



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DA VITÓRIA

José Luan de Lima Silva

**INTERIORIZAÇÃO E EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO
SOBRE A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DA VITÓRIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

José Luan de Lima Silva

**INTERIORIZAÇÃO E EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO
SOBRE A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação física da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico da Vitória, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Educação física.

Orientador(a): Kênio Erithon Cavalcante Lima

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Silva, José Luan de Lima.

Interiorização e expansão do ensino superior público: Uma revisão sobre a formação da identidade docente de licenciandos em Educação física / José Luan de Lima Silva. - Vitória de Santo Antão, 2025.

30 p.

Orientador(a): Kênio Erithon Cavalcante Lima

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, Educação Física - Licenciatura, 2025.
9,5.

Inclui referências.

1. educação superior. 2. interiorização. 3. identidade docente. I. Lima, Kênio Erithon Cavalcante . (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

José Luan de Lima Silva

**INTERIORIZAÇÃO E EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO
SOBRE A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico da Vitória, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Educação física.

Aprovado em: 28/07/2025

BANCA EXAMINADORA

Profº. Dr. Kênio Erithon Cavalcante Lima (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profº. Dr. Jaiurte Gomes Martins da Silva
Universidade Federal de Alagoas

Profº. Me. Keoma Tabosa Guimarães Matias
Rede privada de Caruaru

Dedico esse trabalho a minha mãe, pela mais bela representação de amor.

Josilene de Lima Dutra Silva

AGRADECIMENTOS

Ao garoto sonhador que há em mim, aquele que nunca deixou de acreditar, mesmo quando as situações mais adversas me faziam pensar duas vezes. Este trabalho é a prova de que você estava certo o tempo todo. Obrigado por nunca parar de sonhar.

Agradecer também a Deus, pela luz que guiou meus passos mesmo nos dias mais obscuros.

Aos meus pais, Josilene e José Ferreira, meus primeiros e eternos exemplos de vida. Obrigado pelos sacrifícios silenciosos e por acreditarem em mim. Suas mãos me empurraram para o mundo, mas seu coração sempre me trouxe de volta.

Aos meus familiares, que me ensinaram que laços vão além do sangue e são feitos de apoio, risadas compartilhadas e portas sempre abertas.

Ao meu namorado, Cauã Henrique minha mão direita e meu grande incentivador. Obrigado pela companhia e por provar que o amor é o melhor combustível para seguir em frente.

Aos meus amigos, em especial Maria Alice, Maria Clara, Poliana Carvalho e Matheus Henrique. Vocês são a prova de que família também se escolhe. Obrigado pelas risadas, pelos abraços apertados e por me lembrarem que eu não estava sozinho.

Ao meu orientador, Kênio Erithon, pela parceria, compreensão e acolhimento, mas principalmente pela paciência de um sábio e a generosidade de quem quer verdadeiramente ver seus alunos voarem.

Aos professores que me inspiraram durante toda minha jornada estudantil, em especial aos Professores Élide Lins, Joseilda Oliveira e Diego Araújo. Continuem inspirando diversos estudantes e mostrando que o conhecimento é uma jornada linda e que cada tropeço faz parte do caminho.

A todos que torceram por mim, mesmo de longe. Seja com uma palavra, um abraço ou um simples "você consegue", vocês foram tijolos invisíveis nesta construção.

Por fim, se eu esquecer alguém, que o coração lembre onde as palavras falharem.

Com gratidão que não cabe em páginas,
José Luan de Lima Silva.

"Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra."

(Alves, 2003, p. 45).

RESUMO

A expansão e interiorização da educação superior pública no Brasil, especialmente a partir dos anos 2000, tem operado transformações profundas na constituição de sujeitos docentes, reposicionando as licenciaturas como dispositivos estratégicos para o desenvolvimento regional e a consolidação de identidades profissionais. Neste contexto, o presente trabalho objetiva, por meio de uma revisão narrativa da literatura, analisar como esse processo impacta a formação da identidade docente de licenciandos em Educação Física, sobretudo em contextos socioeconômicos periféricos. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou bases como SciELO, ERIC, Google Acadêmico, Periódicos CAPES, entre outras, para selecionar produções acadêmicas. Os resultados apontam que, apesar de a interiorização representar um avanço significativo na democratização do acesso ao ensino superior, ainda persistem desafios estruturais, como a precariedade de infraestrutura, políticas de permanência insuficientes e desvalorização da profissão docente. Conclui-se que a formação docente em territórios interiorizados exige políticas públicas integradas e currículos sensíveis às realidades locais, de modo a promover a docência como prática crítica, comprometida e socialmente transformadora.

Palavras-chave: educação superior; interiorização; identidade docente.

ABSTRACT

The expansion and decentralization of public higher education in Brazil, particularly since the 2000s, have brought about profound transformations in the formation of teaching professionals, positioning undergraduate teaching programs as strategic tools for regional development and the consolidation of professional identities. In this context, the present study aims, through a narrative literature review, to analyze how this process impacts the construction of the teaching identity of Physical Education undergraduates, especially in socioeconomically peripheral contexts. This qualitative research used databases such as SciELO, ERIC, Google Scholar, and CAPES Journals, among others, to select academic productions. The results indicate that, although decentralization represents a significant advance in democratizing access to higher education, structural challenges persist, including precarious infrastructure, insufficient student retention policies, and the devaluation of the teaching profession. It is concluded that teacher education in decentralized territories requires integrated public policies and curricula sensitive to local realities, in order to promote teaching as a critical, committed, and socially transformative practice.

Practice.Keywords: higher education; interiorization; teacher identity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 REVISÃO DE LITERATURA	13
2.1 A Educação física e sua trajetória institucional.....	13
2.2 Educação superior Brasileira	14
2.3 Processo de Democratização do Ensino Superior Público	15
2.4 Processo de Formação da Identidade Docente	16
2.5 Identidade Docente de Licenciandos Interiorizados	17
3 METODOLOGIA.....	19
4 RESULTADOS	21
4.1 Quanto as políticas públicas.....	23
4.2 Acesso e permanência	23
4.3 Os desafios estruturais	24
4.4 Construção da identidade docente.....	25
5 CONCLUSÃO.....	26
REFERÊNCIAS	28

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema sobre a interiorização da educação superior pública tem como base a experiência pessoal do autor, beneficiário direto desse processo: aluno cotista, bolsista e oriundo de uma família empobrecida. Neste trabalho, ressalta-se a relevância de ampliar oportunidades formativas e profissionais, em que essa vivência reforça a importância do acesso a uma formação de qualidade como instrumento de transformação individual e social.

A expansão e interiorização da Educação Superior Pública no Brasil, especialmente a partir do final da década de 1990 e intensificada nos anos 2000, representa uma das mais significativas políticas públicas voltadas à democratização do acesso à educação superior (Almeida; Silva, 2022). Esse movimento, além de promover a descentralização geográfica das instituições universitárias, tem operado transformações profundas na constituição de sujeitos docentes, na medida em que reposiciona o papel das licenciaturas como dispositivos estratégicos para o desenvolvimento regional e a consolidação de identidades profissionais docentes em contextos periféricos (Oliveira, 2017).

Inseridos em territórios historicamente marcados pela escassez de oportunidades educacionais, os cursos de licenciatura ofertados por instituições interiorizadas passam a abrigar sujeitos de origens sociais, étnicas e culturais diversas, cujas trajetórias são atravessadas por experiências formativas singulares. De acordo com o Censo da Educação Superior (Brasil, 2022), o Brasil conta com aproximadamente 754 mil estudantes matriculados em cursos de licenciatura, sendo que uma parcela se encontra em instituições sediadas em cidades do interior, impulsionadas por políticas públicas como o Reuni, a expansão das Instituições de ensino superior (IES).

Nesse cenário, a formação da identidade docente emerge como um fenômeno relacional, dinâmico e situado que não se constrói apenas pela aquisição de saberes pedagógicos, mas pela articulação entre experiências acadêmicas, práticas escolares, interações institucionais e os sentidos atribuídos ao ser professor. Para Pimenta (2012), a docência é constituída no entrelaçamento entre o saber-fazer pedagógico e o compromisso ético com a transformação social, sendo a identidade

docente constantemente reelaborada pelas vivências no contexto formativo e profissional.

Tardif (2014) também reforça essa ideia ao destacar que os saberes docentes são de natureza múltipla e têm origem em diversas esferas: nos saberes da formação acadêmica, nos saberes da experiência e nos saberes curriculares. No caso dos licenciandos em contextos interiorizados, esses saberes são tensionados por realidades locais marcadas por desigualdades sociais e educacionais, o que exige um processo formativo que vá além da técnica, de forma a promover a reflexão crítica sobre o papel social do professor nessas regiões.

A literatura pertinente a esse assunto aponta que os licenciandos em contextos interiorizados vivenciam tensões entre o ideal de profissionalização e os desafios impostos pela precarização da infraestrutura, pela invisibilidade de seus territórios e pela padronização curricular (Silva, 2023; Vargas, 2016; Gentil, 2017). Embora reconheçam o valor das experiências de estágio, da pesquisa e da extensão que os conectam ao território e à realidade escolar, esses ainda enfrentam barreiras materiais e simbólicas para a consolidação de uma identidade docente socialmente reconhecida (Matias, 2017).

A justificativa deste trabalho reside na relevância de se compreender os impactos simbólicos, formativos e institucionais da interiorização do ensino superior sobre os licenciandos, especialmente em tempos em que a docência enfrenta desvalorização social, ataques à ciência e disputas ideológicas no campo educacional (Gil, 2024). Ao contribuir para o debate acerca da formação de professores em territórios interiorizados, este estudo busca subsidiar reflexões para o aprimoramento das políticas públicas de educação superior e fortalecer a compreensão da docência como práxis social e política.

Diante desse panorama, esta pesquisa tem como objetivo geral revisar a produção científica atual, sobre a articulação entre a interiorização do ensino superior e os processos de formação da identidade docente de licenciandos. Parte-se da hipótese de que, embora a interiorização constitua um avanço no sentido da democratização do ensino superior, a consolidação de identidades docentes críticas e comprometidas depende de políticas formativas mais dialógicas que respeitem a

diversidade de contextos e promovam a valorização da docência como prática transformadora.

Assumimos como objetivos específicos 1. Investigar, por meio de uma revisão da literatura, como a interiorização e expansão do ensino superior público no Brasil contribuem para a constituição da identidade docente de licenciandos em Educação Física, especialmente em contextos socioeconômicos e territoriais periféricos; 2. Compreender os impactos simbólicos, estruturais e formativos da interiorização das universidades públicas sobre o processo de formação docente.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A Educação física e sua trajetória institucional

A trajetória da Licenciatura em Educação Física no Brasil reflete um processo histórico de institucionalização que se inicia nas capitais e, posteriormente, expande-se para o interior do país, articulando-se às políticas públicas de democratização do ensino superior (Metzener; Drigo, 2021). Os primeiros cursos superiores na área foram criados nas décadas de 1930 e 1940, em um contexto de forte influência do ideário higienista e militar. Em 1934, é fundada a Escola Superior de Educação Physica, ligada ao governo do estado de São Paulo e posteriormente incorporada à Universidade de São Paulo (USP) em 1969 (USP, [c2023]).

Outro marco importante se deu em 1939 com o Decreto-Lei nº 1.212, em que é criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, vinculada à então Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), estabelecendo oficialmente a Licenciatura em Educação Física como formação de nível superior (Brasil, 1939). Durante as décadas seguintes, os cursos mantiveram uma formação voltada à atuação pedagógica, ainda que permeada por um discurso tecnicista e voltado ao desempenho físico. Em 1992, há uma separação formal entre os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, além da criação do Bacharelado em Esporte, consolidando caminhos distintos dentro da formação profissional (USP, s.d).

A consolidação da Licenciatura como uma formação específica para o magistério foi reafirmada nacionalmente com a publicação da Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Essa resolução consolidou a separação entre licenciatura e bacharelado, direcionando a primeira à atuação docente na Educação Básica, e o segundo às práticas corporais em outros campos não escolares (Brasil, 2004). Nesse sentido, a licenciatura assumiu progressivamente um papel de formação voltada ao compromisso social, à mediação pedagógica e à inserção crítica na realidade educacional brasileira.

Paralelamente à consolidação da licenciatura nas grandes universidades das capitais, iniciou-se, a partir dos anos 1970, um pequeno movimento de expansão e interiorização dos cursos de Educação Física, associado tanto às demandas regionais quanto às políticas federais de expansão da educação superior. Um exemplo pontual é a criação do curso de Educação Física da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no início da década de 1970, voltado à formação de professores para atuar em contextos municipais e regionais e também da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que incorporou o curso de licenciatura nos anos 1980, como parte de seu projeto de atendimento às populações do Norte do país (UDESC, 2020; UNIR, 2020).

2.2 Educação superior Brasileira

A formação da educação superior no Brasil tem suas raízes fincadas em uma lógica colonial, marcada pela exclusão social e regional. Historicamente destinada às elites, a universidade brasileira foi concebida como espaço de reprodução do poder e não de emancipação social. Heringer (2018) afirma que a universidade pública brasileira, embora concebida para oferecer acesso universal, percorreu um caminho marcado por tensões sociais, econômicas, políticas e ideológicas, o que evidencia os desafios de sua democratização. A construção tardia das universidades, em comparação com outros países da América Latina, consolidou um modelo centralizador, elitista e urbano, afastando as regiões interioranas das possibilidades de formação superior.

Foi apenas no final do século XX, especialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que se fortaleceu a compreensão da educação superior como um direito social. A partir daí, diversas políticas públicas foram implementadas com o objetivo de ampliar o acesso e promover maior equidade, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os Planos Nacionais de Educação e, em especial, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído em 2007, que estimulou a expansão da rede federal de ensino superior, com forte incentivo à interiorização (Almeida, 2009).

Como destaca Martins (2002), a democratização do acesso ao ensino superior nas décadas finais do século XX não foi suficiente para romper com o elitismo histórico da universidade brasileira, dada a permanência das desigualdades sociais e das deficiências na educação básica pública. Somado a isso, temos a consolidação de um

novo paradigma que enfrenta obstáculos como a precarização da infraestrutura, a carência de professores qualificados nas regiões mais remotas e a desarticulação entre as políticas de expansão e de permanência estudantil (Almeida; Silva, 2022).

2.3 Processo de Democratização do Ensino Superior Público

A democratização da educação superior no Brasil se configura como um movimento histórico que visa enfrentar desigualdades de classe, raça e localização territorial (Oliveira, 2019). Essa agenda tornou-se ainda mais visível com a interiorização universitária que rompe com a tradição centralizadora da oferta de cursos nos grandes centros urbanos (Vaneli Júnior, 2019). De acordo com Carvalho *et al.* (2018), ao estabelecer instituições de ensino em municípios menores e em regiões historicamente marginalizadas, o estado promove tanto um maior acesso à educação pública superior quanto um maior desenvolvimento regional.

A mais recente edição da pesquisa nacional de perfil dos graduandos das universidades federais evidenciou o avanço do processo de democratização do ensino superior público no Brasil. De acordo com os dados, dois em cada três estudantes matriculados em cursos de graduação presenciais pertencem a famílias com renda per capita de até um salário mínimo e meio, o que os enquadra na faixa de vulnerabilidade socioeconômica (Andifes; Fonaprace, 2019). Além disso, quase metade dos estudantes se autodeclara preta ou parda, e a presença de discentes oriundos de regiões periféricas e interiorizadas vem crescendo como reflexo das políticas de expansão e interiorização das Instituições federais de ensino (IFES) (Andifes; Fonaprace, 2019).

Os cursos de licenciatura representam uma parcela significativa da graduação nas instituições federais de ensino superior, reunindo cerca de um quarto dos(as) estudantes matriculados(as) (Andifes; Fonaprace, 2019). Ainda de acordo com as associações Andifes e Fonaprace (2019), esse dado evidencia a relevância estratégica da formação de professores no contexto das universidades públicas, especialmente diante da necessidade de suprir a demanda por profissionais da educação básica em diferentes regiões do país. Partindo desse pressuposto, Santos adverte que:

[...] Não basta abrir as portas da universidade a estudantes de origem social desfavorecida. É necessário criar condições para que, uma vez dentro, não fiquem condenados a um gueto de invisibilidade ou a um

percurso escolar marcado pela exclusão simbólica e material (Santos, 2008, p. 33).

A interiorização, portanto, deve ser entendida como uma etapa importante, mas não suficiente. Como observa Vargas (2017, p.1), “passados oito anos de implantação do Programa de Expansão das universidades federais no Brasil, pode-se identificar múltiplos impasses, possibilidades e dificuldades no processo de interiorização por ele desencadeado”. Assim, é fundamental, então, pensar a democratização de forma ampla, integrando acesso, permanência, currículo contextualizado e engajamento comunitário.

Nesse sentido, o desafio contemporâneo da educação superior brasileira é integrar o tripé: acesso, permanência e qualidade. A universidade precisa se reconfigurar como espaço de inclusão e produção de conhecimento contextualizado, articulado às demandas regionais e comprometido com a justiça social. Segundo Chauí (2003), a universidade pública deve ser compreendida como uma instituição social republicana e democrática, cuja legitimidade se funda na autonomia do saber e no compromisso com a formação crítica e cidadã.

O fortalecimento das licenciaturas, nesse processo, torna-se estratégico, pois contribui para a formação de docentes comprometidos com a realidade local e capazes de desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente relevantes. De acordo com Belloni (2003), a ampliação do ensino superior exige a consideração das características e demandas diversas dos estudantes, o que implica na necessidade de reestruturação pedagógica e curricular sensível aos contextos locais e às leituras diferenciadas que esses sujeitos produzem.

2.4 Processo de Formação da Identidade Docente

A identidade docente não é um dado fixo, mas um processo em constante construção. Formar-se professor implica atravessar experiências, confrontar discursos e construir significados em torno do ser e do fazer docente. Essa formação está ligada não apenas à aquisição de saberes técnicos, mas à constituição de uma postura ética e política frente à educação, como destaca Pimenta (2009, p. 18).

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas

também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Em suas pesquisas, Nóvoa (1995) reforça que é através da reflexão crítica sobre a própria trajetória formativa que o professor se constitui como sujeito docente. Para ele, “a formação não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1995, p.25). De acordo com Gatti (2009), o desenvolvimento profissional docente envolve não apenas o acúmulo de competências, mas a incorporação de valores, saberes e disposições para o exercício autônomo e crítico da profissão.

Dessa forma, a formação inicial é um dos momentos mais sensíveis e estruturantes desse percurso, pois é nela que o licenciando entra em contato com diferentes visões de mundo, desafios da prática escolar e perspectivas pedagógicas que influenciarão sua atuação futura. Segundo Marcelo Garcia (1999), é na fase formativa que o futuro professor constrói imagens sobre a docência que irão repercutir em sua identidade e estilo profissional.

2.5 Identidade Docente de Licenciandos Interiorizados

A constituição da identidade docente entre licenciandos de regiões interiorizadas é atravessada por experiências formativas, desafios materiais e pertencimentos territoriais singulares. Esses estudantes, frequentemente oriundos de famílias de baixa renda e de trajetórias escolares precarizadas, enfrentam barreiras que vão desde a adaptação ao ambiente universitário até a necessidade de conciliar estudos e trabalho (Soares, 2021). Ainda assim, os licenciandos como, observa Matias e Lima (2019, p. 14), “ratificam o compromisso social da profissão docente, visto como essencial para a construção de sua identidade profissional e da atuação futura em seus municípios de origem”, de forma que a presença da universidade no interior não apenas amplia o acesso, mas ressignifica a docência como projeto de vida.

Assim, como destacam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a docência só pode ser plena quando atravessada por um projeto político de educação e por um reconhecimento das realidades históricas, culturais e econômicas do território. Segundo Santos, Palavizini e Catalão (2019), afirma-se que os processos educativos

surtem dos saberes, significados e prticas construídos na relação das pessoas com os territórios que integram. Os mesmos também destacam que a integração dialógica entre saberes acadêmicos e sensibilidade territorial fortalece as identidades docentes, enraizadas em pertencimento e compromisso com formas de vida mais sustentáveis. Essa formação situada, como aponta Freire (1996), é essencial para uma prática educativa libertadora, na qual o professor se constitui como sujeito histórico, cultural e político.

3 METODOLOGIA

Este trabalho fundamenta-se na abordagem de revisão narrativa da literatura, cuja finalidade é compreender, de forma ampla e interpretativa, as produções acadêmicas que discutem a articulação entre a interiorização do ensino superior e a formação da identidade docente de licenciandos em Educação Física. Essa estratégia metodológica foi escolhida por permitir uma análise crítica, contextualizada e reflexiva sobre diferentes contribuições teóricas e empíricas produzidas.

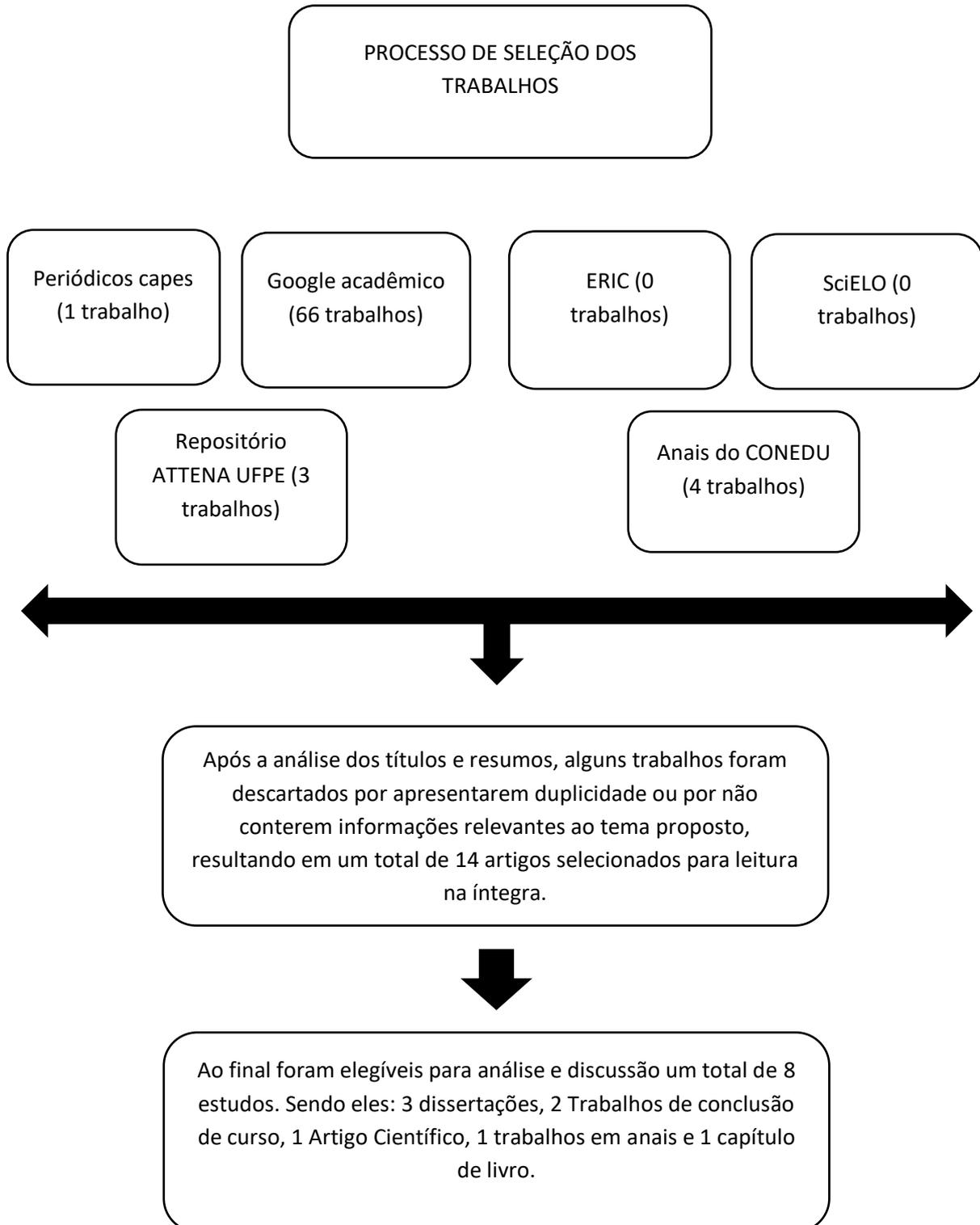
Segundo Cordeiro *et al.* (2007), a revisão narrativa é recomendada quando o objetivo da pesquisa envolve compreender o desenvolvimento histórico e conceitual de um tema, bem como identificar convergências, tensões e lacunas entre os autores.

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, a estratégia de busca envolveu cinco bases eletrônicas reconhecidas: SciELO, ERIC, Google Acadêmico, Portal de Periódicos CAPES, repositório ATTENA-UFPE e os anais do CONEDU. Utilizou-se combinação booleana dos descritores “*Educação Superior*” AND “*Interiorização*” AND “*Identidade Docente*”, inicialmente em todas as bases. Em seguida, procedeu-se à remoção de duplicatas e à leitura de títulos e resumos para uma triagem preliminar segundo os critérios de inclusão e exclusão. Após essa etapa, foram acessados os textos completos dos estudos potencialmente relevantes e avaliados segundo os critérios estabelecidos previamente, visando assegurar coerência com a questão de pesquisa, o acesso total aos documentos e o tratamento direto dos temas centrais.

Foram incluídas pesquisas de diferentes níveis acadêmicos e formas: Artigos, teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso e capítulos de livros, desde que disponibilizados na íntegra, de acesso livre e redigidos em qualquer idioma. Estudos que não tratavam especificamente da identidade docente e/ou interiorização universitária foram excluídos.

Segue abaixo representação em fluxograma do processo de seleção dos trabalhos:

Figura 1 – Trabalhos utilizados



Fonte: O autor (2025).

4 RESULTADOS

Para organizar os resultados, foram estabelecidas categorias que permitem compreender os enfoques temáticos, sujeitos investigados, metodologias, resultados, contribuições, concordâncias e divergências dos estudos. Em termos de **temática central**, todos os trabalhos abordam a expansão e interiorização das universidades públicas, mas cada um foca em aspectos diferentes.

Quadro 1 – Trabalhos Elegíveis

TÍTULO	AUTOR	TIPO DE TRABALHO
A formação da identidade docente no contexto da interiorização da educação superior pública em Pernambuco.	(Matias e Lima, 2019;)	Artigo científico
As perspectivas profissionais, o campo de estágios e os auxílios estudantis como condição e estímulo para a conclusão de licenciandos em Educação física.	(Santos, et.al 2016);	Anal do CONEDU
Entendendo a atuação docente e a construção da identidade profissional dos egressos da licenciatura em Educação Física do Centro Acadêmico de vitória (CAV-UFPE) no contexto da educação superior pública.	(Silva, 2019);	TCC

Acesso e permanência de jovens trabalhadores à universidade pública na amazônia paraense	(Silva & Costa, 2024)	Capítulo de livro
A interiorização da educação superior pública e a construção da identidade docente entre licenciandos e licenciados em Pernambuco.	(Matias, 2017)	TCC
Análise da implementação do centro acadêmico do agreste da universidade federal de Pernambuco no contexto da expansão e interiorização das universidades federais brasileiras.	(Mendonça, 2015)	Dissertação
A implementação da política de expansão e interiorização das universidades federais: um estudo de caso sobre o centro acadêmico do Agreste da UFPE.	(Farias, 2016)	Dissertação
Interiorização da universidade federal de Pernambuco e suas implicações para as condições de trabalho docente.	(Bezerra da silva, 2018)	Dissertação

Fonte: O autor (2025)

4.1 Quanto as políticas públicas

Silva (2018), Mendonça (2015) e Farias (2016) ressaltam que a decisão política tomada nos governos Lula foi decisiva para ampliar vagas, deslocar a presença universitária para o interior e articular desenvolvimento regional com democratização do acesso ao ensino superior. Todos também registram limites enfrentados na fase de implementação: burocracia, cronogramas tensionados, carências de infraestrutura e a necessidade de alinhamento entre níveis federal, estadual e municipal para viabilizar terrenos, obras e funcionamento inicial do campus.

As leituras divergem, porém, quanto às consequências institucionais e estruturais desse processo. Silva (2018), ancorada em referencial marxista e hermenêutica dialética, argumenta que a interiorização ocorreu sob uma lógica gerencialista “enxuta” associada à reestruturação produtiva do capitalismo, gerando intensificação e precarização do trabalho docente no CAA — marcado por quadros reduzidos, múltiplas atribuições e estrutura organizacional condensada em Núcleos que aglutinam grandes áreas de conhecimento. Já Mendonça (2015) e Farias (2016) avaliam a interiorização como majoritariamente bem-sucedida do ponto de vista da implementação: destacam clareza de objetivos, apoio governamental, articulação com atores locais e resultados concretos na oferta de cursos e impacto socioeconômico regional, ainda que reconheçam atrasos, ajustes de projeto e gargalos operacionais.

4.2 Acesso e permanência

A produção aponta que programas como REUNI, PNAES, PROUNI, FIES e políticas de cotas raciais e sociais foram cruciais para abrir portas ao ensino superior — mas insuficientes para garantir trajetória acadêmica contínua, sobretudo em contextos interiorizados em que a vulnerabilidade socioeconômica é elevada. Estudos com licenciandos em Educação Física, como o de Santos (2016), mostram que auxílios estudantis (alimentação, transporte, bolsas) são decisivos para evitar evasão. Considerando a época de sua pesquisa, ele aponta que 86,5% dos licenciandos recebiam algum tipo de auxílio estudantil, sendo os mais frequentes o auxílio alimentação (78,3%), transporte (51,3%) e moradia (35,1%). Além disso, a maioria

dos estudantes cursou o ensino fundamental (94,6%) e médio (81%) em escolas públicas, evidenciando a correlação entre vulnerabilidade socioeconômica e dependência de políticas de apoio.

Em seu trabalho de pesquisa, Matias (2017) reforça essa constatação ao apontar que os auxílios estudantis foram/são decisivos para a permanência e conclusão da formação, conforme demonstram os depoimentos de estudantes que dependiam desse suporte à época para arcar com alimentação, transporte e moradia. Em pesquisa de Silva (2019), em que investigou sobre o curso de Educação Física do CAV-UFPE, enfatiza que fragilidades nesses apoios comprometem a conclusão do curso e, por extensão, a formação de professores para as redes escolares do interior.

Já no caso Silva e Costa (2024), os dados do capítulo apresentam resultado semelhante: estudantes provenientes de famílias de baixa renda, muitos deles trabalhadores, que conciliam estudos com atividades remuneradas. A autora destaca o crescimento do número de ingressantes de baixa renda nas universidades públicas do Norte do país após a adoção de políticas de inclusão, como a Lei de Cotas e os programas de expansão e interiorização. Embora em regiões distintas (Agreste Pernambucano vs. Amazônia), há convergência nas dificuldades estruturais, com agravantes no caso paraense pela complexidade logística e desigualdades territoriais mais acentuadas. Os apontamentos expostos por Silva (2018); Mendonça (2015) e Farias (2016) convergem com esse alerta ao evidenciarem que expansão sem sustentação orçamentária adequada pressiona trabalho docente, infraestrutura e políticas de assistência estudantil.

4.3 Os desafios estruturais

Os desafios estruturais enfrentados por estudantes e egressos emergem repetidamente: escolas com baixa infraestrutura, condições precárias de trabalho docente, fraca valorização profissional e situações de desrespeito no cotidiano escolar são pontos sempre presente nas bibliografias consultadas. Para os cursos de Educação Física, Santos *et al.* (2016), Silva (2019) e Matias (2017) mostram que tais problemas são agravados pelo estigma histórico da disciplina como componente “menor” e pela falta de espaços, equipamentos e materiais adequados nas escolas públicas. Essa realidade dialoga com os achados de Farias (2016) sobre lacunas de infraestrutura no próprio CAA (acessibilidade incompleta, equipamentos não

instalados, problemas de comunicação), o que sugere que as fragilidades vividas na formação reverberam nas redes em que esses futuros docentes irão atuar.

O conjunto desses estudos mostra que democratizar o acesso — meta impulsionada por programas como Expandir, REUNI, PNAES, PROUNI, FIES e cotas — foi um passo histórico, mas ainda incompleto: sem garantia de permanência estudantil, infraestrutura adequada e condições dignas de trabalho docente. De toda forma, entendemos também ser um significativo problema da interiorização da Educação Superior Pública o fato de ampliar matrículas sem assegurar formação consistente nem fixação de profissionais nas regiões que mais precisam.

4.4 Construção da identidade docente

No que se refere à construção da identidade docente, os estudos de Matias e Lima (2019), Santos *et al.* (2016), Silva (2019) e Matias (2017) reconhecem tratar-se de um processo dinâmico, atravessado por dimensões afetivas, sociais, formativas e políticas. Silva (2019) destaca as tensões vividas pelos egressos diante das limitações de materiais e institucionais para o exercício docente, o que exigia uma constante reelaboração do ser professor. Já Santos *et al.* (2016) identificam um forte componente vocacional nas motivações dos licenciandos ao apontarem a docência como projeto de vida voltado à transformação social. Já Matias e Lima (2019) salientam que a identidade docente é compreendida como construção coletiva, profundamente ligada à trajetória de vida, ao território de origem e às experiências formativas vivenciadas, especialmente no estágio, nos projetos de extensão e no apoio institucional oferecido pela universidade.

5 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida neste trabalho permitiu compreender que o processo de interiorização do ensino superior público no Brasil, embora tenha ampliado significativamente o acesso à educação, apresenta desafios complexos que repercutem diretamente na formação da identidade docente dos licenciandos em Educação Física. Os resultados evidenciam que essa expansão territorial das universidades federais possibilitou a inclusão de estudantes oriundos de contextos sociais e regionais diversos, mas simultaneamente expôs contradições estruturais que influenciam profundamente seus percursos formativos.

A pesquisa revelou que a construção identitária desses futuros professores se desenvolve em um campo de tensões permanentes, em que os ideais profissionais precisam ser constantemente negociados com as realidades locais marcadas por infraestrutura escolar precária, condições de trabalho desafiadoras e políticas de permanência estudantil ainda insuficientes. Contudo, chama atenção o fato de que, mesmo diante desses obstáculos, os licenciandos demonstram um notável compromisso social, percebendo a docência como um projeto de transformação para suas comunidades de origem.

Nesse sentido, é de suma importância desenvolver currículos sensíveis às especificidades regionais, fortalecer os mecanismos de assistência estudantil e criar condições mais dignas para o exercício profissional docente. Também foi identificado a urgente necessidade de novas pesquisas que possam aprofundar questões ainda pouco exploradas, como os impactos de longo prazo da interiorização nas trajetórias profissionais, análises comparativas entre diferentes regiões do país, a eficácia das políticas de permanência estudantil em contextos interiorizados e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas a essas realidades.

A universidade pública, enquanto espaço privilegiado de formação crítica, tem o desafio de promover diálogos mais orgânicos entre os saberes acadêmicos e as demandas territoriais, garantindo que a construção dessa identidade ocorra de maneira reflexiva, contextualizada e comprometida com os princípios da justiça social. Esta pesquisa reforça a compreensão de que a interiorização do ensino superior deve ser concebida não como simples expansão geográfica, mas como um projeto político-pedagógico transformador, capaz de formar professores críticos, autônomos e

verdadeiramente engajados com os desafios da educação pública brasileira. Os achados deste estudo apontam para a importância de se desenvolver políticas educacionais que considerem as particularidades dos contextos interiorizados, garantindo que a democratização do acesso ao ensino superior venha acompanhada de condições efetivas para uma formação docente de qualidade e para o exercício profissional digno.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. E. M. **O discurso de inclusão nas políticas de educação superior (2003–2008)**. 2009. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, 2009.
- ALMEIDA, D. C. L.; SILVA, S. M. C. Expansão e interiorização do ensino superior no Brasil – um estudo de caso em Minas Gerais. **SciELO Preprints**, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3649>. Acesso em: 11 jul. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3649>.
- BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117–140, abr. 2002.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2022: notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/educacao-superior/censo-da-educacao-superior-2022-notas-estatisticas>. Acesso em: 11 jul. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 jul. 2025.
- CARVALHO, F. J. D. *et al.* Educação superior pública no Rio Grande do Norte: expansão e interiorização. **Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 241–263, 2018. DOI: <https://doi.org/10.3986/jdpd.vnr2.5724>.
- CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5–15, set./dez. 2003.
- CORDEIRO, A. M. *et al.* Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 34, n. 6, p. 428–431, nov. 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GENTIL, V. K. **Expansão, interiorização e democratização de acesso à educação superior pública: o caso da Unipampa**. 2017. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- GIL, S. M. S. **Um olhar para as representações dos/as professores/as sobre a prática docente no contexto atual: reconstruindo a identidade profissional docente**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2024.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 2–17, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2018v19n1p02>.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, v. 17, supl. 3, 2002.

MATIAS, K. T. G. **A interiorização da educação superior pública e a construção da identidade docente entre licenciandos e licenciados em Pernambuco**. 2017. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, Vitória de Santo Antão, 2017.

MATIAS, K. T. G.; LIMA, K. E. C. A formação da identidade docente no contexto da interiorização da educação superior pública em Pernambuco. **Comunicações**, v. 26, n. 3, 2019.

METZNER, A. C.; DRIGO, A. J. A trajetória histórica das leis e diretrizes curriculares nacionais para a área de formação em Educação Física. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, e154, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/BvnmNPjjKtt8H5fPgjq9CXd/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

NÓVOA, A. A formação não se constrói por acumulação. *In*: FAZENDA, I. C. A. (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 25–48.

OLIVEIRA, A. L. M. **Educação Superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida?** 2019. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, 2019.

OLIVEIRA, E. A. **Políticas de educação profissional e desenvolvimento regional: o papel dos Institutos Federais na RIDEFDF**. 2017. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15–34.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, R. S. S.; PALAVIZINI, R. S.; CATALÃO, V. M. L. Entre saberes, identidades e territórios. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 24, n. 2, p. 267–286, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v24i2.9732>.

SILVA, T. A. B. **A expansão da educação superior pública nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff: a interiorização da Universidade Federal de Pernambuco e suas implicações para o trabalho docente.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

SOARES GANAM, E. A.; MOSCA PINEZI, A. K. Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e228757, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698228757>.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Escola de Educação Física e Esportes (EEFE). História.** São Paulo: USP, [c2023]. Disponível em: <https://www.eefe.usp.br/hist%C3%B3ria>. Acesso em: 13 jul. 2025.

VANELI JÚNIOR, D. **Assistência estudantil, domesticação e libertação em debate: o contexto da UFMS, Campus de Coxim.** 2019. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2019.

VARGAS, H. M. Interiorização da educação superior pública no Brasil: pontos de atenção, ajustes e autonomia universitária. **Revista de Estudos Brasileiros**, v. 3, n. 5, p. 156–169, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://gredos.usal.es/handle/10366/131849>. Acesso em: 13 jul. 2025.