituições de ensino superior adotam a monografia com a finalidade de avaliar parcialmente o graduando ao final de um percurso formativo. O termo monografia deriva do grego e significa escrita única, pois aborda um tema específico a ser aprofundado através da pesquisa (Nascimento; Martins, 2015).

Para Veiga, Lemos e Garbin (2010) a construção de um trabalho científico dentro de uma área específica de conhecimento, constitui-se em oportunidade para o aperfeiçoamento da experiência acadêmica, desenvolvimento institucional e, para além dessas, favorece o progresso científico e tecnológico contribuindo para a solução de problemas sociais.

Dentro do contexto histórico, a escrita de monografias como requisito parcial de integralização do curso e obtenção de título está intimamente ligada aos primeiros cursos de medicina, ainda no Brasil imperial. Com a criação da faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1832, os médicos, para alcançarem o título de doutor, precisavam desenvolver e fazer a defesa, em público, de uma tese escrita em latim ou na língua vernácula (Abreu, 2019; Mello Junior, 2021).

Apesar das características e das condições solicitadas para a escrita e defesa dos trabalhos de conclusão de cursos terem passado por diversas alterações ao longo dos anos, essa prática jamais deixou de fazer parte da formação em nível superior. E sempre esteve balizada pelas regulamentações estipuladas nas resoluções educacionais, nas normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT) e pelos PPCs dos cursos de graduação em ensino superior.

Uma característica essencial na elaboração desse documento é a organização das informações em elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais<sup>14</sup> (Veiga; Lemos e Garbin, 2010; Vieira; Moura, 2021). Em suma, o Trabalho de Conclusão de Curso além de ser o

---

<sup>14</sup> a) elementos pré-textuais: capa, folha de rosto, errata, folha de aprovação, dedicatória, agradecimentos, epígrafe, resumo em língua estrangeira, sumário, lista de ilustrações, lista de abreviaturas, lista de símbolos; b) elementos textuais: introdução, desenvolvimento e conclusão; c) elementos pós-textuais: referências, apêndices, anexo, glossário.

produto final de uma graduação, possibilita a inserção do egresso no universo da pesquisa e torna-se essencial para a obtenção dos títulos de bacharelado ou licenciatura (Nascimento; Martins, 2015; Faustino; Silva; Ivashita, 2019).

Além disso, permite ao formando organizar o conhecimento em etapas e processos específicos que são mobilizados por esse tipo de documento que, de certo modo, deixa os registros do percurso formativo a partir dos métodos, das discussões e das intencionalidades de seu autor e orientador.

No entanto, é importante destacar que não há regulamentação sobre a obrigatoriedade de apresentação de Trabalho de Graduação (TG) ou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) vinda do CNE para cursos de graduação. Porém, após a regulamentação dos cursos e a elaboração de suas respectivas Diretrizes Curriculares, foram emitidos pareceres que abordaram a obrigatoriedade ou permitiram que esses trabalhos se caracterizassem de forma facultativa de acordo com cada curso específico (Souza, 2020). Em contrapartida, Santos (2020), considera o TCC uma atividade curricular obrigatória que corrobora para a boa qualidade da formação do egresso. Em síntese, ainda há cursos de graduação que não trazem a obrigatoriedade da defesa de um Trabalho de Conclusão, porém, a tendência é que gradualmente, essa realidade se altere, devido à resolução do MEC de 2008<sup>15</sup>, que determina o TCC como atividade que deve ser articulada à formação acadêmica.

Considerando o pressuposto que a elaboração de trabalhos científicos através da pesquisa deve ser prática articulada à formação acadêmica em âmbito geral, podemos enfatizar a importância desse processo na formação docente à medida que auxilia no desenvolvimento e qualificação do processo de ensino-aprendizagem (Xavier et al., 2019).

Durante a vida acadêmica o discente tem diferentes oportunidades para a iniciação científica (grupos de pesquisa, projetos de iniciação científica e projetos de extensão), porém, muitos deles somente têm esse primeiro contato no momento da orientação para a conclusão do curso (Faustino; Silva; Ivashita, 2018; Gevehr; Fetter; Karpinski, 2019). No entanto, pontuamos a importância da articulação entre o ensino e a pesquisa durante todo o percurso formativo, pois, assim, a universidade estará contribuindo para um papel fundamental, qual seja, a formação de futuros professores-pesquisadores com espírito crítico e capaz de demonstrar autonomia durante o aprofundamento de seus conhecimentos com as condições de

---

<sup>15</sup> PORTARIA No-1.081, DE 29 DE AGOSTO DE 2008, disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/Portaria\\_1081\\_de\\_29\\_08\\_2008%20Instrumento\\_de\\_renov\\_rec.pdf](https://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/Portaria_1081_de_29_08_2008%20Instrumento_de_renov_rec.pdf). Acesso em: 04 de mar. 2024.

criar e problematizar os objetos de interesse de sua prática e não somente reproduzir de maneira mecânica (Veiga; Lemos e Garbin, 2010; Freitas; Silveira, 2022).

Em face do que foi exposto nos parágrafos anteriores, a escrita e apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso é pré-requisito obrigatório para a integralização da graduação de educação física desde a primeira turma ofertada pelo Unitpac no município de Araguaína/TO. E revela a racionalidade formativa do curso e das disciplinas de *Métodos e Técnicas do Trabalho Acadêmico*; *Metodologia da Pesquisa Científica* e *Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso*. Nos próximos três sub-tópicos, iremos analisar cada uma dessas disciplinas na intenção de responder as perguntas norteadoras: quais os temas abordados nos TCC? Quais os protagonistas da formação? E qual a intencionalidade pedagógica por trás da escrita? Ao respondermos essas questões objetivamos analisar e compreender a racionalidade formativa, a partir dos trabalhos de conclusão de curso, dos primeiros professores com formação em educação física do município de Araguaína/TO.

Para subsidiar as argumentações, utilizaremos como corpus documental as monografias defendidas pelos egressos em 2008, as quais se constituem como os trabalhos de conclusão de curso da primeira turma de educação física da instituição, além dessas, também teremos como suporte de análise as ementas das disciplinas que prepararam os acadêmicos para o TCC, o Guia para apresentação de trabalhos acadêmicos e TCC da instituição formadora e as Normas da ABNT 6023 e 10520 de 2002.

#### **4.1 Das disciplinas de sustentação para a produção dos trabalhos de conclusão de curso**

Na intenção de responder as perguntas norteadoras e alcançar o objetivo acima destacado, analisamos 26 monografias que foram defendidas como requisito parcial de integralização do primeiro curso de educação física ofertado em Araguaína/TO. Tivemos acesso às monografias arquivadas no acervo digital da biblioteca da instituição que ofertou o curso.

O curso de educação física do Unitpac surge no momento em que a resolução nº 7 do CNE está em vigor. A mesma traz em seu art. 11 o seguinte texto: “Para a integralização da formação do graduado em Educação Física **poderá ser exigida**, pela instituição, a elaboração de um trabalho de curso, sob a orientação acadêmica de professor qualificado” (Brasil, 2004, p. 4, grifo nosso). A primeira banca para a defesa dos TCC foi formada em junho de 2008 sob a jurisprudência da resolução supracitada, e apesar da elaboração do Trabalho de Conclusão

ser facultativa, a Instituição de Ensino Superior optou pela elaboração e defesa da monografia desde a primeira turma de egressos do curso.

A afirmação acima só foi possível ao analisarmos as ementas, onde percebemos que foram ofertadas três disciplinas relacionadas à preparação do Trabalho de Conclusão de Curso, sendo distribuídas em 162 horas aulas. As disciplinas estão expostas na tabela abaixo:

**Tabela 1:** Disciplinas ofertadas para a preparação do acadêmico ao TCC.

<b>Disciplina</b>	<b>Horas/Aula</b>	<b>Período</b>
Métodos e Técnicas do Trabalho Acadêmico	36h	1º
Metodologia da Pesquisa Científica	72h	4º
Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso	54h	8º

**Fonte:** dados da pesquisa (2024).

Ao analisarmos a Tabela 1, destacamos que, de acordo com as ementas houve uma preocupação apontada na grade curricular do curso em preparar os acadêmicos para a escrita do TCC. Alertamos que apesar da grade curricular disponibilizar um baixo quantitativo de disciplinas que preparem os discentes para o universo da pesquisa, é importante que os acadêmicos conheçam e participem desse universo durante o processo inicial de formação, não necessariamente para tornarem-se pesquisadores, mas para fomentar o senso crítico no exercício profissional. Freitas e Silveira (2022) complementam que neste processo de formação inicial, as experiências obtidas com a produção do TCC instigam à formação de professores sensíveis à atitude investigativa.

A partir da exposição, na Tabela 1, das disciplinas destinadas à preparação do acadêmico para a escrita do TCC em formato de monografia e do destaque dado à importância da iniciação do acadêmico na pesquisa durante a graduação, analisaremos nos próximos parágrafos as ementas em paralelo aos conteúdos de cada disciplina que contemplou a tríade da iniciação científica para os primeiros professores com formação em educação física no município de Araguaína/TO.

Iniciaremos nossas análises pela disciplina de *Métodos e Técnicas do Trabalho Acadêmico*, que na sua ementa apontou para a abordagem do:

Estudo dos métodos e das técnicas do trabalho acadêmico, enfatizando-se o uso das linguagens; oral e escrita (UNITPAC, 2004, p. 1).

Mediante esse excerto, apontamos que os alunos do curso de educação física tiveram a oportunidade de serem inseridos no universo da pesquisa, através dessa disciplina específica, pois, no conteúdo programático, dentre outros, foi previsto, além dos estudos das normas e critérios de apresentação de trabalhos de acordo com a ABNT, a elaboração e

apresentação de trabalhos científicos no decorrer dos estudos. Abaixo podemos conferir o conteúdo programático ofertado pela disciplina.

**Quadro 3:** Conteúdo Programático de Métodos e Técnicas do Trabalho Acadêmico.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
UNIDADE I	UNIDADE II
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto: O ambiente da aprendizagem;</li> <li>• Conceituação e caracterização do conhecimento científico;</li> <li>• Redação científica e Estratégias de leitura;</li> <li>• Tipos de Trabalhos acadêmicos;</li> <li>• Fontes de pesquisa;</li> <li>• Prática de documentação das fontes;</li> <li>• Elaboração de resumos, esquema, síntese;</li> <li>• Normas e critérios de apresentação de trabalho segundo a ABNT II</li> <li>• Leitura dos livros: Como aprender e estudar e Educação e ciência: cenas de um casamento (in) feliz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceituação e caracterização da atitude científica: conceito tipos e etapas do trabalho acadêmico;</li> <li>• Seminário;</li> <li>• Normas e critérios de apresentação de trabalho segundo a ABNT II;</li> <li>• Estudo de textos, tendo como fomento a literatura de Educação Física;</li> <li>• Elaboração de resenha, artigo, revisão bibliográfica e projeto de pesquisa;</li> <li>• Exposição de trabalhos.</li> </ul>

**Fonte:** dados da pesquisa (2024).

Com relação ao conteúdo programático, destacamos o estudo dos tipos de trabalhos acadêmicos e a elaboração de alguns deles como o projeto de pesquisa e artigos científicos. Porém, fica a interrogação se 36h de carga horária foram suficientes para essas práticas de maneira significativa. Ao longo de nossas análises poderemos desvelar essa questão.

No entanto, cabe frisarmos que essa disciplina esteve localizada no primeiro semestre de estudos, certamente, na intenção de subsidiar os conhecimentos dos acadêmicos para a elaboração de trabalhos futuros em outras disciplinas durante o curso. Portanto, desempenha papel fundamental para o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e apresenta sua culminância na elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Todavia, o aprender é um processo. O que implica em avanços, questionamentos, reflexões, recuos e indagações, que são elementos essenciais para a qualidade final que se espera em um TCC (Oliveira; Leite, 2023, p. 155).

Diante do exposto, apontamos que a disciplina de *Métodos e Técnicas do Trabalho Acadêmico* constituiu-se como portal de acesso à pesquisa científica para os graduandos da primeira turma, porém, o caminho do conhecimento deve ser trilhado pelos acadêmicos ao

longo da graduação, e esse caminho é inconstante, portanto, demanda o envolvimento e a dedicação de quem deseja trilhá-lo.

Dando continuidade às análises, agora com a disciplina de *Metodologia da Pesquisa Científica*, pontuamos que não ficou explícito o objetivo a ser alcançado ao final das aulas, porém, podemos depreender através dos indícios encontrados ao analisarmos a ementa que, a intenção foi fomentar a prática da pesquisa e preparar os acadêmicos para que ao final das aulas dessa disciplina, fossem capazes de produzir um projeto de pesquisa, o qual seria apresentado ao final do processo em formato de painel ou artigo científico. Destarte, os acadêmicos teriam desde o início, aproximação com a os trabalhos acadêmicos, fortalecendo o desenvolvimento da pesquisa e da escrita de forma satisfatória (Almeida; Madureiro; Dieb, 2024), para além da sua formação, haja vista que comunicar algo faz parte do *metier* do professor.

Em nossas análises, ao colocarmos em paralelo as ementas e os conteúdos programáticos das disciplinas, percebemos uma intenção de reforçar e dar continuidade - agora em *Metodologia da Pesquisa Científica* - aos conteúdos estudados em *Métodos e Técnicas do Trabalho acadêmico*, com destaque para o que se refere à organização das monografias no escopo da formatação exigida pelas normas de apresentação dos trabalhos científicos e na abordagem da elaboração de projetos de pesquisa (resenha, artigo, revisão bibliográfica e projeto de pesquisa) que foram destacados na ementa da primeira e nos conteúdos da segunda.

Abaixo, colocamos em destaque a ementa e o conteúdo programático da disciplina em análise no momento.

Estudo do método científico tradicional. As abordagens qualitativas e quantitativas da Pesquisa em Educação Física. Os projetos de pesquisa. A coleta de dados nas abordagens qualitativa e quantitativa. A sistematização do conhecimento na área de Educação Física. (UNITPAC, 2006, p. 1).

**Quadro 4:** Conteúdo Programático de Metodologia da Pesquisa Científica.

<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	
<b>UNIDADE I - A pesquisa Científica</b>	<b>UNIDADE II - As Fases da Pesquisa.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O conceito de ciência;</li> <li>• Característica da pesquisa;</li> <li>• Definição de método;</li> <li>• Definição de metodologia científica;</li> <li>• Tipos de pesquisa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulação e planejamento da pesquisa;</li> <li>• Escolha do assunto ou tema da pesquisa;</li> <li>• Delimitação do tema;</li> <li>• Formulação do problema da pesquisa;</li> <li>• A justificativa do projeto;</li> <li>• Definição do objeto de estudo;</li> <li>• Estipulação do objetivo;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantamento de material bibliográfico;</li> <li>• Construção de hipóteses;</li> <li>• Definição dos procedimentos e instrumentos empregados na pesquisa;</li> <li>• Cronograma da pesquisa.</li> </ul>
<b>UNIDADE III – Estruturação e o Processo de Construção da Monografia</b>	<b>UNIDADE IV e V - Referências Bibliográficas e Exposição do Trabalho Final</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas de apresentação;</li> <li>• Formato, margem, espaçamento;</li> <li>• Parágrafo;</li> <li>• Indicadores de itens e de seções;</li> <li>• Paginação, notas de rodapé;</li> <li>• Componentes obrigatórios da monografia;</li> <li>• Título.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulações de citações no corpo do texto;</li> <li>• Elaboração das referências</li> <li>• Painel;</li> <li>• Artigo Científico.</li> </ul>

**Fonte:** dados da Pesquisa (2024).

Com o destaque dos elementos anteriores, apontamos para a relevância da escolha do assunto ou tema da pesquisa, que foi abordada na unidade II do conteúdo programático. Silva (2023) destaca a importância da escolha do tema/problema da pesquisa e ressalta que essa escolha deve ser feita nas disciplinas de metodologia da pesquisa, o que contribui para o desenvolvimento do projeto de pesquisa e conseqüentemente para a escrita, de fato, da monografia. Junges (2018) entende que a escolha do tema é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa e que essa terá melhor desenvolvimento quanto maior for o grau de interesse, envolvimento e motivação do pesquisador.

Outro destaque que podemos pontuar com relação ao conteúdo programático é: a formulação das citações no corpo do texto e a elaboração das referências bibliográficas, aspectos que trazem certas dificuldades aos acadêmicos na elaboração de trabalhos e que foi contemplado durante as aulas de *Metodologia da Pesquisa Científica*, indicando a preparação para a produção das monografias.

Finalizamos a análise da tríade de disciplinas preparatórias para a escrita e apresentação do TCC com a disciplina de *Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso*. Ao analisarmos a ementa dessa disciplina, percebemos que houve a preocupação de transformar a escrita do TCC em um processo integrado durante a formação do egresso, pois está destacado no documento a oferta de disciplinas de *formação metodológica-investigativa*,<sup>16</sup> além de ser

<sup>16</sup> Termo utilizado pelo docente da disciplina de Seminários de Trabalho de Conclusão de Curso.

destacado que o percurso de construção de escrita do TCC perpassa os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. O excerto e o quadro abaixo foram retirados da ementa de *Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso* (UNITPAC, 2008, p. 1):

O exercício da pesquisa, como forma de iniciação ao trabalho investigativo desenvolve-se no decorrer do curso. Desde o primeiro período são oferecidas disciplinas de formação metodológico-investigativa como métodos e técnicas do trabalho acadêmico e no quarto período metodologia da pesquisa científica, contemplando conhecimentos relacionados à pesquisa. Esse estudo de preparação ao trabalho de pesquisa perpassa todos os períodos desde o primeiro, chegando aos estágios subdivididos em contextos: **educacional, saúde, esporte e lazer** que visam a organizar o planejamento do trabalho de conclusão de curso. No oitavo período ocorre a culminância dos trabalhos, obedecendo ao que preceitua a normativa do curso de Educação Física, no Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso (Grifo nosso).

**Quadro 5:** Conteúdo Programático de Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso.

<b>CONTEÚDO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A) Elaboração do projeto de TCC (PT) (Capa, Temática, Problema, Objetivos geral e específicos, Justificativa, Metodologia, Caracterização da pesquisa, População, Amostra, Procedimentos metodológicos e instrumento, Referências bibliográficas); Normas de Escrita e Apresentação Acadêmica.</li> <li>• B) Aplicação da Pesquisa;</li> <li>• C) Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC);</li> <li>• Apresentação e Defesa Final do TCC.</li> </ul>

**Fonte:** dados da pesquisa (2024).

Ao colocarmos em perspectiva a ementa e o conteúdo programático de *Seminário de Trabalho de Conclusão de curso* fortalecemos a ideia de que os conteúdos estudados nas disciplinas de *formação metodológico-investigativa*<sup>17</sup>, de certo modo estiveram alinhados com relação à preparação do acadêmico para a escrita de suas monografias, uma vez que: os conteúdos destacados nesta disciplina exigem os conhecimentos aprendidos em *Métodos e Técnicas do Trabalho Acadêmico* e *Metodologia do Trabalho Científico*.

Portanto, foi na disciplina de *Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso* que os acadêmicos tiveram a oportunidade de demonstrarem que se apropriaram dos conhecimentos científicos e tecnológicos para a elaboração do TCC, bem como dos demais conteúdos estudados ao longo do curso.

Da tríade de disciplinas de preparação dos acadêmicos para a escrita das monografias destacamos que a que teve menor carga horária foi *Métodos e Técnicas do Trabalho*

<sup>17</sup> Métodos e Técnicas do Trabalho Acadêmico, Metodologia do Trabalho Científico e Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso.

*acadêmico* com 36 horas/aula, já *Metodologia da Pesquisa Científica* foi a que apresentou a maior carga horária com 72 horas/aulas, sinalizando função central para o desenvolvimento do arcabouço científico-tecnológico destinado à produção de trabalhos acadêmicos, já *Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso* contou com 54 horas/aulas, assumindo um papel de culminância dos conhecimentos apreendidos.

Para efeito de comparação em estudo realizado sobre o processo de escolha dos temas/problemas para a escrita da monografia do curso de formação para professores de pedagogia, Silva (2023) explicita que no currículo desse curso, está destinado 300h distribuídas em quatro disciplinas de Metodologia da Pesquisa para que o aluno escreva e apresente o TCC dentro dos padrões exigidos pela universidade. Em estudo realizado por Costa (2022) no curso de licenciatura em educação física da Universidade de Brasília (UnB), o autor destaca que o currículo do curso também destina 300h para a preparação do acadêmico para a escrita da monografia, entretanto, diferente do curso de pedagogia, essa carga horária está distribuída em oito disciplinas obrigatórias que integra a área de formação intitulada no PPC do curso como “Formação para Pesquisa”.<sup>18</sup>

Traçando esse paralelo entre a grade curricular e a carga horária destinada às disciplinas de *formação metodológico-investigativa*, destacamos a importância dos discentes percorrem esse caminho formativo para a escrita do TCC, pois um dos maiores desafios para os graduandos é a elaboração de trabalhos científicos com relevância, mas para que isso aconteça é necessário que o aluno entenda e se familiarize, dominando a estrutura do trabalho a ser desenvolvido (Praça, 2015). Nesse sentido, a disponibilidade das três disciplinas na grade curricular pode ter contribuído para o desenvolvimento de um arcabouço teórico, ainda que mínimo nos graduandos ao longo do percurso formativo. Porém, teremos clareza sobre essa realidade no tópico *Dos Protagonistas no Percorso Formativo* onde faremos um levantamento acerca dos erros encontrados na elaboração dos TCC da primeira turma de professores com formação em educação física do Unitpac.

---

<sup>18</sup> Ciência e Pesquisa em Educação Física; Seminário de Pesquisa em Educação Física; Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física; Estatística aplicada à Educação Física; Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar; Elaboração de Projeto de TCC; Execução de Projeto de TCC; Trabalho de Conclusão de Curso.

## 4.2 Dos temas investigados no primeiro curso de formação de professores do norte do Tocantins

Neste tópico iremos analisar os temas dos Trabalhos de Conclusão de Curso e as suas características, para tanto utilizaremos como fonte de dados a Tabela 2, que distribui os temas abordados nos TCC por área de concentração (educacional, saúde e esporte), e a Imagem 1, que destaca os termos mais incidentes nos títulos das monografias.

**Tabela 2:** Área de concentração dos TCC de acordo com organização apontada pela ementa de Metodologia da Pesquisa Científica.

Área de concentração dos TCC	Quantidade	Percentuais
Educacional	13	50%
Saúde	08	31%
Esportiva	05	19%

**Fonte:** dados da pesquisa (2024).

O levantamento dos temas das monografias por área de conhecimento<sup>19</sup> nos permite ter um panorama sobre onde estão localizados os interesses de pesquisa dos autores envolvidos na produção dos TCC. Levando em consideração que o curso de educação física ofertado pelo Unitpac destinava-se à licenciatura notamos que metade dos temas abordaram a área educacional de maneira direta. No entanto, os temas que abordaram o esporte e a saúde também buscaram estar vinculados à área da educação correlacionando termos do contexto da educação física escolar. Costa et al., (2022) cita que há pouco interesse dos estudantes, de maneira geral, no desenvolvimento por trabalhos de fundamentação teórica e educacional conflitando com a tradição científica da educação física escolar, o que pode lançar dúvidas sobre os vínculos dos estudantes com o foco de atuação requerido pela licenciatura. Porém, essa realidade não refletiu nos temas pesquisados nos primeiros trabalhos de conclusão de curso dos professores de Araguaína, onde podemos encontrar relação direta dos temas pesquisados com a área da educação.

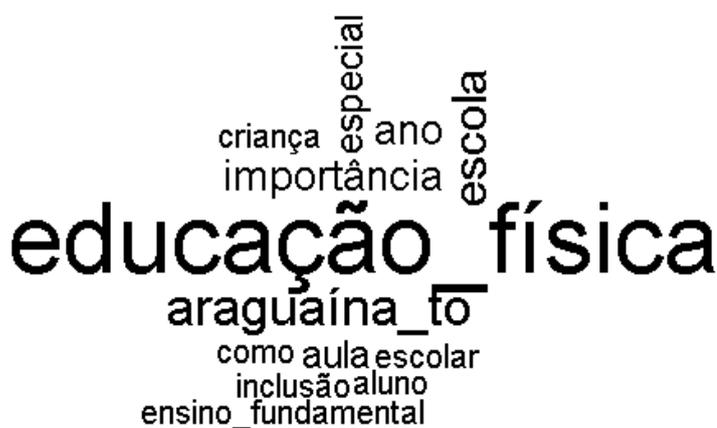
Outro aspecto relevante é a correlação entre a alta quantidade de disciplinas desportivas e da saúde na grade curricular e o baixo número de monografias desenvolvidas nessas áreas, destacamos que, embora a grade estivesse voltada para o esporte e a saúde, conforme salienta o Quadro 2, a maior parte dos TCC estavam relacionados à educação,

<sup>19</sup> A identificação da área a que o tema pertencia foi realizada através da leitura do título das dissertações, quando não era possível fazer a identificação de imediato por esse método, recorriamos a leitura dos resumos e até mesmo das introduções.

talvez pela necessidade da demanda de mercado de trabalho, ou mesmo pela demanda dos alunos pela ausência desse conteúdo na sua formação.

Para exemplificarmos a ideia exposta no parágrafo anterior, elaboramos uma nuvem de palavras utilizando o *software Iramuteq*, a nuvem é produto de um corpus textual elaborado a partir dos títulos extraídos das 26 monografias que obtivemos dos primeiros professores com formação em educação física do Unitpac. Abaixo, podemos observar o resultado da análise na Imagem 1. Destacamos que as palavras periféricas são as que se repetem com menor frequência, já as palavras centralizadas obtêm destaque devido à incidência maior de repetição dentro dos temas.

**Imagem 1:** termos que aparecem com maior frequência nos títulos das monografias.



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Analisando a Imagem 1, apontamos para o alto nível de recorrência aos termos Educação Física e Araguaína-TO, tal repetição acaba tornando a intenção de destacar o local e a área de conhecimento em que a pesquisa está sendo produzida como mote central dos documentos, sinalizando a sua regionalidade.

A presença dos termos revela uma preocupação por parte dos pesquisadores em produzir conhecimento na área da educação física, diretamente vinculados ao município de Araguaína. É interessante destacar, que a produção desses conhecimentos era inexistente até o momento e que a escrita das monografias constituiu-se como parte relevante da produção científica relacionada à história da educação física no município.

Outros termos que aparecem com destaque na nuvem de palavras são: (escola, aula e ensino fundamental) sinalizando que as pesquisas de TCC, apesar de terem uma alta porcentagem de trabalhos direcionados para conteúdos esportivos e da saúde, buscaram se relacionar ao menos no título, com termos que remetessem ao espaço escolar. As temáticas das monografias apontam para os interesses dos estudantes no que diz respeito às

aproximações da pesquisa aos objetivos de formação do licenciado (Costa et al., 20022). Dessa maneira, em um curso de licenciatura, espera-se que os temas estejam relacionados à educação física escolar, e tal fato, ocorre com frequência na primeira turma de professores egressos com formação em educação física do Unitpac.

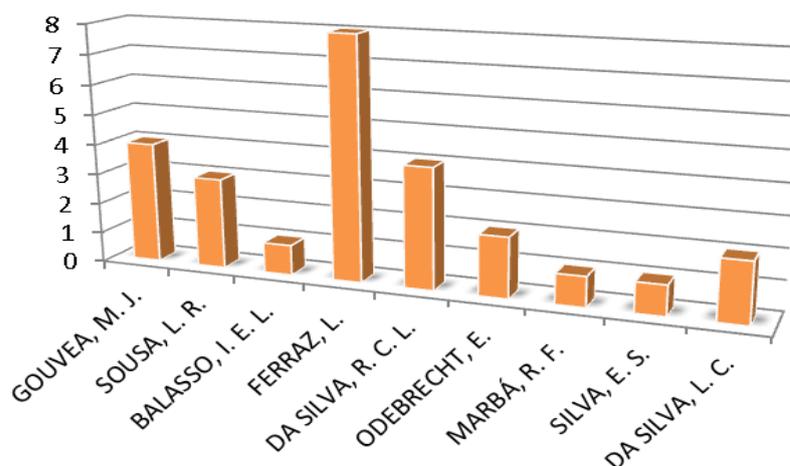
Por fim, nossos dados dão indícios suficientes através dos termos “inclusão” “especial” e “importância” para afirmarmos que a educação física aliada à inclusão foi outro objeto de estudo a pertencer ao escopo de interesse da primeira turma de professores com formação em EF em Araguaína. Silva (2021) assevera que a educação física é uma disciplina importante para o desenvolvimento humano, principalmente quando consegue proporcionar a inclusão favorecendo o processo de ensino aprendizagem. Já Souza (2011) afirma que a inclusão escolar constitui-se como um desafio para a sociedade atual. Provavelmente os alunos-pesquisadores de Araguaína se atentaram para essa realidade e tiveram a preocupação de aproximarem a discussão à esse tema relevante para o contexto escolar.

#### **4.3 Dos protagonistas no percurso formativo**

Após a análise dos temas abordados nas monografias precisamos inserir no contexto da discussão os protagonistas do percurso formativo. Considerando que a pesquisa científica tem papel fundamental na construção do conhecimento (França et al., 2018) entendemos que no momento da pesquisa e da escrita da monografia, o discente precisa dispor de um arcabouço teórico-científico construído durante as aulas ofertadas ao longo do curso.

Na formação desse arcabouço e no desenvolvimento da escrita, podemos destacar como protagonistas, os docentes e os discentes que estão envolvidos nessa dinâmica e que são os responsáveis pelo percurso formativo dos professores em formação.

Logo, por meio da análise das 26 monografias, apresentamos um retrato no gráfico a seguir, com a quantidade de trabalhos orientados por cada professor.

**Gráfico 1:** quantidade TCC por orientador.

**Fonte:** dados da pesquisa (2024).

No Gráfico 1, percebemos que as orientações dos trabalhos foram distribuídas entre nove docentes do curso, porém, a distribuição dos trabalhos não ocorreu de maneira uniforme, sendo Ferraz o docente com maior número de orientações da primeira turma, sinalizando seu papel central nesse percurso.

Essa variação na distribuição de trabalhos por orientador pode ser atribuída à área a qual o docente concentra suas pesquisas e ao objeto de estudo pretendido pelo acadêmico. De certo, sabemos pela ementa da disciplina de *Metodologia da Pesquisa Científica* que, os temas de pesquisa foram adotados durante as aulas dessa disciplina no quarto período, porém não conseguiremos determinar se a formação da dupla orientador/orientando foi uma opção do aluno ou uma seleção dos docentes. No entanto, Oliveira e Leite (2023) sinalizaram que no curso de licenciatura em Física, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), essa escolha foi feita pelos alunos, direcionados pelos seus interesses nas áreas de concentração das pesquisas e na sua intenção de atuação profissional futura, além de destacar como outro possível fator, a proximidade professor/aluno desenvolvida ao longo do curso.

Fruto dessa parceria orientador/orientando foram desenvolvidas as monografias as quais tomamos como fonte de análise para verificarmos, neste momento, os protagonistas do processo formativo. Avaliamos que, nessas monografias ficaram impressas *pistas, indícios e sinais* que podem demonstrar a racionalidade formativa do currículo e as intencionalidades inculcadas pelos protagonistas desse processo.

No encalço dos vestígios precisamos realizar um movimento de investigação das fontes para compreender quais documentos regulamentaram as normas de produção de trabalhos acadêmicos para a primeira turma de professores com formação em educação física

do Unitpac, para tanto, tivemos que visitar a biblioteca da instituição, onde tivemos acesso ao *Guia para apresentação de Trabalhos Acadêmicos e TCC* da instituição de ensino do ano de 2016.

Analisamos que este documento utilizou como referência as NBR 6023 e 10520 referentes à Associação Brasileira de Normas Técnicas<sup>20</sup> (ABNT) de 2002, isso nos dá indícios que o Guia para a realização de trabalhos acadêmicos e TCC utilizado para a produção das monografias em 2008 podem ter sido pautadas nessas mesmas normas<sup>21</sup>.

Também utilizamos como suporte para nossas análises o próprio *Guia para apresentação de Trabalhos Acadêmicos e TCC* de 2016, assumindo que com relação aos elementos pré-textuais, aos resumos e à formatação do trabalho dos elementos textuais, o documento demonstra alinhamento no escopo da formatação, uma vez que encontramos um padrão de semelhança entre os elementos em destaque e as normas exigidas pelo mesmo, ao analisarmos os TCC. Entretanto, não podemos confirmar os indícios postos. No entanto com esse contexto, realizaremos nossas análises para a Tabela 3, que apresenta os erros encontrados nas monografias, considerando as normas técnicas de 2002 e o *Guia para apresentação de Trabalhos Acadêmicos e TCC* de 2016 naquilo que for pertinente.

**Tabela 3:** Levantamento de erros das monografias.

<b>Erros analisados</b>	<b>Contém erros</b>	<b>Corretos</b>
Capa; folha de rosto; folha de aprovação.	27%	73%
Resumos.	69%	31%
Formatação nos elementos textuais.	81%	19%
Citações.	50%	50%
Referências bibliográficas	81%	19%

**Fonte:** dados da pesquisa (2024).

<sup>20</sup> NBR 6023 Informação e documentação – Referências – Elaboração; NBR 10520 Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação.

<sup>21</sup> Ao analisarmos os TCC apresentados pela primeira turma em 2008, percebemos nas referências de um deles a indicação do uso das Normas para Apresentação de Trabalhos Acadêmicos e TCC do Unitpac de 2003. Ao falarmos com a autora da obra, encontramos o mesmo documento, porém, datado de 2016 e utilizando como referência as normas ABNT de 2002. Ao organizarmos as pistas, entendemos que: se as normas de 2016 ainda estavam pautadas nas NBR de 2002, certamente o documento utilizado pela primeira turma para a normatização das suas monografias também tiveram como referências as mesmas normas.

De acordo com a tabela acima, com relação aos erros apresentados nos elementos pré-textuais – capa, folha de rosto e folha de aprovação - percebemos equívocos relacionados à falta do nome do autor, do título da monografia em um desses três elementos pré-textuais e a falta da folha de aprovação em um dos trabalhos.

Outros equívocos foram perceptíveis, tais como: seis títulos finalizados com ponto final; falta de padrão nos espaçamentos entre linhas e nos alinhamentos dos textos contidos na capa, folha de rosto e folha de aprovação. Porém, não contabilizamos esses erros em nossa estatística, mas os enquadrados como erros ortográficos e de formatação. Tal fato pode indicar descuido do orientador e do orientando no processo de elaboração da monografia (Gevehr; Fetter; Karpinski, 2019).

Na análise dos resumos notamos erros com relação à formatação do espaço entre linhas - que deveria ser espaço simples, porém foram apresentados com espaço de 1,5 cm - e na escrita dividida em parágrafos. Este último erro também foi observado por Pereira (2009) em análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos acadêmicos de Letras da FURG que também não respeitaram o parágrafo único no resumo. Também podemos destacar que do total de resumos, quatro estiveram posicionados de maneira equivocada, posterior ao sumário. Logo, os erros foram aparentes em 69% dos trabalhos.

Ao analisarmos a formatação nos elementos textuais, alertamos para a quantidade elevada de erros, totalizando 81% dos trabalhos, dentre esses erros aparecem: títulos das seções centralizados<sup>22</sup>, espaçamento 2 cm entre linhas<sup>23</sup> e falta de início de parágrafo.

Com relação às citações, que são extraídas de outras fontes e imprimem autenticidade e profundidade ao assunto pesquisado Pereira (2009), tivemos como foco de análise as diretas e indiretas. Observamos que metade dos trabalhos apresentaram erros nos seguintes quesitos: falta de pontuação adequada, falta de numeração de página nas citações diretas e citações maiúsculas no corpo do texto. Podemos ressaltar que as disciplinas de *Métodos dos Trabalhos Acadêmicos* e *Metodologia da Pesquisa Científica* abordaram esse conteúdo durante suas aulas, mas, aparentemente não foram incutidos nos acadêmicos ao longo da graduação.

Por fim, ao analisarmos as referências bibliográficas percebemos equívocos com relação ao: corpo dos textos das referências justificado ou com início de parágrafo e com

---

<sup>22</sup> O Guia para apresentação de Trabalhos Acadêmicos e TCC orientava para títulos das seções alinhados à esquerda.

<sup>23</sup> O Guia para apresentação de Trabalhos Acadêmicos e TCC orientava para espaçamento de 1,5 cm entre linhas dos elementos textuais.

espaçamento 1,5 cm ou maior entre as linhas. A NBR 6023 (2002, p. 3) preconizava que “as referências são alinhadas somente à margem esquerda do texto e de forma a se identificar individualmente cada documento, em espaço simples e separadas entre si por espaço duplo.”

Também podemos destacar certa confusão com relação ao destaque dado em negrito para o título de obras como livros e dissertações e o nome das revistas eletrônicas às quais deram acesso à artigos digitais. Por vezes esse destaque era dado e por vezes não.

Apesar do quantitativo elevado de erros nas referências pontuamos que até mesmo pesquisadores experientes podem apresentar falhas com relação a esse aspecto. Considerando que, infelizmente, o TCC por muitas vezes é o primeiro trabalho científico desenvolvido pelo acadêmico, um fator que pode explicar os equívocos apontados acima, pode ser o baixo envolvimento do docente no processo de orientação o que ocasiona desdobramentos negativos no desenvolvimento do trabalho (Gevehr; Fetter; Karpinski, 2019).

Através das pistas deixadas ao longo da escrita das monografias, podemos apontar desleixo por parte dos envolvidos no processo, com relação às normas da ABNT na formatação e organização dos TCC em desacordo com as normas exigidas. Com relação à formatação das monografias, De Souza (2020, p. 26) aponta que:

Um dos grandes obstáculos dos TCC diz respeito às regras da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), consideradas de difícil compreensão já que mudam constantemente. As normas abrangem uma infinidade de padronizações características da escrita acadêmica, como normas de citação de autores, tamanho de papel, margens, numeração das páginas, conteúdo obrigatório e normas para bibliografia e anexos. Na escrita final, tais normas devem ser respeitadas minimamente, e caso necessário, os discentes devem procurar ajuda técnica.

Com relação ao TCC, segundo Vieira e Moura (2021), não há uma receita pronta para uma boa escrita, porém o orientador pode apresentar ao orientando as regras metodológicas que regem a escrita acadêmica, o que pode contribuir para o bom uso das normas pelos discentes e conseqüentemente numa escrita melhor.

Porém, cabe ressaltarmos que ao chegarem ao momento de escrita das monografias os alunos foram subsidiados por disciplinas preparatórias para a escrita do TCC, ou seja, por mais que o orientador não apresente as regras metodológicas da escrita acadêmica, cabe ao orientando revisar esses conhecimentos de forma independente.

No entanto, sabemos que ao ingressarem em cursos de graduação, os acadêmicos geralmente, demonstram dificuldades em relação à escrita e ao discurso acadêmico, essa realidade é caracterizada pelo fato dos eventos de letramento acadêmico ser novidade na vida dos estudantes de graduação (Lea; Street, 2014; Bezerra, 2015), portanto, para combater as dificuldades enfrentadas durante o processo de escrita do TCC e alcançar resultados

satisfatórios na conclusão da monografia, faz-se importante o acompanhamento e intervenção do orientador, assim, seriam evitados erros crassos em relação à escrita e normatização do trabalho acadêmico.

Dito isto, aparentemente, nos trabalhos analisados até o momento, os indícios apontam para uma orientação frágil e falha com relação aos elementos analisados por nós. Nesse cenário, analisaremos, no Quadro 6, o currículo dos orientadores dos TCC observando as contribuições que podem ter dado aos acadêmicos na escrita das monografias.

**Quadro 6:** Levantamento do currículo dos docentes/orientadores de TCC.

DOCENTES	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	ÁREA DO TCC	DOCÊNCIA
<b>GOUVEA</b>	Educação Física	Especialista em Bases Científicas da Preparação Física.	Saúde (2) Esporte (2).	Met. da Pesquisa Científica; Biomecânica; Aprendizagem e controle motor; Exercício Físico em Academia.
<b>SOUSA</b>	Educação Física	Mestranda em Ciência da Motricidade Humana.	Saúde (2) Educacional.	Fisiologia do exercício; Atividade Física para Pessoas Deficientes e com Necessidades Especiais; Medidas e Avaliação em EF.
<b>BALASSO</b>	Educação Física	Espec. em Ginástica Olímpica; Mestrado em Especialização em Ciências da Natação e Doutorado em Educação.	Esporte.	Natação; Handebol; Estágio Supervisionado no Contexto da Saúde.
<b>FERRAZ</b>	Educação Física	Especialista em Treinamento Desportivo; Mestre em Educação nas Ciências.	Educacional (4) Saúde (4).	Bioquímica e fisiologia; Estágio Supervisionado no Contexto da Saúde; Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso.
<b>DA SILVA, L.</b>	Educação Física	Especialista em Educação Psicomotora.	Educacional.	Jogos; Lutas; Met. Ensino da EF no Contexto do Lazer.
<b>ODEBRECHT</b>	Educação Física e Jornalismo	Especialista em natação; Mestre em Ciências e Técnicas da Natação e Doutora em Educação.	Educacional.	Met. do ensino da educação física no contexto educacional; Marketing esportivo; Estágio Supervisionado no Contexto Educacional;
<b>MARBÁ</b>	Educação Física	Especialista em Atividade Física e Saúde; Especialista em Futebol.	Educacional.	Met. do ensino da educação física no contexto da saúde; Treinamento Físico e Esportivo.
<b>SILVA</b>	Educação Física	Especialista em Pedagogia do Movimento Humano.	Esporte.	Futsal e futebol; Crescimento Desenvolvimento e Envelhecimento Humano.
<b>DA SILVA</b>	Educação Física	Especialista em Pedagogia do Movimento Humano.	Educacional (3) Esporte.	Hist. e filosofia; Didática; Met. EF no contexto do Esporte.

**Fonte:** dados da pesquisa (2024).

De acordo com o Quadro 6 é interessante pontuarmos que todos os docentes possuíam formação na área específica de EF e dos nove orientadores, cinco possuíam especialização, um mestrado e outro estava com o mestrado em curso, enquanto dois tinham a titulação de doutor. Isso contribui para a qualificação do corpo docente e de certa forma pode refletir na formação dos acadêmicos, tendo em vista que um corpo docente qualificado tende a reunir maior arcabouço de conhecimentos a serem compartilhados com os discentes.

Outro aspecto que podemos observar no Quadro 6, foi a relação da área de orientação do TCC com a formação ou as disciplinas ministradas pelos orientadores. Os mesmos buscaram ficar próximo do seu escopo de formação ou de atuação, tal característica pode trazer confiança nos momentos das orientações, fato que pode favorecer o aprofundamento das discussões nos trabalhos de conclusão de curso.

Para além disso, pode estar associado a preferências dos discentes a determinada disciplina ou a própria prática docente, uma vez que existem diferentes variáveis no momento de selecionar um orientador. Quando observamos esse cenário no contexto de uma IES particular, esse trabalho (orientação) pode ser voluntário, acarretando um descompromisso do próprio docente no processo de avaliação daquilo que é entregue pelo aluno. Esse movimento pode ser percebido na Tabela 3, que sinaliza que a maior parte dos trabalhos arquivados na instituição contém erros massivos de padronização acadêmica.

Destacamos que a escrita do TCC se revela em um processo importante no percurso formativo do graduando, e que exige do mesmo, maturidade teórica sobre conhecimentos específicos. No desenvolvimento desse trabalho o graduando também precisa do envolvimento e de intervenções do seu orientador para a produção de um bom produto final. “[...] as pesquisas desenvolvidas como TCCs são peças interessantes para compreender as impressões sobre determinado projeto formativo (Freitas; Da Silveira, 2022, p. 02).”

Partindo desse princípio, ao passarmos pelas análises das disciplinas de sustentação, dos temas e dos protagonistas dos TCC, buscamos compreender as intencionalidades pedagógicas assumidas nesses trabalhos. Logo, teceremos nossas conclusões sobre os achados ao longo da dissertação nas considerações finais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa dissertação foi mapear e analisar aspectos gerais que contribuíram no processo de formação da primeira turma de professores de educação física no município de Araguaína /TO. Assim, buscamos responder quais as intencionalidades formativas desse curso pioneiro na formação de professores de educação física na região norte do estado.

De forma específica, essa dissertação buscou preencher a lacuna presente na baixa produção de estudos que abrangem: a formação de professores em instituições privadas; formação de professores no norte do Brasil e especialmente, professores de educação física no norte do estado do Tocantins.

Na intenção de alcançar o objetivo principal desse estudo, realizamos uma reconstrução da grade curricular do curso da primeira turma do Unitpac (primeiro tópico dessa dissertação), para tanto utilizamos como fontes o primeiro histórico escolar e as resoluções que balizaram a sua criação e regulamentação.

Nesse processo identificamos que o currículo pensado para o curso em destaque buscou prestigiar uma formação ampla (licenciado e bacharelado), mesmo estando autorizado somente à formação de licenciados. Tal característica pode estar atrelada à necessidade demandada pelo mercado de trabalho da região à época da instalação do curso de educação física.

Também identificamos através dos indícios contidos nas fontes de pesquisa um forte apelo a disciplinas da área biológica e esportiva, e lacunas com relação aos debates na área das ciências humanas e nas disciplinas destinadas à formação do professor para atuar na educação básica (estágio no contexto educacional, ensino da educação física na educação básica, políticas públicas educacionais e inclusão).

No segundo tópico, analisamos os TCC dos primeiros egressos e as ementas das três disciplinas preparatórias para a escrita das monografias, traçando um paralelo entre os conteúdos contidos nas ementas e seus reflexos na escrita acadêmica dos TCC. Observamos que apesar da grande concentração de disciplinas voltadas para a área biológica e esportiva, os temas de estudo abordados nas monografias destinaram-se à área educacional, quando não diretamente, de maneira indireta aglutinando termos e expressões que se remetem ao espaço e atuação escolar.

Também observamos que os protagonistas da formação foram os docentes que orientaram os autores das monografias, deixando impresso nesses documentos as intencionalidades pedagógicas contidas em suas escritas. Deixamos claro que apesar da grande quantidade de equívocos com relação às normas de elaboração dos trabalhos

acadêmicos encontrados nas monografias, esses documentos constituem-se como fonte primária para o entendimento da formação profissional em educação física no município de Araguaína/TO.

Por fim, as demandas que não puderam ser contempladas nessa dissertação em função da complexidade imposta na produção e análises das fontes apresentam-se como possibilidade de estudos futuros. Pois, acreditamos em uma pesquisa narrativa com os discentes que fizeram parte da primeira turma de professores da instituição pesquisada, com o intuito de compreender os diferentes atravessamentos que impactaram em suas formações. Contribuindo para a compreensão daquilo que se passou e como as experiências direcionam suas atuações no campo profissional da educação física escolar.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Jean Luiz Neves. Discípulos de Asclépio: as teses médicas e a medicina acadêmica no Oitocentos (1836 -1897). **Almanack**, Guarulhos, n. 22, p. 7-40, 2019.
- ADANIYA, Marcio Yasuhiko da Costa. A história do curso de licenciatura em Educação Física na UEL (1972-2015). **Brazilian Journal of development**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 19732-19754, feb. 2021.
- AGAPITO, Ana Paula Ferreira. Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n. 32, p. 123-140, jul/dez. 2016.
- ALMEIDA, Larissa Naiara Souza de; MADUREIRO, Maria do Carmo Carvalho; DIEB, Messias. Letramentos acadêmicos: relações entre ensino, pesquisa e formação docente por meio da escolha do tema do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). **Revista Triângulo**, v.16, n. 3, set./dez. 2023.
- ALVES, Cláudia Aleixo; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Diretrizes Curriculares para a formação em Educação Física: camisa de força para os currículos de formação? **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 44-54, dez. 2014.
- ANES, Rodrigo Roncato Marques. et al. As políticas públicas da formação em educação física e sua interface com a revisão curricular imposta pelas DCNEF. **Formação em Movimento**, v. 3, n. 6, p. 587-610, jul./dez. 2021.
- ASSOCIAÇÃO BRASIELIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.
- BANDEIRA, Charles; ARAÚJO, Camila dos Santos; FINOQUETO, Leila Cristina P. O Currículo e suas possíveis contribuições para a construção de conhecimento em Educação Física: em foco as trajetórias formativas. (Resumo expandido), GTT 06 – Formação Profissional e Mundo do Trabalho, XX CONBRACE, VII CONICE, R., Goiânia, v. 7, n. 17 a 21 de setembro de 2017.
- BARCELOS, Marciel; BRITO, Lucas Xavier; MARTINS, Rodrigo Lema del Rio. A reformulação curricular da educação física na Universidade Federal do Tocantins: notas de um processo tático. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, e1968, 2023.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./set. 2015.
- BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun. 2015.
- BENDRATH, Eduard Angelo. Formação profissional em Educação Física no Brasil: um debate necessário. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 01-19, 2023.
- BENITES, Larissa Cerignoni; NETO, Samuel de Souza; HUNGER, Dagmar. O Processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, mai./ago. 2008.

BERTO, Rosianny Campos; SCHNEIDER, Omar; FERREIRA NETO, Amarílio. Health and Higiene as elements in the constitution of the school culture from the perspective of Educação Physyca Magazine. **FIEP BULLETIN**, v. 77, Special Edition, Article II. 2007.

BEZERRA, Benedito. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v.15, nº 1, p. 61-76, jan/abr. 2015.

BLOCH, Marc Leopold Beijamim. **Apologia da história, ou, o ofício do historiador**. Prefácio Jacques Le Goff.. Apresentação a edição Brasília, Lilia Moritz Schwarcz. Tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, p.160. 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo do Censo da Educação Superior 2022** [Recurso Eletrônico]. Brasília, DF: Inep. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo do Censo da Educação Superior 2022: Principais Resultados**. Brasília, DF: Inep. 2023.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, DF. 2004.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF. 2002.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF. 2002b.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no Governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 979-1000, out. 2006.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no Brasil – O Prouni e o Fies como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 49-72, out./dez. 2016.

COSTA, Jonatas Maia da et al.,. Iniciação científica e formação de professores: um estudo sobre os trabalhos de conclusão de curso de licenciatura em Educação Física da Universidade de Brasília. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 01-18, 2022.

DEVIDE, Fabiano Pries. Educação Física e saúde: em busca de uma reorientação para a sua praxis. **Movimento**, ano. III, n. 05, p. 44-55, 1996/2.

FARIA, João Paulo de Oliveira; LINS, Raquel Guimarães. Concursos públicos na área de Educação Física no estado do Rio de Janeiro: uma reflexão sobre o processo de formação e a prática docente. **Arquivos em movimento**, v. 13, n. 2, jul/dez. 2017.

FAUSTINO, Rodrigo Alexandre Cavalari; SILVA, Rosiclea Rodrigues; IVASHITA, Simone Burioli. A produção discente e o panorama temático dos trabalhos de conclusão de curso de pedagogia da UEL (2008-2016). **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, v. 20, n. 3, p. 312-318, 2019.

FILHO, Targino de Araújo. Reconsidering private higher education in Brazil. *International Higher Education*, **Chestnut Hill**, v. 94, p. 25-27, 2018.

FILHO, Josué José de Carvalho; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Currículo e o estágio supervisionado na formação do professor de Educação Física na Amazônia. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 07, n. 01, p. 222-253, jan/abr. 2017.

FRANÇA, Francisca Jucinária et al. Percepção dos discentes e egressos dos cursos de Gestão de uma Instituição de Ensino Superior privada do Cariri acerca da influência da pesquisa científica para seu desempenho profissional. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v.12, n. 41, p. 313-337, 2018.

FREITAS, Gustavo da Silva; DA SILVEIRA, Raquel. Trabalhos de conclusão de curso: impressões sobre um currículo de licenciatura em educação física. **Movimento**, v. 28, e28010, 2022

GEVEHR, Daniel Luciano; FETTER, Shirlei Alexandre; KARPINSKI, Raquel Lemes. Produção do conhecimento na universidade: reflexões e incumbências em torno do trabalho de conclusão de curso. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.4, n. 10, p. 131-147, jan/abr. 2019.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais, Morfologia e História**. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 221 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JUNGES, Patrícia. **O trabalho de conclusão de curso pela voz dos egressos**. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2018. L

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filol. Liguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul/dez. 2014.

LIMA, Helder Cassiel Ramos de Brito et al., A educação superior nos governos de Lula e de Bolsonaro: uma análise a partir dos programas de governo. **Id On Line Rer. Psic.**, v. 17, n. 67, p. 29-48, jul. 2023.

LOPES, Chaysther de Andrade. Uma visão do estágio supervisionado por licenciados em Educação Física. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 1, n. 08, p. 01-13, 2009.

MANCEBO, Deise; Do VALE, Andréa Araújo; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan/mar. 2015.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan/abr. 2009.

MELLO JÚNIOR, Fernando Marques de. O ônus da civilização: histeria e civilização nas teses médicas brasileiras (1838 – 1890). **Revista Tempos Históricos**, v. 25, n. 1, p. 485-519, 2021.

MARTINS, Vanessa Nascimento; MARTINS, Gracy Keli. A produção científica de monografias na construção da memória institucional. **Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 1, n. esp., p. 41-52, 2015.

MELO, Victor Andrade de. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história**. 1996. 207 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 1996.

OLIVEIRA, José Constâncio de; LEITE, Danielle Aparecida Reis. Mapeamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro: Análise das pesquisas construídas em sua primeira década. **Revista Triângulo**, v.16, n. 1, jan./abr. 2023.

OLIVEIRA, Vinicius Machado de. A estrutura curricular da formação inicial em Educação Física no estado do Paraná: uma análise a partir de instituições públicas e privadas. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, e24963417, 2020.

PENNA, Adriana Machado et al. Novas diretrizes curriculares nacionais em educação física: arautos da nova arquitetura precarizada para a formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 3, n. 6, p. 497-519, jul./dez. 2021.

PEREIRA, Luciana Kramer. **A normalização em Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação**: um estudo de caso. 2009. 94f. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

PEREIRA, Tarcísio Luiz; BRITO, Silvia Helena Andrade. A expansão da educação superior privada no Brasil por meio do Fies. **EccoS – Ver. Cient.**, São Paulo, n. 47, p. 337-354, set/dez. 2018.

PEREIRA, Tiago Ingrassia; SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização?. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 4, n. 02, p. 10-31, jul./dez. 2010.

PIZANI, Juliana. **A formação inicial em Educação Física no estado do Paraná e o perfil dos cursos de licenciatura e bacharelado**. 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Programa Associadode Pós-Graduação em Educação Física, UEM/UEL, Maringá, 2011.

PIZANI, Juliana; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Identidade dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física no Paraná: uma análise das áreas do conhecimento. **Rev. Bras. Educ. Fís.** Esporte, São Paulo, v.28, n. 4, p. 671-682, out/dez. 2014.

PIZANI, Juliana; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Organização curricular dos cursos de Educação Física no Paraná: características da licenciatura e do bacharelado. **Rev. Educação Física UEM**, v.25, n. 1, p. 95-108, 1. trim. 2014.

PRAÇA, Fabíola Silva Garcia. Metodologia da Pesquisa Científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. **Diálogos Acadêmicos**, v. 08, n. 01, p. 72-87, jan./jul. 2015.

ROCHA, Bruna Beatriz da; COELHO, Fernanda Cristina dos Santos; TOLEDO; Flaviana Alves. Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: impactos na formação profissional no estado de Minas Gerais. **Revista Relações Sociais**, v. 02, n. 01, p. 103-118, 2019.

ROCHA, Roberto Hsu et al., A relação entre o ensino superior público e privado e a renda e emprego nos municípios brasileiros. **Pesquisa e planejamento econômico**, v. 47, n. 03, dez. 2017.

RODRIGUES, Adrielle Barbosa et al., Um estudo sobre as propostas curriculares dos cursos de licenciatura e bacharelado de Educação Física em universidades públicas da região central, alto Jequitinhonha e norte de Minas Gerais. **Revista Educar Mais**, v. 07, p. 176-189, 2023.

SANTOS JÚNIOR, Osvaldo Galdino dos; BASTOS, Robson dos Santos. As (novas) diretrizes curriculares nacionais da educação física: a fragmentação repaginada. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 11, n. 3, p. 317-327, dez. 2019.

SANTOS, Reginaldo dos. O trabalho de conclusão de curso em um grupo de licenciados em ciências biológicas. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mosoró, v. 6, n. 16, p. 161-173, abr. 2020.

SILVA JUNIOR, Annor da et al., Políticas públicas para a educação superior: a avaliação, a regulação e a supervisão de IES privadas em debate. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 215-240, jan./mar. 2014.

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da. et al. Estágio curricular supervisionado na formação de professores em Educação Física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE nº 03/1987. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 01, p. 01-14, mar. 2016.

SILVA, Emilly Garcia da. A escolha dos temas/problemas nos trabalhos de conclusão de curso sob a perspectiva dos professores. **Revista Even. Pedagóg.**, Sinop, v. 14, n. 2, p. 266-275, jun./jul. 2023.

SILVA, Ingrid Yane Andrade da. **A educação inclusiva na educação física escolar e o papel do professor**. 2021. 40 f. monografia (graduação) – Graduação da Faculdade AGES, Senhor do Bonfim, BA, 2021.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da; SOUZA, Cláudio Lucena de. A dimensão do conhecimento técnico-instrumental nos cursos de formação em Educação Física da Bahia. **Efdeportes**, Buenos Aires, ano 14, n° 138, nov. 2009.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da; SOUZA, Cláudio Lucena de. A importância da dimensão do conhecimento didático-pedagógico na formação dos cursos de Educação Física do estado da Bahia. **Efdeportes**, Buenos Aires, ano 14, n° 140, jan. 2010.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da; SOUZA, Cláudio Lucena de. Implicações da fragmentação na formação profissional de Educação Física em licenciatura e bacharelado para as IES Baianas. Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Salvador/BA, 20 a 25 de setembro de 2009.

SOARES, Raí Vieira. Expansão da educação superior no governo Lula: tendências e contradições. **Revista Humanidades e inovação**, v. 7, n. 6, p. 81-90, 2020.

SOUZA, Dulce Vicente de. **As contribuições da educação física para o processo de inclusão no ensino regular**. 2011. 48 f. monografia (especialização) – Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do dpto. de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – UAB/UnB, Polo Ipatinga, MG, 2011.

SOUZA, Sauloéber Társio. O Trabalho de Conclusão de Curso e as Diretrizes Curriculares: a experiência do curso de pedagogia (UFU-Campus do Pontal). **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, SP, v.7, e021011, 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; LEMOS, Marlene Emília Pinheiro de; GARBIN, Neuza. Trabalho de Conclusão de Curso: tempo-espaço formativo. **Univ. Hum.**, Brasília, v. 7, n. 1/2, p. 29-53, jan./dez. 2010.

VIEIRA, Rhaiza Ludimila Gomes; MOURA, Jónata Ferreira. Os desafios da escrita do trabalho de conclusão de curso de pedagogia em uma universidade maranhense. **Periódico Horizontes**, Itatiba - SP, e021022., p. 01-22, 2021.

VIEIRA, Ana Paula; ZIMBRES, Sidney Forghieri; ARAÚJO; Silvana Martins. Formação profissional em Educação Física: apresentando o novo projeto pedagógico da UFMA. **Efdeportes**, Buenos Aires, ano 13, n° 129, fev. 2009.

XAVIER, Shirlei da Silva et al. O processo de orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso de especialização: a experiência da Escola de Saúde Pública da Bahia. *Revista Baiana de Saúde Pública*, v.43, supl. 1, p. 182-197, jan/mar. 2019.