

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA – UEM/UEL

ANA LUIZA BARBOSA ANVERSA

**ESTÁGIO CURRICULAR E A
CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DO BACHAREL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Maringá
2017

ANA LUIZA BARBOSA ANVERSA

**ESTÁGIO CURRICULAR E A
CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DO BACHAREL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, para obtenção do título de Doutora em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira

Maringá
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR, Brasil)

A637e Anversa, Ana Luiza Barbosa
Estágio curricular e a constituição da identidade profissional do bacharel em Educação Física / Ana Luiza Barbosa Anversa. -- Maringá, PR, 2017.
168 f.: il., color.

Orientador: Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física - UEM/UEL, 2017.

1. Identidade profissional. 2. Representação profissional. 3. Estágio curricular profissional. 4. Educação Física - Bacharelado. I. Oliveira, Amauri Aparecido Bássoli de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Educação Física. Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física - UEM/UEL. III. Título.

CDD 23.ed. 796.07

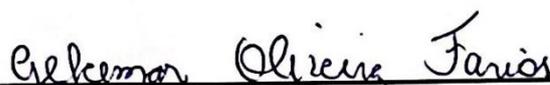
Márcia Regina Paiva de Brito – CRB-9/1267

ANA LUIZA BARBOSA ANVERSA

**ESTÁGIO CURRICULAR E A
CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DO BACHAREL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração Práticas Sociais em Educação Física, para obtenção do título de Doutora.

APROVADA em 19 de dezembro de 2017.



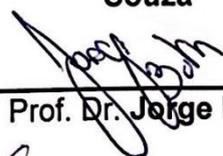
Prof. Dra. Gelcemar Oliveira Farias



Prof. Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza



Prof. Dr. Cláudio Kravchychyn



Prof. Dr. Jorge Both



Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira
(Orientador)

“Nós nunca descobrimos o que vem depois da escolha, se não tomarmos uma decisão. Por isso, entenda seus medos, mas jamais deixe que eles sufoquem os seus sonhos” (LEWIS CAROLL - ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS).

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais que me incentivaram com carinho, entusiasmo e paciência ao longo desta jornada. E a todos aqueles que direta ou indiretamente me fizeram ter força e confiança para chegar até aqui.

Agradecimentos

Chega-se a mais uma vitória! A trajetória foi longa, gerou sorrisos e lágrimas, mostrando que tudo vem ao seu tempo, fruto de dedicação que traz consigo amadurecimento. Foi uma grande vitória pessoal, mas ela não foi conquistada sozinha, ao longo do trajeto contei com pessoas que foram meu alicerce e que hoje não poderia deixar de agradecer. Deste modo:

Agradeço primeiramente a Deus, que guiou o percurso, me dando saúde e sabedoria para chegar até aqui, demonstrando que “tribulações produzem perseverança; perseverança experiência; e experiência, esperança” (ROMANOS 5:3).

À minha família, que não deixou de acreditar em mim e me apoiar um segundo que seja. Esse é meu presente a eles. Uma forma de retribuir a dedicação, zelo, esforço e as horas de angústia. Essa base me fez ser o que sou e chegar aonde cheguei, compreendendo que “quando se sonha sozinho é apenas um sonho. Mas, quando se sonha junto é o começo da realidade” (CERVANTES).

Ao meu noivo, que constantemente renovou minhas forças, ao me ouvir e mostrar que precisamos pensar positivo e lutar pelo que acreditamos. Obrigada por abraçar meu sonho e me mostrar que “amar não é olhar um para o outro, mas olhar juntos na mesma direção” (ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY).

Ao meu orientador, Professor Amauri, que por meio de seus direcionamentos e orientações me auxiliou a constituir minha identidade profissional, pautada na autonomia, ética, competência e respeito, me proporcionando um desenvolvimento acadêmico e pessoal, ao mostrar que “a inquietude não deve ser negada, mas remetida para novos horizontes e se tornar nosso próprio horizonte” (EDGAR MORIN).

Aos professores que constituíram as bancas (qualificação e/ou defesa) e contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa de doutorado, Juarez, Alcyane, Gelcemar, Jorge, Cláudio e Vânia. Esse trabalho reflete o auxílio de cada um de vocês, seja na validação do instrumento, no referencial teórico, nas análises estatísticas e qualitativas. Vocês me ensinaram que “os educadores, antes de serem especialistas em

ferramentas do saber, devem ser especialistas em amor: interpretes de sonhos” (RUBEM ALVES).

A professora Vânia, que ao longo da trajetória se tornou uma amiga. Obrigada pelas vezes que me fez enxergar a luz no fim do túnel, acreditar em mim e criar forças para compreender que para se chegar a uma meta é preciso dar um passo por vez. Agradeço a Deus por ter te colocado em minha vida “um amigo fiel é uma poderosa proteção: quem o achou, descobriu um tesouro” (ECLESIASTICO 6:14).

Aos meus amigos do doutorado, Arestides, Deiva, Tânia, Patric, Camila, Douglas, Franklin, Heres, Juliana (Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas para Educação Física e Esporte - GEPPEFE), Caroline, Fabiane, Bruna e Ellen. Que tornaram a trajetória mais leve ao mostrar que entre prazos, disciplinas, artigos e teses é possível surgir carinho, admiração, respeito, companheirismo e amizade, afinal “como se pode lutar contra as adversidades do destino sozinho, sem a ajuda de amigos fiéis e dedicados” (ZYGUMUNT BAUMAN).

Aos acadêmicos, mestrandos e professores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (GEEFE), pelos momentos de discussão e conhecimentos compartilhados. “Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (PAULO FREIRE).

A Universidade Estadual de Maringá, ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, que viabilizaram a concretização desta meta, por meio de estrutura física, financeira e humana e dos conhecimentos provenientes das disciplinas cursadas. “O todo é maior do que a simples soma das suas partes” (ARISTÓTELES).

As Instituições de Ensino Superior e aos Estudantes Estagiários que compuseram a amostra. Sem o aceite e participação destes não seria possível se chegar às reflexões sobre a constituição da identidade profissional do bacharel em Educação Física. Obrigada por acreditarem que “todo grande progresso da ciência resultou de uma nova audácia da imaginação” (JOHN DEWEY).

MUITO OBRIGADA!

ANVERSA. Ana Luiza Barbosa. **Estágio Curricular e a constituição da Identidade Profissional do bacharel em Educação Física**. 2017. 196f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

RESUMO

A identidade está relacionada ao sentimento de pertencimento, sendo um elemento em constatação e reconstrução a partir das percepções que o sujeito apresenta sobre ele mesmo, sobre os outros e sobre as socializações estabelecidas. No contexto profissional, a identidade se relaciona à identificação com o campo de trabalho, estando indissoluvelmente ligada à prática profissional, à aprendizagem contínua, ao desenvolvimento da profissão e à representação profissional, configurando-se sob os âmbitos funcional (saberes e perfil profissional), contextual (direcionamentos organizacionais e institucionais) e identitário (fazer e estar na profissão). Nos últimos anos, pesquisas têm investigado a relação entre a constituição identitária e a formação inicial, em especial nas práticas que aproximam o sujeito de seu futuro lócus interventivo, como é o caso do estágio curricular. Entretanto, percebe-se que essas pesquisas são recorrentes no contexto da licenciatura, havendo poucos estudos direcionados à formação do bacharel em Educação Física. Desse modo, a presente tese teve como objetivo analisar como o Estágio Curricular Profissional em cursos de Bacharelado em Educação Física, de Instituições de Ensino Superior de Maringá, auxilia/influência na constituição da identidade profissional de estudantes-estagiários. A investigação envolveu estudantes do último ano dos cursos de Bacharelado em Educação Física, cuja participação se deu por meio de um questionário especificamente construído e validado para a presente pesquisa bem como por participação em grupo focal. Para a análise dos dados, utilizou-se da estatística descritiva inferencial, com uso do software *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) 20.0, da análise qualitativa, por meio da análise de conteúdo dos registros, com o auxílio do software *Qualitative Solutions Research Nvivo10*, além de análise documental dos Regulamentos de Estágio Profissional, ementas, planos de ensino e perfil do egresso dos cursos investigados. Os resultados indicam que a formação do bacharel em Educação Física está fortemente atrelada aos preceitos da promoção e reabilitação da saúde e para aquisição de habilidades física-desportivas, carecendo de olhares no âmbito da saúde coletiva e de ações que rompam com as questões instrumentais, diagnósticas e prescritivas. No que se refere ao estágio curricular profissional e à representação profissional, verifica-se que o estágio tem auxiliado mais na constituição do âmbito funcional que no contextual e identitário, emergindo a necessidade de ações que proporcionem maior autonomia para o estudante estagiário, potencializando o resgate de conhecimentos prévios e as trocas de experiências com os professores, reduzindo o valor incumbido às questões burocráticas. Evidenciou-se a necessidade de reestruturação das ações do estágio curricular profissional, principalmente nos âmbitos contextual e identitário, repensando estratégias de acompanhamento, orientação e socializações profissionais. Diante disso, conclui-se

que para contribuir de forma efetiva para a constituição da identidade profissional do bacharel em educação física, o estágio curricular profissional carece de um novo trato pedagógico sobre as ações que fomentam a autonomia profissional, suas relações com o ser e estar na profissão e com o sentimento de pertença social, aproximando o que se aprende com do que se exige na prática cotidiana da profissão.

Palavras-Chave: Identidade Profissional. Representação Profissional. Estágio Curricular Profissional. Bacharelado. Educação Física.

ANVERSA. Ana Luiza Barbosa. **Curricular Internship and formation of professional identity of the bachelor in Physical Education**. 2017. 196f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

ABSTRACT

Identity is related to the feeling of belonging and an element in continuous construction and reconstruction from the perceptions presented by individuals about themselves, others and established socializations. In a professional context, identity relates to the identification with the work field, being indissolubly linked to a professional practice, continued learning as well as professional development and representation, configured under functional (knowledge and professional profile), contextual (organizational and institutional guidelines) and identity (to do and to be in the profession) scopes. Over the past few years, researches have investigated the relationship between identity formation and early training, especially regarding practices which bring individuals closer to their future intervention locus, such as in the case of curricular internship. However, such studies are frequent in the context of licentiate degree, leaving only a few papers directed to the formation of Physical Education bachelor's degree. Therefore, the aim of this dissertation was to analyze how the Curricular Internship of Physical Education Bachelor's Degree from Higher Education Institutions of Maringá, benefits/influences the formation of students and interns' professional identity. Our investigation involved students from the last year of Physical Education Bachelor's Degree courses, whose participation occurred through a questionnaire specifically built and validated for our study as well as focus group. For data analysis, we applied descriptive and inferential statistics by using Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 20.0 software, qualitative analysis through record content analysis by using Qualitative Solutions Research Nvivo10 software, in addition to documental analysis of the Professional Internship Guidelines, measures, teaching planning, and student's profile from the courses investigated. The results indicate that the bachelor's formation in Physical Education is strongly linked to assumptions of health promotion and rehabilitation as well as to the acquisition of physical and sport skills, requiring a view of the scopes of collective health and actions which break with instrumental, diagnostic and prescriptive issues. Regarding the curricular internship and professional representation, we verified that the internship has increasingly benefited the constitution of the functional scope compared to the contextual and identity scopes, making emerge the necessity of actions to provide the intern with better autonomy, maximizing the retrieval of prior knowledge and sharing of experiences with teachers, reducing the value charged to bureaucratic matters. It has been proved the necessity to restructure the actions of the curricular internship, especially regarding the contextual and identity scopes in order to rethink strategies of monitoring, orientation and professional socializations. In this context, we conclude that to contribute effectively to for the professional identity of Physical Education bachelor's degree student, the curricular internship requires a new pedagogical approach on the actions which support professional autonomy, their relationships with what to be in the professional practice and the feeling of social

belonging, bringing what is learned closer to what is demanded in the daily practice of this occupation.

Keywords: Professional Identity. Professional Representation. Curricular Internship. Bachelor's Degree. Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Dimensão da prática como propriedade de uma comunidade.....	34
Figura 2 -	Mapa conceitual dos resultados e discussões, referentes à categoria Formação atual em Educação Física para a Saúde, evidente nos documentos normativos analisados.....	38
Figura 3 -	O estágio como encontro.....	52
Figura 4 -	Composição da amostra por IES.....	59
Figura 5 -	Temas geradores propostos para os grupos focais.....	63
Figura 6 -	Etapas da construção do instrumento de coleta.....	66
Figura 7 -	Perfil do egresso traçado a partir dos PPC das IES.....	80
Figura 8 -	Distribuição dos componentes curriculares nos cursos de Bacharelado em Educação Física investigados.....	82
Figura 9 -	A estrutura do ECP da IES 1 em relação as finalidades, relatório, avaliação, campos de atuação e agentes envolvidos diretamente no processo.....	84
Figura 10 -	A estrutura do ECP da IES 2 em relação as finalidades, relatório, avaliação, campos de atuação e agentes envolvidos diretamente no processo.....	85
Figura 11 -	A estrutura do ECP da IES 3 em relação as finalidades, relatório, avaliação, campos de atuação e agentes envolvidos diretamente no processo.....	86
Figura 12 -	Identidade Profissional geral e por dimensão da representação profissional dos estudantes estagiários.....	102
Figura 13-	Nuvem de palavras do nó e sub nós relacionados à compreensão sobre a IP na formação inicial em Educação Física	130
Figura 14-	Nuvem de palavras do nó e sub nós relacionados às relações estabelecidas no Estágio Curricular Profissional.....	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Diretrizes dos Cursos, carga horária da formação, carga horária e campos de atuação destinados ao ECP e os indicativos da Saúde Coletiva e relação com os preceitos do SUS.....	44
Quadro 2 -	Representação do Perfil do Egresso de acordo com os PPC dos cursos.....	79
Quadro 3 -	Indicadores para repensar a constituição da IP do bacharel em Educação Física do ECP.....	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Avaliação da Clareza (CLZ), Pertinência (PRT) e Relevância (RLV) dos 33 itens do instrumento.....	69
Tabela 2 -	Coeficientes de validade de conteúdo para os critérios relevância teórica, clareza de linguagem e pertinência prática do questionário “Avaliação do Estágio Curricular e seus reflexos na Constituição da Identidade Profissional”.....	71
Tabela 3 -	Coeficiente de Correlação Intra-Classe dos 25 itens do questionário Avaliação do Estágio Curricular e seus reflexos na Constituição da Identidade Profissional.....	73
Tabela 4 -	Coeficiente de correlação Intra-Classe das três dimensões do questionário Avaliação do Estágio Curricular e seus reflexos na Constituição da Identidade Profissional.....	74
Tabela 5 -	Distribuição das questões do instrumento por dimensões da representação profissional.....	74
Tabela 6 -	Caracterização dos estudantes estagiários participantes da pesquisa em relação aos aspectos sócio-demográficos e acadêmicos.....	97
Tabela 7 -	Comparação da Identidade Profissional das Instituições de Ensino Superior (IES).....	104
Tabela 8 -	Comparação da Identidade Profissional das Instituições de Ensino Superior (IES) em função à experiência anterior à formação inicial dos estudantes.....	107
Tabela 9 -	Comparação da Identidade Profissional das Instituições de Ensino Superior (IES) em função da realização de outras funções remuneradas pelos estudantes.....	108
Tabela 10 -	Comparação da Identidade Profissional das Instituições de Ensino Superior (IES) em função da participação em congressos científicos pelos estudantes.....	109

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CCI	Coeficiente de Correção Intra-Classe
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CLZ	Clareza
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CP	Conselho Pleno
CVC	Coeficiente de Validade de Conteúdo
DCN	Diretrizes Curriculares Nacional
ECP	Estágio Curricular Profissional
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
EE	Estudante-Estagiário
EF	Educação Física
IES	Instituição de Ensino Superior
IP	Identidade profissional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCC	Prática como Componente Curricular
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PR	Paraná
PRT	Pertinência
RLV	Relevância
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SUS	Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Justificativa	18
1.2 Delimitações da pesquisa	20
1.3 Definição de termos	21
2 OBJETIVOS	23
2.1 Objetivo Geral	23
2.2 Objetivos Específicos	23
3 REVISÃO TEÓRICA	24
3.1 Constituição da Identidade Profissional e sua relação com a formação inicial	25
3.2 Identidade Profissional do bacharel em Educação Física e os direcionamentos da saúde coletiva: possíveis relações com os cursos da saúde	35
3.3 Formação inicial em Educação Física Bacharelado e as configurações do Estágio Curricular Profissional	47
4 MÉTODOS	56
4.1 Tipo de pesquisa e métodos utilizados	56
4.2 População e amostra	57
4.3 Coleta e tratamento dos dados	59
4.3.1 Coleta e tratamento dos dados documentais	60
4.3.2 Coleta e tratamento dos dados quantitativos	61
4.3.3 Coleta e tratamento dos dados qualitativos	62
4.4 Construção, validação de conteúdo e nível de fidedignidade teste reteste do instrumento	64
4.4.1 Procedimentos Metodológicos	65
4.4.1.1 <i>Construção dos itens</i>	66
4.4.1.2 <i>Validade de Conteúdo</i>	67
4.4.1.3 <i>Fidedignidade (estabilidade temporal) teste reteste</i>	68
4.4.2 Construção da matriz teórica de análise e validação do conteúdo	69
4.4.3 Fidedignidade teste reteste (estabilidade temporal) do instrumento “Avaliação do Estágio Curricular Profissional e seus reflexos na constituição da Identidade Profissional	72
4.5 Aspectos Éticos da Pesquisa	76

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	77
5.1 O Estágio Curricular Profissional e a constituição da Identidade Profissional de estudantes estagiários: uma análise documental.....	77
5.1.1 Perfil do egresso idealizado no Projeto Pedagógico Curricular dos cursos investigados.....	78
5.1.2 O Estágio Curricular Profissional nos cursos de Educação Física Bacharelado: a realidade analisada.....	82
5.1.2.1 <i>Relatórios e processos avaliativos: uma extensão do Estágio Curricular Profissional.....</i>	87
5.1.2.2 <i>Configuração do Estágio Curricular Profissional quanto à carga horária e agentes envolvidos: o desenho apresentado pelas Instituições de Ensino Superior.....</i>	90
5.1.2.3 <i>A configuração do Estágio Curricular Profissional em Educação Física bacharelado frente aos campos de intervenção propostos nos regulamentos de estágio das Instituições de Ensino Superior.....</i>	94
5.2 Contribuições percebidas pelos estudantes estagiários sobre o Estágio Curricular Profissional na constituição da Identidade Profissional.....	96
5.3 Percepções dos estudantes estagiários sobre as contribuições do Estágio Curricular na constituição da Identidade Profissional: análise do grupo focal.....	110
5.3.1 Compreensão sobre Identidade Profissional na formação inicial em Educação Física Bacharelado.....	111
5.3.1.1 <i>Percepção do estudante estagiário enquanto futuro profissional de Educação Física.....</i>	111
5.3.1.2 <i>Especificidades da área de formação.....</i>	116
5.3.1.3 <i>O reconhecimento do profissional de Educação Física pela sociedade, alunos e clientes.....</i>	120
5.3.1.4 <i>Direcionamentos, áreas e horas de intervenção do Estágio Curricular Profissional e sua contribuição para o conhecimento do campo interventivo.....</i>	124
5.3.2 As relações estabelecidas no Estágio Curricular Profissional.....	130
5.3.2.1 <i>O processo de orientação e acompanhamento no campo de estágio.....</i>	131
5.3.2.2 <i>A relação da Instituição de Ensino Superior com a unidade concedente.....</i>	133
5.3.2.3 <i>Experiências prévias e as ações necessárias no Estágio Curricular Profissional.....</i>	135
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS	147
ANEXOS E APÊNDICES.....	168

1 INTRODUÇÃO

Questões envolvendo a constituição da Identidade Profissional (IP) no decorrer das ações do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) vêm sendo discutidas no âmbito acadêmico em diversas áreas do conhecimento, em especial na formação de professores (WARMLING; MARZOLA; BOTAZZO, 2012; BARROS, 2012; PIMENTA; LIMA, 2012; TEIXEIRA; CYRINO, 2014; LUNA et al., 2014; NETO; DE FARIA; OLIVEIRA, 2015; COSTA; HAGE, 2015).

No cenário da Educação Física, as pesquisas situam a relação IP e ECS no contexto da licenciatura (PIMENTA, 1996; LIBÂNEO, 2001; TARDIF, 2002; MOREIRA; FERREIRA, 2011; FARIAS; NASCIMENTO, 2012; GOMES et al., 2013; MOREIRA; FERREIRA; FERREIRA, 2014; MOURA, 2015; MATOS; NISTA-PICCOLO, 2016; VOZNIAK ; MESQUITA; BATISTA, 2016).

A IP pode ser definida como uma forma identitária de uma sociedade, uma categoria de pertencimento que engloba comportamentos, atitudes e opiniões, sendo produto dos mecanismos de socialização secundária¹ do indivíduo. Devido a isso, a constituição da IP apresenta continuidades e descontinuidades provenientes da interação entre a identidade herdada do sujeito e a identidade relacional (atribuída ao sujeito pelos outros), refletindo a interação de contextos biográficos, sociais, organizacionais e formativos (DUBAR, 1997).

Diante desses aspectos, as Instituições de Ensino Superior (IES) desempenham papel fundamental na constituição da IP. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a organização curricular, as ementas dos componentes curriculares, o quadro docente do curso e as socializações profissionais e pessoais fomentadas ao longo do processo todos se direcionam à IP almejada, a partir dos saberes e práticas específicas da profissão e da relação entre universidade e mercado de trabalho (BLIN, 1997).

Essa relação, formação e intervenção profissional auxiliam o estudante a se perceber no futuro da profissão e identificar quais as interações e demandas estabelecidas no cotidiano de ações, favorecendo a constituição da IP,

¹ A socialização secundária se refere aos saberes profissionais propostos, ou seja, "aquisição de saberes específicos e de papéis, direta ou indiretamente enraizados na divisão do trabalho" (DUBAR, 1997, p. 189).

uma vez que ela está ancorada por representações profissionais, construídas e reconstruídas com referência nas dimensões funcional, contextual e identitária, ou seja, a partir de direcionamentos organizacionais (saberes profissionais, possibilidades de intervenção e perfil profissional), profissionais (espaços de atuação profissional, limites da profissão, estatutos e autonomia) e pessoais (experiências prévias, ações e atitudes necessárias ao fazer e estar na profissão) (SILVA, 2003).

Ressalta-se que as vivências práticas ao longo da formação inicial proporcionam a reinterpretação de saberes especializados de acordo com as experiências pessoais de cada indivíduo e ações não mediadas pelo processo formativo, contribuindo para construir e fortalecer a IP (PIMENTA; LIMA, 2012). Sendo assim, a formação inicial possibilita reflexão e análise acerca das representações históricas e sociais da profissão, além de seus valores, atitudes, conhecimentos e comportamentos (GUIMARÃES, 2004; BATISTA; GRAÇA; QUEIRÓS, 2014).

No campo de intervenção e das interações sociais, no percurso da formação inicial, a Prática como Componente Curricular (PCC) e os ECS proporcionam experiências que podem consolidar aprendizagens a partir da construção e reconstrução de conceitos atrelados à prática, subsidiando a compreensão das representações sociais e profissionais.

Nesse contexto, o Estágio Curricular Profissional (ECP)² surge como elemento central na (re)construção da IP por exigir saberes e posturas valorizados no exercício profissional. Por meio desse componente curricular se estabelece relação dialética entre o indivíduo e a sociedade, fomentando um processo dinâmico de reinterpretação dos valores e experiências profissionais, indissoluvelmente ligados à prática profissional, não podendo ser reduzidos à transmissão, assimilação e reprodução social (PIMENTA; LIMA, 2012; GIDDENS, 1994; GRAÇA, 2014).

Diante desses apontamentos, destaca-se que as situações de PCC e ECP necessitam oferecer aos estudantes momentos para demonstrar, aplicar e aprimorar seus conhecimentos, habilidades e atitudes frente às demandas cotidianas da profissão, auxiliando no processo de transição profissional (NASCIMENTO, 2002). Essa transição poderá se consolidar por meio de uma

² Ao longo do texto será adotado o termo Estágio Curricular Profissional (ECP), por fazer referência ao estágio no contexto de cursos de bacharelado. Ressalta-se que a maioria dos autores da temática, são da licenciatura, por isso fazem referência ao Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em suas obras.

participação progressiva do estudante estagiário, ou seja, a partir de direcionamentos e oportunidades que o estimule a reinterpretar valores e experiências, pautando-se em situações-problema que oportunizem a passagem de uma participação periférica para uma mais central e autônoma, atribuindo sentido à profissão e ao papel do profissional (BATISTA; GRAÇA; QUEIRÓS, 2014).

Sabe-se que resultados das experiências práticas, mediadas e não mediadas pela formação inicial, influenciam nas decisões da carreira e na representação de como o profissional em formação se projeta para si e para os outros (BATISTA, 2014). Estudos recentes têm apontado que o ECP contribui para IP, uma vez que: relacionam teoria e prática no decorrer da formação inicial despertando o senso crítico no desenvolvimento das ações, levando à atitude de pesquisa e capacidade de refletir sobre a experiência (TEIXEIRA; CYRINO, 2014), auxiliam no processo de construção de sentimentos positivos, de resiliência e de agenciamento a partir da compreensão do contexto profissional e na participação ativa na comunidade prática (CARDOSO, 2014) e aproximam o estudante da realidade profissional em seu sentido prático (CIRÍACO; RODRIGUES, 2015);

Portanto, há evidências de que as vivências práticas oportunizadas pelo ECP em contexto real de intervenção podem influenciar positiva ou negativamente a carreira e a constituição da IP, uma vez que colocam o estudante-estagiário em contato com profissionais da área, especificidades dos contextos, objetos pertencentes ao exercício profissional, além de proporcionar socialização profissional com os outros atores do grupo (professores supervisores³, professores orientadores⁴, outros estagiários, alunos/clientes) (BLIN, 1997).

Embora os estudos apresentados (BATISTA, 2014; CIRÍACO; TEIXEIRA; CYRINO, 2014; CARDOSO, 2014; CIRÍACO; RODRIGUES, 2015) tenham investigado a relação constituição da IP e ECS, a realidade brasileira ainda é pouco abordada em estudos direcionados à formação do bacharel em Educação Física, em especial na relação formação e intervenção e seus reflexos na IP (FARIAS; NASCIMENTO, 2012). Isso mostra a necessidade de se atentar a essa área de formação, pois as discussões estabelecidas atualmente revelam a importância de se repensar direcionamentos, regras e tendências que a consolidam

³ O termo Professor Supervisor faz referência ao profissional do campo de estágio.

⁴ O Professor Orientador é o professor da Instituição de Ensino Superior, com vínculo empregatício no curso superior proponente do ECP.

enquanto campo de intervenção profissional na área da saúde (CARVALHO; PRADO; TREVIZAN ALONSO, 2013; CASTELLANI FILHO, 2016).

Por ter um percurso profissional fortemente atrelado à licenciatura, a formação do bacharel em Educação Física demanda reestruturação, tanto de docentes quanto de discentes, análises dos currículos, referenciais teóricos, procedimentos metodológicos, e ações de ECP, de modo a promover possibilidades para sua consolidação e estruturação em prol de uma IP no contexto não formal de ensino. Essa formação deve ser fundamentada nas dimensões do conhecimento (relação ser humano e sociedade, biologia do corpo humano, produção do conhecimento científico e tecnológico, cultural de movimento humano, pedagógico-didático e técnico-instrumental) e nas especificidades do campo da saúde, em especial as direcionadas pela política pública brasileira e as especificidades do Sistema Único de Saúde (SUS) e da saúde coletiva.

Tais considerações apontam que o ECP pode vir a contribuir na constituição da IP do bacharel em Educação Física direcionando seus conhecimentos e ações para múltiplos campos de atuação de modo a atender a prevenção, promoção e reabilitação da saúde. Com base no referencial teórico adotado, a constituição da IP não resulta apenas da acumulação de conhecimentos e técnicas, mas da reflexão crítica sobre a experiência que auxilia o estudante-estagiário a desenvolver e absorver referências da profissão (DUBAR, 1997).

Assim, dependendo dos campos de atuação abordados, da forma em que é desenvolvido e do processo de acompanhamento/orientação, o ECP pode possibilitar ao estudante-estagiário estabelecer relação com a sociedade e a profissão, o auxiliando a se identificar junto ao campo de trabalho e aos valores e experiências por este demandadas. Essa relação pode vir a se estabelecer por meio de representações profissionais configuradas pelos direcionamentos; funcional (questões sobre exercício da atividade profissional), contextual (direcionamentos/acompanhamento do EC na IES e organizações burocráticas - contratos, fichas de frequência, entre outros) e identitária (saberes, qualidades e motivações profissionais e pessoais).

Perante tais aspectos, a presente tese visa responder à seguinte questão norteadora: **Como o Estágio Curricular Profissional auxilia na constituição da identidade profissional de estudantes de cursos de bacharelado em Educação Física?**

Por fim, a tese expressa que o ECP se coloca como elemento fundamental na constituição da IP dos estudantes-estagiários em especial nas ações direcionadas à representação profissional (contextual, funcional e identitária) e é subsidiada pela base teórica de Dubar (1997; 2009); Silva (2003) e Bauman (2001; 2003; 2005).

1.1 Justificativa

O interesse da pesquisadora pelo tema teve início no curso de Mestrado com a realização de sua dissertação, analisando a formação acadêmica do bacharel em Educação Física no Paraná (PR) e sua relação com o campo de atuação profissional (ANVERSA, 2011). Nesse estudo foi constatado que apesar de vivências práticas (PCC e ECP) ocorrerem no percurso da formação inicial, ainda se fazem necessárias ações que as tornem significativas, já que por vezes os conteúdos se restringem a aspectos teóricos e/ou burocráticos que, quando se efetivam, acabam reduzidos à mera vivência ou observação, desarticulados do conteúdo da sala de aula ou da realidade profissional. Isso ocorre porque os colaboradores (professores supervisores) ou instituições concedentes (locais onde as vivências são realizadas) não permitem uma participação ativa dos estudantes-estagiários (ANVERSA et al.,2015).

Outro fator preponderante à realização da pesquisa foi a coordenação das ações de ECP de uma IES privada de Maringá (PR) por parte da pesquisadora. A partir de tais experiências e do relato dos estudantes-estagiários, constatou-se que mesmo com usando a teoria aliada à análise crítica das vivências práticas, ainda há entraves para efetivar ações interventivas no campo de estágio, dificultado à visão das reais demandas do contexto profissional e seu posicionamento ativo na resolução de problemas.

Diante desses aspectos, a pesquisa pretende estimular reflexões sobre os direcionamentos do ECP em cursos de bacharelado em Educação Física, podendo contribuir para que esse componente curricular seja reconhecido como elemento fulcral na constituição da IP. É um processo que desencadeia esforços de instituições formadoras e parceiras para que os estudantes-estagiários participem de forma ativa e sob orientação direta dos professores orientadores e supervisores, atendendo às demandas do local de ECP e aos anseios pessoais, garantindo uma

melhor formação inicial e conhecimento teórico-prático dos múltiplos campos de atuação.

Sobre o assunto, Mesquita (2016) aponta que é preciso romper com modelos de formação tradicional que moldam os professores supervisores a padrões e objetivos generalistas que não atendem às especificidades do profissional e do contexto de atuação. Fonseca e Mesquita (2016) complementam ao apontar que o desenvolvimento da IP a partir de momentos práticos, em especial o ECP, é frequentemente negligenciado por ser visto como algo natural ao mero envolvimento do estudante-estagiário com contextos reais de prática.

Com esse olhar mais atento ao ECP e à constituição da IP, espera-se estimular a valorização dos estudantes-estagiários e das ações desenvolvidas nessa etapa da formação inicial em prol da formação de profissionais mais qualificados para sua futura atuação a fim de atenderem além das demandas e expectativas dos locais e alunos/clientes.

No âmbito científico, esta pesquisa apresenta potencial de inovação na produção e disseminação de conhecimentos sobre o tema, em especial por se direcionar à formação do bacharel em Educação Física, fomentando reflexões e ajustes no delineamento do ECP, possibilitando a compreensão do papel dessas vivências curriculares na formação inicial e quais ações poderiam torna-las mais efetivas e concretas.

Estudos (DUBAR, 1997; TEIXEIRA; CYRINO, 2014; QUEIRÓS, 2014; ZABALZA, 2014) apontam que as vivências proporcionadas pelo ECP garantem a socialização inicial da profissão, somando experiências individuais com as dos profissionais atuantes (professores supervisores) que, por sua vez, intervêm na representação da profissão e do ser profissional. É um processo que gera um desenvolvimento profissional pautado na compressão de interesses, ações interdisciplinares e experiências, resultando na checagem de pontos fortes e fracos da atividade profissional e sua relação com a formação inicial.

Na Educação Física os estudos sobre a relação IP e ECP se centram na licenciatura, como apresentado na introdução e nas revisões sistemáticas realizadas por Gomes et al. (2013) e Vozniak, Mesquita e Fazendeiro (2016), indicando a escassez de estudos sobre a construção da IP do bacharel em Educação Física e apontando para a importância e ineditismo desta pesquisa.

Diante desses aspectos, a presente pesquisa visa a estimular a produção e difusão de conhecimentos científicos ligados ao tema a partir da verificação de reflexos da conjuntura desse componente curricular na constituição da IP. São consideradas suas dimensões da representação profissional (funcional, contextual e identitária), propostas por Silva (2003), bem como a ampliação de possibilidades do trato do conhecimento na área em questão, justificando-se por permitir a ampliação das discussões envolvendo tal temática a fim de contribuir com o avanço científico na área.

1.2 Delimitações Da Pesquisa

A delimitação da pesquisa apresenta cortes transversais analisando a constituição da IP a partir das vivências do ECP, não investigando outras ações desenvolvidas nos demais componentes curriculares da formação inicial, como PCC e visitas orientadas.

Ressalta-se que a primeira etapa da coleta de dados se deu no início do segundo semestre do ano letivo de 2016. Sendo assim, os estudantes do último ano dos cursos de Bacharelado em Educação Física ainda estavam desenvolvendo suas ações de ECP. Os resultados dessa primeira análise subsidiaram as ações do segundo momento de coleta de dados, grupo focal, realizado no mês de novembro de 2016, o que permitiu aprofundar pontos analisados de forma parcial/superficial na primeira etapa de coleta de dados.

Outra delimitação reside no fato de a pesquisa apresentar a realidade de três cursos de bacharelado em Educação Física de uma única cidade, uma vez que algumas diferenças em relação à estruturação do curso, perfil do egresso e ações de desenvolvimento e acompanhamento do ECP podem resultar em outros indicativos e análises sobre a relação com a IP.

Por fim, mesmo frente às delimitações apresentadas, a presente tese e seu referencial metodológico (DUBAR, 1997; 2009; SILVA, 2003; 2004) lançam à reflexão análises significativas sobre o processo de constituição da IP a partir do ECP, em especial a formação do bacharel em Educação Física como etapa a propiciar maior aproximação com o lócus interventivo, portanto não se configurando apenas como uma tarefa curricular a ser cumprida pelo estudante em sua formação inicial.

1.3 Definição de termos

- **Competência:** capacidade humana de mobilizar diferentes recursos cognitivos (saberes, informações, estratégias) para atuar de forma eficaz em uma determinada situação. Articulação de informações, saberes, conhecimentos, atitudes, conhecimentos metodológicos que permitem realizar ações em variadas situações e demandas (PERRENOUD, 2000; GONZÁLES; FENSTERSEIFER, 2014).

- **Identidade Profissional:** Maneiras socialmente reconhecidas de os indivíduos se identificarem no campo de trabalho, desencadeando uma lógica de formação, projetando-se no futuro profissional. Pauta-se no caráter ético e deontológico da profissão e está indissolúvelmente ligada à prática profissional, à aprendizagem contínua e ao desenvolvimento profissional (GIDDENS, 1994; MOITA LOPES, 2002; DUBAR, 2009).

- **Professor Supervisor:** faz referência ao profissional do campo de estágio, que a partir de seus saberes, competências e experiências profissionais tem o papel de proporcionar condições para que o estudante-estagiário desenvolva sua ação formativa, subsidiando reflexão e ação, diálogo e crítica ao longo do processo, trabalhando junto ao estudante-estagiário suas inseguranças, concepções e posicionamento profissional e contribuindo para a constituição do seu IP (DE CARVALHO, 1985; BURIOLLA, 1996)

- **Professor Orientador:** professor da Instituição de Ensino Superior, com vínculo empregatício no curso superior proponente do ECP. Tem como função refletir sobre as experiências provenientes do cotidiano profissional ressignificando-as a partir de condições objetivas, subjetivas, históricas, formativas e da realidade profissional (PIMENTA; LIMA, 2004).

- **Saberes:** conhecimentos, formais e informais, acumulados ao longo da vida, que passam por reflexão e análise de experiências a partir do confronto com teorias e práticas. Os saberes são adquiridos por meio de processos de socialização pré-profissional (socioculturais, econômicos, políticos, familiares, etc.) e profissional (TARDIF, 2002; BORGES, 2004; PIMENTA et al., 2006).

- **Socialização Profissional:** Inserção do indivíduo no mundo profissional, aderindo-se a padrões de normas, valores, regras e comportamentos. A

socialização profissional conecta situações e percursos, tarefas, perspectivas e relações com os outros e consigo (DUBAR, 2012).

- **Representação Social:** Conjunto de percepções, imagens, opiniões, crenças, atitudes e expectativas, construídas e mantidas a partir de comportamento e comunicação entre os indivíduos (grupo social).

- **Representação Profissional:** Conjunto de cognições descritivas, prescritivas e avaliativas relativo à atividade profissional. Representação da profissão constituída a partir da socialização profissional (BLIN, 1997; SILVA, 2003). A representação profissional se configura a partir de direcionamentos:

- Funcional: objetos ativados no exercício profissional, englobando a função da profissão em seus saberes e perfil profissional e suas possibilidades de intervenção.

- Contextual: direcionamentos organizacionais e institucionais que resultam no grau de pertença social. Direciona-se ao estatuto da profissão e autonomia do profissional, apresentando seus espaços e possibilidades de atuação e limites profissionais.

- Identitária: direcionado ao fazer e estar na profissão, abordando experiências prévias, ações, atitudes, motivação, projetos e competências profissionais.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral:

- Analisar como o Estágio Curricular Profissional em cursos de Bacharelado em Educação Física, de Instituições de Ensino Superior de Maringá, influência na constituição da identidade profissional de estudantes - estagiários.

2.2 Objetivos específicos:

- Contextualizar o conceito de identidade profissional e os fatores e contextos influenciam na sua constituição ao longo da formação inicial, em especial, em cursos da área da saúde e suas relações com o bacharelado em Educação Física.

- Verificar os elementos do Estágio Curricular Profissional influenciam na constituição da identidade profissional de estudantes-estagiários, por meio dos encaminhamentos e direcionamentos das Instituições de Ensino Superior integrantes da pesquisa.

- Discutir o nível de contribuição percebida, pelo estudante-estagiário, sobre o Estágio Curricular Profissional em cursos de bacharelado em Educação Física na constituição da identidade profissional a partir das representações profissionais, funcional, contextual e identitária.

3 REVISÃO TEÓRICA

Nesta pesquisa, as análises acerca da constituição IP se dão a partir de perspectivas e matrizes teóricas que orientam as discussões do campo da formação em EF. A partir dessa compreensão, a revisão teórica estrutura-se em três capítulos: Constituição da identidade profissional e sua relação com a formação inicial; Identidade Profissional do bacharel em Educação Física e os direcionamentos da saúde coletiva: possíveis relações com os cursos da saúde; Formação inicial em Educação Física bacharelado e as configurações do estágio curricular profissional.

Inicialmente são abordados os conceitos referentes à identidade e identidade profissional, com base nas considerações desenvolvidas por Claude Dubar (1997; 1998; 2009; 2012) e Zygmunt Bauman (2001; 2003; 2005), destacando como estas se constituem na sociedade contemporânea a partir das demandas do mercado de trabalho (ANTUNES, 1999; 2004; 2008; ANTUNES; ALVES, 2004) e suas implicações na formação inicial, imbricando em nova socialização profissional e, por consequência, se refletindo nas representações profissionais (SILVA, 2003) e na aprendizagem profissional (RAMOS et al., 2011; REID et al., 2011; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013; FIVES, GILL, 2015; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2016; SILVA; BATISTA; GRAÇA, 2016; BRASIL et al.; 2016).

No segundo capítulo, é realizado um panorama de como são organizados os ECP na área da saúde e como os cursos têm atendido os indicativos da saúde coletiva e os direcionamentos do SUS, traçando reflexões com o curso de bacharelado em EF e a constituição da IP no âmbito da saúde em sua vertente profilática e preventiva (PORTO, 2004; FRAGA; WACHS, 2007; DE FRANÇA DRUMMOND *et al.* 2009; BANDUK; RUIZ-MORENO; ANJOS; DUARTE, 2009; HENRIQUES, 2011; BARROS, 2012; DE OLIVEIRA; PEREIRA, 2012; BARROS et al., 2012; FRAGA; CARVALHO; GOMES, 2012; FALCI; BELISÁRIO, 2013; BATISTA; GRAÇA; QUEIRÓS, 2014; OLIVEIRA; ANDRADE, 2016; SANTIAGO; PEDROZA; FERRAZ, 2016).

Por fim, no terceiro capítulo é abordada a conjuntura da formação inicial e do ECP no âmbito da EF bacharelado, a partir de Leis e Resoluções da formação inicial de professores (LDBEN nº 9394/1996, Resoluções CNE/CP n. 01 e

02/2002, Parecer CNE/CP n. 009/2001) e da formação do bacharel em EF (Parecer CFE n. 215/1987, Resolução CFE n. 03/1987, Parecer CNE/CES n.058/2004 e Resolução CNE/CES n. 07/2004 e Resolução CNE/CES n. 04/2009), bem como de estudos direcionados à constituição da IP (RAMOS, 2002; OLIVEIRA, 2006; BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008; HUNGER; ROSSI, 2010; QUEIRÓS, 2014; CUNHA; BATISTA; GRAÇA, 2014; CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2014; PIZANI; BARBOSA-RINALDI, 2014; CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016) a fim de analisar como o ECP vem sendo desenvolvido, os principais desafios de sua efetivação prática e interventiva e como ele tem interferido na constituição da IP do profissional da área.

3.1 Constituição da Identidade Profissional e sua relação com a formação inicial

A constituição da IP no campo da EF é uma compreensão da interpretação social da própria profissão e da relação do sujeito com o seu meio social, cultural e profissional. O termo identidade remete à essência do sujeito e ao seu reconhecimento nos múltiplos âmbitos das relações sociais (familiar, escolar, profissional, relacional), não sendo algo rígido e imutável, mas transitório e flexível, a partir de concepções sobre nós mesmos e enquanto sujeitos sociais integrados e das socializações profissionais estabelecidas (DUBAR, 1998; BRUHNS; MARINHO, 2011). As ações promovidas no processo de interlocução entre os saberes acadêmicos e as ações do cotidiano promovem mudanças constantes no processo identitário do profissional.

Para Dubar (1997), a identidade é moldada e remodelada ao longo da trajetória individual e coletiva do sujeito, pautando-se em papéis significativos e identificações atribuídas por si mesmo e pelos outros. No processo de constituição da identidade são necessárias sucessivas socializações (interação entre o organismo e seu meio físico e social), que contribuem para a interiorização de traços específicos da cultura e de estruturas sociais, conservadas ou transformadas ao longo do processo de identificação (CASTILHO, 2014).

No contexto profissional, a IP resulta de um processo simultâneo entre as sucessivas socializações e as experiências da ação (no contexto social, escolar e profissional), remetendo à compreensão de sentimentos de tensão,

dificuldades e conflitos interiores, bem como suas imbricações no sentimento de pertencimento, centrado na relação entre formação, experiência e mundo do trabalho (DUBAR, 1998; 1999).

A IP vai sendo constituída a partir das interações do profissional com o mundo do trabalho e meio social. Segundo Pimenta et al.(2006), a IP é ancorada por representações, práticas e saberes profissionais, saberes estes constituídos ao longo da trajetória de vida, na formação inicial e na formação continuada por meio das capacitações e qualificações desencadeadas enquanto necessidades para a atuação no campo de trabalho.

Os saberes e práticas socialmente elaborados e partilhados, assim como as questões sociais e ideológicas formalizadas, constituem um conjunto social que acaba por estabelecer uma relação entre o cognitivo e o social, fazendo emergir uma influência recíproca entre o psíquico do sujeito e o contexto sociocultural (DUBAR, 1997; SILVA, 2003). Essa relação se reflete em sentimentos de pertencimento em seus aspectos “cognitivos, representando a conduta e traduzindo-se em regras; afetivo, representando o energético e exprimindo-se em valores e; expressivo ou conativo, referente à conduta” (DUBAR, 1997, p.25).

Devido às múltiplas significações sociais e subjetivas advindas do processo de socialização e das representações profissionais, o indivíduo acaba por assumir várias identidades que se consolidam a partir de uma tensão permanente entre atos de atribuição (o que os outros dizem ao sujeito) e atos de pertença (como o sujeito se identifica com as atribuições recebidas). Esses atos asseguram a incorporação do *habitus* que, segundo Bourdieu (2012), é produto das relações sociais pressupondo um conjunto de esquemas generativos que reportam a um sistema de classificação anterior à ação, referindo-se a disposições duráveis e transponíveis nas quais o individual, pessoal e subjetivo são socialmente e coletivamente orquestrados.

Bourdieu (1983, p.15) destaca que o *habitus* se subdivide em primário (trajetória social dentro da família e de seu sistema de valores) e secundário (herança cultural e formação educacional), adquirido de forma inconsciente por meio de experiências familiares e sociais que resultam em “estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes”, geradoras e organizadoras de práticas, que correlacionam probabilidades objetivas (acesso ao serviço) e esperanças subjetivas (motivações/necessidades), resultando no sentimento de

pertença de classes dos indivíduos e a estabilização de suas ações normativas, sociais e de interação, compatibilizando objetivos de ação, normas e valores da sociedade.

Nota-se que devido à conjuntura da sociedade moderna; pautada na racionalidade técnica instrumental⁵, na competitividade e na incerteza, o trabalho tem se configurado como um meio de existência individual, de afloramento de uma subjetividade para si, convertendo o que seria fonte de humanidade e elemento estruturante da sociedade em desrealização do ser social (ANTUNES, 2004; 2008).

Com isso, vem ocorrendo um processo de fragmentação da propriedade coletiva (sociedade) em pequenas administrações individuais, o que Bauman (2001) aponta como fim da comunidade na sociedade atual ou passagem de um mundo sólido para um mundo líquido, no qual a individualização e a responsabilidade por seus atos se tornam exigências, tornando as relações comunitárias breves.

Esse processo de individualização tem se refletido em novas formas de socialização e, por conseguinte, no surgimento de um novo sujeito social e um novo *habitus*, mais propenso a assumir-se como entidade autônoma, com relações sociais fragilmente conectadas (BAUMAN, 2001; 2005; SETTON, 2006). “Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo” – ser “identificado” de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto” (BAUMAN, 2005; p.35).

Esse grau de liberdade/liquidez, que proporciona aos indivíduos maior flexibilidade nas relações e referenciais identitários, carrega inseguranças, riscos e responsabilidades que, segundo Hall (2006); Dubar (2009; 2012) e Akaoui (2011), têm resultado na crise das identidades, proveniente de uma identidade não desejada ou da negação a uma identidade reivindicada, rompendo o equilíbrio entre componentes relacionados a inclinações pessoais e tarefas sociais, criando sensação de deslocamento nos sujeitos e um sentimento de falta de reconhecimento profissional ao longo do percurso de atividade.

Essa sensação de deslocamento e falta de reconhecimento profissional tem se manifestado no âmbito da Educação Física, uma vez que suas

⁵ Na qual o indivíduo não exerce nenhum controle ocasionando a perda da capacidade de refletir sobre suas situações e modifica-las por meio de seus atos (FENTERSEIFER, 2001, p.126).

múltiplas possibilidades de atuação e intervenção carecem de um denominador comum que ofereça uma identidade epistemológica aos profissionais da área e de subsídios para justificar valores e ações. Os embates político, acadêmico e de diversos interesses têm se refletido na instabilidade da formação profissional da área (BALMACEDA et al.,2005; VARGAS; MOREIRA, 2013; XAVIER; KNUTH, 2017).

O reflexo desse deslocamento se reflete na balança social “nós-eu” que, de acordo com Elias (1994), acaba por pender para um processo de individualização que gera relações de configurações particulares desinstitucionalizadas de agências socializadoras, uma vez que se tem mais oportunidades de se buscar individualmente e por suas próprias decisões a realização de anseios pessoais e profissionais, tendo então, “menos necessidade de adaptar o comportamento, metas e ideais à vida de grupos ou de se identificar automaticamente com eles” (ELIAS, 1994, p.102).

Em consequência desse desequilíbrio na balança social “nós-eu”, acaba por ocorrer a formação de uma variedade crescente de instituições produtoras e promotoras de saberes, valores e comportamentos. Dentre essas instituições, destaca-se a acadêmica, que se configura sob forças simbólicas e relações de poder provenientes de diferentes contextos, carregando consigo capitais culturais e econômicos, que dão delineamento ao processo de formação profissional e às disputas pelo domínio do poder simbólico⁶.

Esse delineamento pode resultar na formação de profissionais em prol das necessidades do mercado de trabalho e não aos da profissão, ou seja, mais voltados ao desenvolvimento de qualidades pessoais e relacionais, como responsabilidade e autonomia direcionadas à resolução de problemas do que para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos técnicos chamado de *Know-hows*; uma vez que estes são negados pela pressão do tempo, baixa remuneração e ausência de planos de carreira (DUBAR, 1999; 2009).

Para se impor a esse processo, é preciso compreender o trabalho e a profissão para além do ofício, ou seja, para além da ação instrumental, trazendo a centralidade das ações para a vida da pessoa e as possibilidades de qualificação, resgatando a socialização profissional, o reconhecimento e a progressão de carreira (DUBAR, 2012). O autor complementa ao apontar que:

⁶ Poder de construção da realidade, estabelecendo o sentido imediato do mundo (BOURDIEU, 2012)

O cenário mais otimista é aquele em que todos os países e todas as populações do mundo teriam acesso ao mesmo tempo à escolarização e à formação profissional, ao mercado de trabalho e aos empregos qualificados e reconhecidos como tais por direito, a progressões ao longo da vida, mesmo com os imprevistos inevitáveis das existências individuais (DUBAR, 2012, p. 366).

Esse processo de individualização do sujeito dificulta a construção da IP e institui um estado de anomia que, segundo Bourdieu (2012), gera a falta de objetivos e perda da identidade devido a transformações que ocorrem no mundo social moderno, caracterizado por um estado de redução de empregos corporativos e crescentes exigências profissionais, demandando equipes de trabalho autônomas, interdependentes, polivalentes e flexíveis (MALVEZZI, 2000).

Dentre as exigências profissionais, coloca-se a necessidade de uma formação institucionalizada (credencialismo), conhecimento especializado que garanta o controle do exercício profissional (autonomia) e orientação para o serviço (*expertise*⁷) (FREIDSON, 1998). Diante disso, para o indivíduo se inserir em equipes profissionais, é preciso apresentar um corpo de conhecimento e competência especializada, dominando termos, condições e metas de trabalho, para lidar com o contínuo fluxo de negociação e conflitos.

No caso do bacharel em EF, os conhecimentos e competências devem se direcionar para questões disciplinares, interventivas e contextuais, apresentando qualidades profissionais, relacionais, técnicas e pedagógicas por meio de conhecimentos conceituais, procedimentais de planejamento, comunicação, avaliação, motivação, gestão e atitudinais relacionados à postura e ética profissional e que focalizem o profissional para atuar nos campos das políticas públicas e institucionais, da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho etc. (FEITOSA; NASCIMENTO, 2003; FEITOSA, NASCIMENTO, 2006; HUNGER; ROSSI, 2010).

Segundo Elias (1994), esse processo de especialização aumenta a probabilidade de individualização, uma vez que as experiências diferenciam ou distanciam os indivíduos do curso de seu desenvolvimento social. Esse processo se reflete diretamente na constituição da IP, que se estabelece em mundos institucionais específicos e papéis pautados na divisão social do trabalho, estando

⁷ Uso de conhecimentos e habilidades especializados para a realização de tarefas (FREIDSON, 1998).

em constante construção e sendo reflexo da interação com o outro e com o contexto no qual o sujeito está inserido (DUBAR, 1997). Batista (2014, p.15) complementa ao destacar que a IP é um conceito que inclui:

a legítima participação de pessoas da profissão; a ocupação em “papéis” profissionais e a capacidade de controlar as suas práticas, a linguagem, as ferramentas e os recursos associados a esse papel; os ideais, valores e crenças que conduzem [...] a seguir a profissão; bem como a forma que atribuem sentido ao seu papel profissional, em resultado das experiências que influenciam as decisões da sua carreira; e a representação de si como profissional que projeta, tanto para si como os outros.

Para se ter uma formação para a profissão e não apenas do profissional para o mercado de trabalho, é preciso resgatar novas maneiras de viver em sociedade, guiada por interações criativas e reconhecimento mútuo (AKAOU, 2011). A constituição da IP está ligada à prática profissional, à aprendizagem contínua, ao desenvolvimento da profissão e suas representações sociais, não se estabelecendo apenas no contexto do trabalho, mas, sobretudo, na projeção de si, enquanto profissional para o futuro, em sua trajetória de trabalho e os desencadeamentos da lógica de aprendizagem, interiorizando saberes específicos, experiências e papéis enraizados na divisão do trabalho que se fazem úteis nas atividades profissionais (GIDDENS, 1994; DUBAR, 1997).

Evidencia-se a importância da relação entre formação e intervenção profissional, uma vez que a formação exige uma dinâmica no campo prático na qual interajam os sujeitos envolvidos no processo com os contextos sociais (família, trabalho, lazer) e didáticos. Ao longo do processo de formação inicial, revelam-se as interações do sujeito consigo mesmo, com seus pares (demais alunos) e com hierarquias (funcionários e professores), direcionando as ações para projetos específicos a partir de um processo biográfico e de identificação (SILVA, 2003).

Esses fatos incumbem o PPC e os componentes curriculares a se responsabilizarem pelo direcionamento das ações formativas para as possibilidades de atuação e para as lacunas e/ou necessidades do campo de atuação, subsidiando o perfil do egresso e, por conseguinte, a constituição da IP (SILVA, 2004).

Esse direcionamento se alicerça nas representações profissionais que integram as dimensões: **funcional**, relativa a objetos ativados no exercício profissional, seu sentido prático e função na sociedade; **contextual** relacionada à organização, instituição e papéis da profissão, refletindo-se no grau de implicação ou

pertença social; e **identitária**, que diz respeito às motivações, projetos, competências profissionais, que colaboram na construção do saber profissional e no delineamento de condutas e práticas da profissão, gerando entendimento do trabalho e de suas lógicas de sustentação (BLIN, 1997; SILVA, 2003; SILVA 2004).

Logo, as representações profissionais e a constituição da IP estão diretamente relacionadas às ações desenvolvidas pelos sujeitos, sendo influenciadas por normas sociais e institucionais, apresentadas a partir de papéis e funções organizacionais e pelo grau de implicação e compromisso dos sujeitos ou grupos com suas atividades profissionais (SILVA, 2003). Entretanto, essas dimensões têm se mostrado insuficientes ao longo da formação inicial, enfrentado um processo de destruição da capacidade criadora e centrada na exterioridade do sujeito, pautando-se apenas em conhecimentos instrumentais para otimizar resultados, colocando a ação de trabalho apenas como resolução de problemas e desprovendo-se da mobilização de saberes acadêmicos, profissionais e pessoais (SILVA, 2003; DUBAR, 2009).

Diante desses indicativos, nota-se que a formação inicial apresenta estreita relação com a constituição da IP, uma vez que cabem a ela, de acordo com Batista, Pereira e Graça (2012, p.81), “formar profissionais competentes, com um sentido fortemente positivo do exercício da futura profissão, comprometido com as melhorias das práticas profissionais nos contextos reais de exercício”, apoiando-se em práticas e conceitos do cotidiano profissional. Além disso, o currículo e suas práticas se colocam como produtores de identidades por explicitarem conhecimentos, significados, papéis e formas de intervenção e suas consequências (SILVA, 2001).

Dubar (1997) destaca que o diploma é um importante instrumento, abrindo o acesso à carreira profissional, uma vez que certifica os indicativos de pré-requisitos, como o saber fazer e o reconhecimento de competências e os níveis de formação (inicial e continuada). Freidson (1998, p.138) complementa ao apontar que a educação superior introduz conhecimentos e “constrói expectativas e compromissos que não são facilmente dominados pela racionalização política ou administrativa. Constroem-se identidades ocupacionais especializadas e organizadas”.

De acordo com Henriques (2011, p.24), “as escolas assumem, deste modo, um papel de primeira ordem na construção da identidade profissional e na

construção de monopólios acadêmicos científicos de um grupo”. Para isso as IES contam com profissionais qualificados que auxiliam na interiorização de práticas sociais especializadas, domínio de vocabulário e aquisição de saberes legítimos que permitem elaborar práticas que reafirmem uma IP reconhecida (CASTRO; AMORIM, 2015).

Por meio da formação inicial se viabiliza o misto de teorias aplicadas e práticas reflexivas e a articulação de saberes técnicos, associados à qualificação no trabalho, a participação nas atividades coletivas da organização em suas normas e competências, consolidando as identidades ligadas à inserção e aquisição progressivas da qualificação da carreira de ofício e seus saberes especializados ligados à divisão social do trabalho (DUBAR, 1997). Reid et al. (2011) apontam que na formação inicial são expostas visão de mundo, teorias, habilidades e linguagens profissionais que influenciarão a constituição da IP, e estas são interpretadas ou assimiladas pelos estudantes a partir de sua trajetória de vida e experiências práticas.

Assim, o compartilhamento coletivo guiado por um professor leva a processos que modificam as identidades dos alunos, garantindo a eficácia coletiva das normas, a perseguição de objetivos e a adaptação e articulação com a personalidade. Os componentes curriculares que estabelecem relações concretas entre os conteúdos estudados e a realidade posta elevam o interesse e a satisfação dos alunos, garantindo a assimilação e inter-relação na construção da aprendizagem (RIBEIRO, 2004).

Um dos momentos que intensifica a articulação entre esses saberes e a relação entre as teorias aplicadas, as experiências prévias e as práticas reflexivas são os ECP. Por meio do encontro com o futuro contexto de atuação, o estudante-estagiário reforça seus saberes profissionais a partir de rotinas estabelecidas, ações de tentativa e erro, conversas com profissionais e colegas de sala, constituindo então sua IP e suas representações sociais (SAMARGO; LOPES; CARVALHO, 2016).

As vivências proporcionadas por essa etapa da formação inicial é de suma importância para a constituição da IP, uma vez que, conforme Dubar (2013), o trabalhador/profissional em formação não pode assumir-se como um ser passivo, ele deve assumir ações e conduzir estas com seu *know how's*, e para isso precisa saber fazer e saber ser, apresentando iniciativa, responsabilidade e trabalho em equipe, já

que “a construção da profissão demanda diálogo entre a dimensão científica, experimental, investigativa e reflexiva” (QUEIRÓS, 2014, p.80).

De acordo com Lei n. 11.788/2008 § 2º, o ECP “visa o aprendizado de competências próprias da atividade de profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008, p.1). O ECP pode ser orientador para o desenvolvimento da IP ao proporcionar a reflexão sobre a experiência pessoal e auto avaliação no contexto de atuação, proporcionando o aprimoramento dos conteúdos e ações vistos no contexto da formação inicial, dos conhecimentos sobre si mesmo e das potencialidades e dificuldades no campo de ação (ZABALZA, 2014).

Para Batista, Graça e Queirós (2014) o ECP é determinante na constituição da IP por se colocar como espaço no qual o estudante pode solidificar seus conhecimentos, habilidades e atitudes a partir de vivências reais refletidas e comprometidas com a intervenção e a valorização da profissão. Queirós (2014, p.79) complementa ao apontar que a construção da IP por meio do ECP se estabelece pela “[...] confluência de uma construção individual e simultaneamente social do conhecimento, advinda de experiências próprias, mas também das experiências proporcionadas pela *expertise*, isto é, pelos próprios detentores dos saberes da prática”. Entretanto, devido aos moldes da sociedade atual, o contexto universitário, em sua cultura da instituição e integrantes do processo, o aluno-estagiário tem encontrado dificuldade para refletir com seus pares sobre seus saberes da prática profissional, uma vez que tal contexto tem sido marcado por atuações individualizadas (ANASTASIOU, 2001; ZABALZA, 2004).

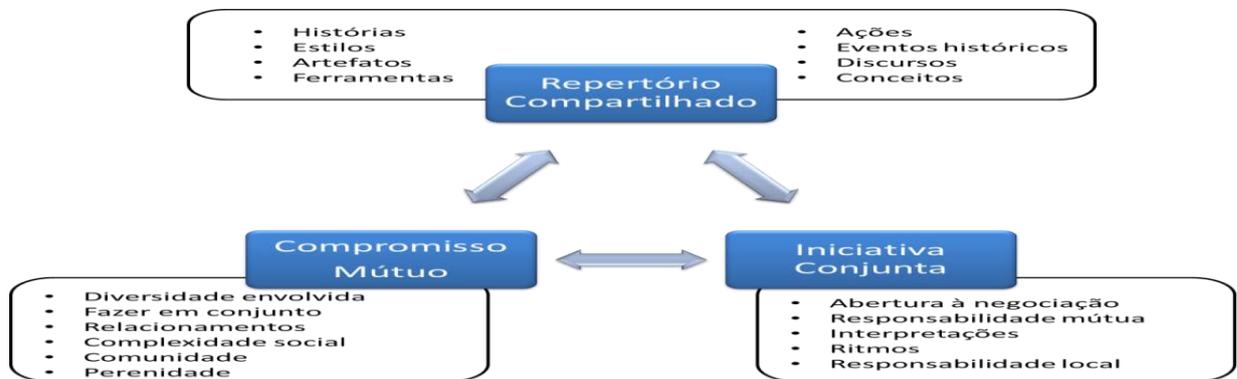
Vale ressaltar que além dos conhecimentos formalizados pelos componentes curriculares e pelas vivências do ECP, os estudantes-estagiários devem ser incentivados a resgatar seus saberes prévios provenientes do cotidiano e experiências e que subsidiarão a tomada de decisão intuitiva e orientarão a atuação profissional. É necessário promover situações nas quais os alunos incorporem os saberes da formação aos seus saberes experienciais, integrando-os em uma ação dinâmica formativa, necessária ao processo de reelaboração da representação profissional e identidade dos sujeitos em e da formação (SILVA, 2003; SILVA, BATISTA, GRAÇA, 2016; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2016).

Devem ser considerados no processo de aprendizagem profissional o que o aprendiz carrega consigo, seus conhecimentos e experiências pessoais,

familiares, escolares e de trabalho; como também as concepções e perspectivas pessoais que definirão a motivação e engajamento do aluno na atividade (TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013; FIVES, GILL, 2014; BRASIL et al.; 2015). Estão relacionados a esse processo múltiplos fatores como: físico (ambientes e espaços físicos); material (recursos materiais e artefatos); social (meio sócio cultural); acadêmico (método de ensino e conteúdos programáticos); cognitivo (raciocínio e redes de significado); afetivo (emoções e valores); interpessoal (convivência com os demais e partilha de conhecimento); comportamental (procedimentos e ações) e biológico (maturação física e psicológica) (FREIRE; DUARTE, 2016).

Ao articular o contexto da formação/aprendizagem com o contexto/situação da prática e saberes prévios ou não mediados dos estudantes, integram-se ações de compromisso mútuo que demandam capacidade de negociação e interação com seus pares; repertório compartilhado, em que cada um compartilha seus anseios e experiências em prol da situação posta, para se chegar a uma iniciativa conjunta a ser aplicada no desenvolvimento da ação (Figura 01) (WENGER, 2009; TRUDEL et al., 2013).

Figura 1: Dimensão da prática como propriedade de uma comunidade



Fonte: traduzido de Wenger (2009)

Vendo o ECP como um momento prático de inserção na comunidade profissional, a partir da tríade apresentada por Wenger (2009), pode-se apontar que aluno-estagiário, professor supervisor, professor orientador se reúnem negociando experiências novas e antigas em prol de uma identidade harmônica. Estas se consolidarão, com base em Trudel et al. (2013), em vias de aprendizagens, mediadas (graduação, ECP, cursos, etc.), não mediadas (observação das ações, conversas com os professores supervisores e alunos/atletas) e situações internas (reflexões, análises em grupo e individuais).

Ao proporcionar a articulação entre conhecimentos prévios e acadêmicos científicos em uma comunidade prática, os alunos preenchem a lacuna deixada pela formação inicial e atuam com autodidatismo, já que a constituição da IP e a construção do ser profissional também abarcam situações não mediadas pela formação inicial. As experiências vividas são um suporte importante no processo de ensino aprendizagem, uma vez que suas motivações e ações se direcionam a situações de seu cotidiano e quando alicerçadas por uma reflexão crítica se refletirão em um saber hermenêutico e consciente na ação e sobre a ação (SCHÖN, 1992; SILVA, 2003; CRUZ; BARZANO, 2014).

Dessa forma, percebe-se que o ECP é um momento essencial na formação inicial e na constituição da IP, suas configurações delinearão as relações sociais entre o profissional em formação e o contexto real de intervenção condicionando o comportamento do estudante durante as práticas e ao longo de sua vida profissional, trabalhando questões intrínsecas à IP, como responsabilidade, independência, reconhecimento e realização pessoal.

3.2 Identidade Profissional do bacharel em Educação Física e os direcionamentos da saúde coletiva: possíveis relações com os cursos da saúde

De acordo com o Conselho Nacional de Saúde (CNS)⁸, os cursos de formação inicial relacionados a essa categoria profissional são: Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Psicologia, Serviço Social, com carga horária mínima de 4.000 a 7.200 horas estabelecida pela Resolução CNE/CES 02/2007(Graduação, Bacharelado, Presencial⁹), com exceção de Serviço Social com 3.000 horas. E os cursos de Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição, e Terapia Ocupacional, com carga

⁸ Categorias profissionais de saúde relacionadas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde n. 287/ 1998. Conforme a Resolução a caracterização dos cursos de Biomedicina, Ciências Biológicas, Medicina Veterinária e Serviço Social, como da saúde, deve ater-se a dispositivos legais e aos Conselhos de classe dessas categorias.

⁹ Anteriormente a aprovação da Resolução CNE/CES 02/2007, foi discutida por meio do Parecer CNE/CES nº 329/2004 a implantação de uma carga horária mínima de 4.000 horas para os cursos da área de saúde, entretanto foi solicitado que fosse retirado da proposta de Resolução as referências de cargas horárias mínimas dos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Farmácia, Fisioterapia e Fonoaudiologia, para que as mesmas fossem rediscutidas. A Câmara de Educação Superior acatou a sugestão do MEC e, por pertinência, entendeu por retirar também do supracitado Parecer a referência às cargas horárias mínimas dos cursos de Enfermagem, Biomedicina, Nutrição e Terapia Ocupacional, a carga horária mínima dos referidos cursos foi proposta por meio do Parecer, CNE/CES nº 8/2007 e aprovado pela Resolução CNE/CES n.04/2009.

horária mínima de 3.200 a 4.000 horas estabelecida pela Resolução CNE/CES n.04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial).

O presente capítulo volta o olhar para a IP do bacharel em EF a partir dos direcionamentos da saúde coletiva, traçando a partir de um panorama dos cursos da saúde as possíveis relações entre eles. Considerando para tal que as Diretrizes dos cursos da área apontam que ao longo da formação inicial é preciso buscar a aproximação com a promoção, manutenção e reabilitação de saúde, integrando ensino e o campo interventivo como estratégia para formação de profissionais que atendam às necessidades da saúde individual e coletiva e ao desenvolvimento/ satisfação dos trabalhadores dos serviços (ALBUQUERQUE, 2008; LUIZ, 2016; OLIVEIRA; ANDRADE, 2016).

Um momento da formação que pode vir a integrar os cursos das diferentes áreas, em prol dos direcionamentos apresentados pelo SUS, são os ECP. Anjos e Duarte (2009) ressaltam que estágios em saúde podem auxiliar no preenchimento da lacuna de cursos de graduação que não integram o ensino e o trabalho de modo a potencializar o cuidado integral; além disso, ações pedagógicas direcionadas à interdisciplinaridade favoreceriam uma formação alinhada aos preceitos do SUS (SANTIAGO; PEDROSA; FERRAZ, 2016; OLIVEIRA; ANDRADE, 2016).

Diante desses indicativos e com base no Parecer CNE/CES 1.133/2001, é necessário que os cursos da área da saúde estruturarem seu PPC a partir dos indicativos da saúde coletiva, da epidemiologia e do processo saúde, doença e cuidado, sendo ordenados pelas Diretrizes do SUS, indicando para o trabalho em equipe e a atenção integral à saúde, tendo como foco a pessoa, a família, a comunidade e a realidade de saúde do país e da região (BRASIL, 2001; HADDAD *et al.*, 2006).

Devido a isso, as profissões da saúde passaram nos últimos anos por um processo de reorientação da formação inicial, adotando como desafio central a formação ética e o desenvolvimento de ações pautadas em competências profissionais e responsabilidades sociais direcionadas às ações saúde-doença em seus contextos e relações e não apenas nos indicativos médico-higienistas e biologicistas (FINKLES; CAETANO; RAMOS, 2013). Para isso, os componentes curriculares devem abordar as políticas públicas de saúde no Brasil que são: as Leis Orgânicas da Saúde (BRASIL, 1990); a promoção da saúde (BRASIL, 2010), a

atenção básica a saúde (BRASIL, 2012) e a educação popular em saúde (BRASIL, 2013) (CARVALHO 2005; ANJOS; DUARTE, 2009; SANTIAGO; PEDROSA; FERRAZ, 2016).

Esse ordenamento comum entre os cursos busca proporcionar uma atuação interdisciplinar nas equipes de saúde, articulando conhecimentos de diferentes áreas para a resolução de problemas e/ou alcance dos objetivos, destacando-se a importância de atividades que proporcionem a participação ativa dos estudantes, promovendo a integração do ensino com a realidade interventiva, uma vez que estas favorecem responsabilidades compartilhadas entre docentes, discentes, profissionais do serviço, gestores e comunidade (BALDOINO; VERAS, 2015). Por meio de momentos de práticas interdisciplinares, far-se-á possível a inter-relação e integração de diversas disciplinas, articulando conhecimentos em prol da resolução de problemas e alcance dos objetivos.

Segundo Oliveira e Andrade (2016), a maioria das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) dos cursos da área da saúde tem reforçado a necessidade dessa articulação entre a formação inicial e o sistema de saúde vigente, de forma que os princípios do SUS e o conceito de saúde coletiva se coloquem como aspectos fundamentais da formação e interdisciplinaridade, entretanto tem enfrentado embates para superar a visão de saúde individual ou de intervenção clínica.

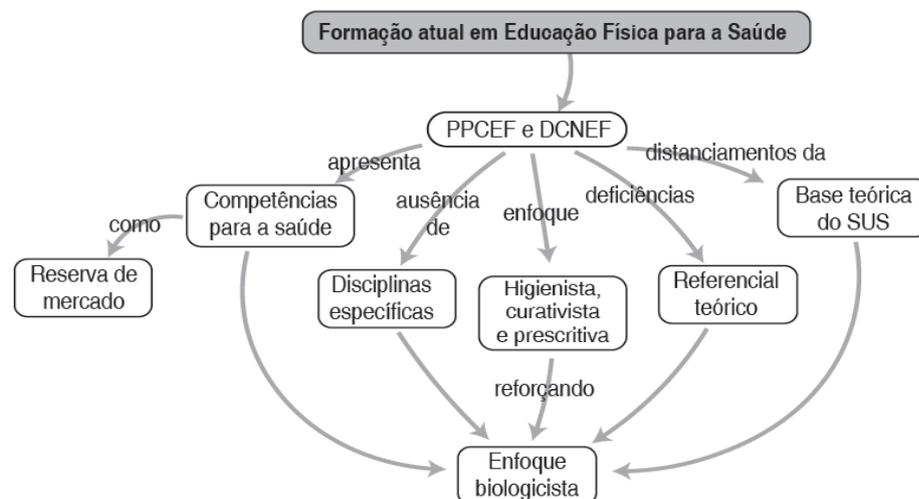
As atuais ações que buscam essa interdisciplinaridade ou ações de múltiplos profissionais são o Programa de Educação pelo Trabalho para Saúde (PET-Saúde), o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde), o Ver-SUS e as residências multiprofissionais. Entretanto, destaca-se a necessidade de programas de extensão e EPC buscarem essa articulação, como estratégias de relação entre o contexto de formação inicial e intervenção e atendimento das necessidades da saúde coletiva (ANJOS; DUARTE, 2009; BALDOINO; VERAS, 2015).

Rocha e Centurião (2007) apontam que muitas vezes a formação inicial em cursos da área da saúde tem sido permeada por um perfil profissional técnico, voltado a ações fragmentadas e assistencialistas, desprovido de cuidados sociais que promovam a autonomia sanitária, os aspectos preventivos e as condições emocionais, sociais, culturais e econômicas que têm levado ao processo da saúde doença. E esse quadro não é diferente no âmbito da Educação Física.

Estudos (PALMA, 2001; CARVALHO 2005; FRAGA WHACHS, 2007; LUZ, 2007; FRAGA; CARVALHO; GOMES, 2012; FALCI, BELISÁRIO, 2013; SANTIAGO; PEDROSA; FERRAZ, 2016; OLIVEIRA; ANDRADE, 2016) têm ressaltado a fragilidade da Educação Física para atuação em saúde coletiva, uma vez que por ter uma forte base na questão diagnóstica prescritiva pautando-se nos princípios do treinamento e manutenção/reabilitação da saúde, questões relacionadas ao SUS, epidemiologia e aspectos primários da saúde por vezes são deixadas de fora ou trabalhadas superficialmente, em disciplinas isoladas e/ou de baixa carga horária nos currículos dos cursos e principalmente dos ECP.

Os autores supracitados ressaltam que disciplinas relacionadas à Saúde Coletiva aproximariam a área do setor da saúde, auxiliando os profissionais da Educação Física a compreenderem o sistema de saúde apropriando-se do processo de trabalho e da realidade das comunidades. Santiago, Pedrosa e Ferraz (2016) analisaram o PPC de um curso da região nordeste e as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação em Educação Física (BRASIL, 2004) e constataram que a Educação Física, mesmo apresentando competências para área da saúde, ainda se questiona e é questionada dentro dela, por suas disciplinas apresentarem uma visão reducionista de saúde com enfoque higienista, estando ausentes disciplinas e referenciais teóricos direcionados à saúde coletiva e assistência primária que trabalhem um enfoque ampliado e em consonância com as necessidades dos SUS (Figura 2).

Figura 2: Mapa conceitual dos resultados e discussões, referentes à categoria Formação atual em Educação Física para a Saúde, evidente nos documentos normativos analisados.



Fonte: Santiago, Pedrosa e Ferraz (2016, p. 449).

Diante desses apontamentos, verifica-se que a EF ainda está distante dos preceitos do SUS, em especial das questões da saúde coletiva e do olhar integral para o processo saúde doença. Uma das estratégias para reverter esse quadro seria, além da reestruturação curricular e do trabalho transversal do tema, a incorporação de ações do ECP que aproximassem os acadêmicos da realidade da saúde pública, já que na maioria dos cursos de graduação não é previsto ECP no serviço público de saúde (ANJOS; DUARTE, 2009; FALCI; BELISÁRIO, 2013).

Assim, busca-se nesse momento traçar um panorama dos ECP dos cursos da saúde direcionados pela Resolução CNE/CES n.04/2009 (por apresentarem carga horária mínima similar) e aqueles dos cursos da área para as questões da saúde coletiva, demandas do SUS e interdisciplinaridade, a fim de verificar as aproximações e distanciamentos da formação inicial do bacharel em EF, que a partir da Resolução n.218/1997 foi reconhecido como membro da saúde no contexto brasileiro, com os direcionamentos dos outros cursos da saúde e os possíveis reflexos de sua IP.

A apresentação dos ECP partirá dos cursos com carga horária mínima de integralização de 4.000 horas (Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia) seguido dos cursos de 3.200 horas (Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física¹⁰, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional). Destaca-se que com base nas Diretrizes Curriculares dos cursos supracitados, a carga horária mínima do ECP deverá atingir 20% da carga horária total do Curso de Graduação.

Ao analisar os direcionamentos do curso de graduação em Enfermagem (Parecer CNE/CES n. 1.133/2001 e Resolução CNE/CES n. 03/2001), constata-se que os conteúdos devem se relacionar a “todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em enfermagem” (BRASIL, 2001 f, p. 7). O ECP do curso deverá ser realizado “em hospitais gerais e especializados, ambulatorios, rede básica de serviços de saúde e comunidades nos dois últimos semestres do Curso de Graduação em Enfermagem”

¹⁰ A organização do EC em EF bacharelado será apresentada com maior profundidade no terceiro tópico da revisão teórica, com o título “Formação inicial em Educação Física bacharelado e as configurações do estágio curricular”.

(BRASIL, 2001 f, p. 8) e assegurar a efetiva participação dos enfermeiros do serviço de saúde no desenvolvimento das ações.

Em relação aos preceitos do SUS e da saúde coletiva, nota-se que a formação inicial em enfermagem precisa romper com preceitos assistencialistas, direcionando as ações dos componentes curriculares e do ECP para um atendimento mais humanizado que contemple a promoção, prevenção e reabilitação da saúde sob a concepção de ações integrais, humanizadas e mais pessoais. Para isso o aluno precisa conhecer e reconhecer o SUS, aproximando-se da população e de suas necessidades e problemas de saúde, para então contribuir para uma edificação da IP com ações profissionais mais autônomas e menos subordinadas à prática médica (WINTERS; DO PRADO; HEIDEMANN, 2016).

No curso de Farmácia (Parecer CNE/CES n. 1300/2001 e Resolução CNE/CES n. 02/2002), o egresso deve estar apto a atuar em relação a fármacos e medicamentos, análises clínicas e toxicológicas e no controle, produção e análise de alimentos. Para isso o ECP poderá ser realizado na IES ou instituições e empresas credenciadas, “com orientação docente e supervisão local, devendo apresentar programação previamente definida em razão do processo de formação” (BRASIL, 2002 d). As Diretrizes do curso não trazem indicativos sobre os campos de estágio, podendo o aluno optar por uma área em específico que o auxilie a observar e aplicar os princípios teóricos e práticos assimilados ao longo do curso (SOUZA; BARROS, 2003).

Isso tem se refletido na carência de um direcionamento voltado à promoção da saúde bem como na assistência farmacêutica, previstos nos direcionamentos do SUS, já que a formação inicial na área e os ECP carregam uma tradição de intervenção medicamentosa. Para romper com esse preceito, são necessárias ações que aproximem o profissional dos pacientes, estabelecendo práticas que propiciem as relações entre o curso, departamentos e instâncias sociais, aproximando-se dos pacientes por meio de orientações sobre o uso de fármacos e os reflexos de um consumo sem prescrição profissional (MONTEGUTI; DIEHL, 2016; REIS, 2016).

Na formação em Fisioterapia (Parecer CNE/CES n. 1210/2001 e Resolução CNE/CES 04/2002), a atuação volta-se ao sentido de preservar, desenvolver, restaurar a integridade de órgãos, sistemas e funções por meio de potencialidades de alteração patológica, cinético-funcionais, repercussões psíquicas

e orgânicas. A Resolução dispõe que o ECP deve ser desenvolvido sob supervisão docente e “assegurar a prática de intervenções preventiva e curativa nos diferentes níveis de atuação: ambulatorial, hospitalar, comunitário/unidades básicas de saúde etc.” (BRASIL, 2002 d, p.1). Gaiad e Sant’Ana (2005) apresentam que geralmente o ECP ocorre após a conclusão das disciplinas referentes aos conhecimentos fisioterapêuticos, e que de forma geral os estudantes se formam aptos a atuarem nos múltiplos campos de intervenção, mas alegam a importância de uma formação continuada.

Alves, Riberio e Maia Filho (2016) analisaram a formação inicial em fisioterapia e sua relação com o SUS e ressaltam que essa formação ainda está fortemente atrelada à recuperação da saúde, sendo necessário integrar ao longo da formação ações de acolhimento e vínculo direcionadas à promoção da saúde, sendo necessário ampliar componentes curriculares e ações direcionadas a saúde coletiva.

Dando sequência ao panorama dos ECP dos cursos da saúde, volta-se neste segundo momento para os cursos que adotam como carga horária mínima 3.200 horas.

O curso de Biomedicina (Parecer CNE/CES n. 0104/2002 e a Resolução CNE/CES n. 02/2003) deve formar profissionais capazes de exercer atividades relacionadas a análises clínica, citologia, oncótica, análise hematológica, moleculares, bromatológicas, ambientais, produção e análise de bioderivados e por imagem, trabalhando ao longo da formação inicial conteúdos relacionados ao processo saúde-doença. O ECP do curso deve ser desenvolvido sob supervisão docente, podendo ser realizado na “IES ou em instituições e empresas credenciadas sob orientação docente e do supervisor local, devendo apresentar programação previamente definida em razão do processo de formação” (BRASIL, 2003). Segundo Perinazzo *et al.* (2016), geralmente o ECP em Biomedicina é subdividido em dois campos de intervenção sendo habilidades biomédicas e patologia clínica.

Sobre os direcionamentos da formação para as necessidades do SUS e da saúde coletiva, nota-se uma carência de discussões e ações direcionadas às ciências humanas e sociais que abordem questões da gestão de atenção básica, uma vez que a atuação do profissional se dá de forma restrita nas análises clínicas. Para atender a esses indicativos é preciso incluir na formação inicial de biomédicos a questão da educação sanitária, coleta e armazenamento de material biológico para

análise e pesquisa de agentes etiológicos mais frequentes na comunidade (LEMOS et al., 2016; PERINAZZO et al., 2016).

De acordo com o Parecer CNE/CES n.1.301/2001, o bacharel em Ciências Biológicas deve ser apto a atuar em prol da biodiversidade, políticas de saúde, meio ambiente, biotecnologia, bioprospecção, biossegurança e na gestão ambiental, direcionando sua intervenção profissional para a melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 2001 e). Em suas Diretrizes (Parecer CNE/CES n. 1.301/2001 e Resolução CNE/CES n. 07/2002), nota-se que “os conteúdos básicos deverão englobar conhecimentos biológicos e das áreas das ciências exatas, da terra e humanas, tendo a evolução como eixo integrador” (BRASIL, 2001 g, p.5), e que não há direcionamentos ao ECP, mencionado apenas como uma atividade obrigatória e supervisionada que contabilizará horas e créditos.

Ao buscar estudos sobre a atuação do profissional de ciências biológicas na saúde coletiva, ou sob os direcionamentos do SUS, encontrou-se que essa formação enfrenta a barreira de articulação entre dimensão biológica e o contexto histórico, social e econômico, apresentando dificuldade em compreender e agir frente à situação clínica articulando conhecimento científico às ações epidemiológicas. Com isso, a análise e intervenção do profissional se centram na maioria das vezes na biologia celular, dos tecidos e molecular, dessa forma deixando o olhar sobre a saúde, corpo e sociedade apenas na habilitação em licenciatura, base forte da área (SCHEID; FERRARI; DELIZOICOV, 2007; STHAL, 2016).

Já o curso de Fonoaudiologia visa garantir ao egresso conhecimentos para atuar na prevenção, desenvolvimento, avaliação, diagnóstico e terapia de aspectos miofuncionais, orofaciais e cervicais, além dos aspectos de voz, fluência e fala e avaliação e diagnóstico do audiológico, selecionando e adaptando aparelhos de ampliação sonora e métodos e técnicas para prevenção, conservação e intervenções nos distúrbios da audição. As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso (Parecer CNE/CES nº 1.210/2001 e Resolução CNE/CES n. 05/2002) dispõem no artigo 7º que o ECP deve garantir experiência profissional específica em avaliação, diagnóstico, terapia e assessoria fonoaudiológicas e “ocorrer prioritariamente, nos dois últimos anos de formação. A maioria destas atividades deve ser realizada na clínica-escola, adequadamente equipada para tal finalidade” (BRASIL, 2002 f).

Sobre os aspectos do SUS na formação inicial em fonoaudiologia, nota-se a necessidade de disciplinas e ações direcionadas à atenção primária à saúde, já que historicamente a área se volta para a intervenção clínica. Faz-se necessário incorporar ECP na atenção primária e disciplinas que fomentem reflexões de políticas públicas de saúde e ações multi e interdisciplinares (MOURA; ARCE, 2016).

O curso de Nutrição, conforme o Parecer CNE/CES nº 1.133/2001 e Resolução CNE/CES n. 05/2001, destaca o egresso capacitado a intervir visando à segurança alimentar e à atenção à dietética, possibilitando a promoção, manutenção e recuperação da saúde e contribuindo para prevenção de doenças e melhoria da qualidade de vida. O artigo 7º da Resolução supracitada dispõe que o ECP deverá atingir 20% da carga horária total do curso e ser distribuído de forma equivalente e em pelo menos três áreas de atuação: nutrição clínica, nutrição social e nutrição em unidades de alimentação. A Resolução ainda destaca que “estas atividades devem ser eminentemente práticas e sua carga horária teórica não poderá ser superior a 20% (vinte por cento) do total por estágio” (BRASIL, 2001 g, p.1).

Nas ações direcionadas ao SUS e à saúde coletiva, a intervenção profissional tem por foco a segurança alimentar e nutricional (SAN) a fim de formar profissionais habilitados em ações preventivas, que orientem a população sobre como produzir e ter acesso a alimentos que promovam a nutrição e a saúde. Entretanto, ainda percebe-se nos cursos uma sobrecarga de conteúdos biológicos em detrimento de aspectos político-sociais, o que ainda remete a uma ênfase na reabilitação e na atenção individual da saúde (ALVES; MARTINEZ, 2016; RIGON; SCHMIDT; BÓGUS, 2016).

Por fim, o curso de Terapia Ocupacional (Parecer CNE/CES n.1.210/2001 e Resolução CNE/CES n. 06/2002) destaca que cabe ao egresso intervir em situações clínicas terapêuticas e preventivas. As Diretrizes do Curso mencionam apenas que o ECP deve ser desenvolvido sob supervisão docente, e apresentar carga horária mínima de 20% da carga horária total do curso, não trazendo indicativos das áreas de realização do ECP, mas destaca que a PPC deve ocorrer de forma gradativa ao longo do curso abrangendo todas as áreas da Terapia Ocupacional. De França Drummond *et al.* (2009) apontam que o conhecimento prático do curso de Terapia Ocupacional é distribuído em espaços reduzidos ao

longo dos cursos e o ECP desenvolve a preferência por uma área específica no quarto e quinto ano do curso e fomenta a compreensão da realidade profissional.

No contexto da relação com o SUS e a saúde pública, a Terapia Ocupacional enfrenta questionamentos sobre sua eficácia interventiva, haja vista que é uma profissão marcada por uma gênese humanista. Entretanto, suas ações vêm sendo reconhecidas nos últimos anos no contexto da saúde, uma vez que o profissional atua frente a situações de violência e uso abusivo de substâncias psicoativas e contribui para uma abordagem individual e coletiva no processo amplo da saúde-doença (MALFITANO, 2016).

Frente ao panorama apresentado, o quadro 1 traz uma síntese do que foi exposto destacando as Diretrizes dos Cursos, carga horária da formação, carga horária e campos de atuação destinados ao ECP e os indicativos da Saúde Coletiva e relação com os preceitos do SUS. Esse quadro síntese busca fomentar reflexões sobre o bacharel em EF como profissional da saúde e como têm se dado os direcionamentos para a constituição de sua IP.

Quadro 1: Diretrizes dos Cursos, carga horária da formação, carga horária e campos de atuação destinados ao ECP e os indicativos da Saúde Coletiva e relação com os preceitos do SUS.

Curso	DCN do curso	Carga horária mínima	Carga horária do EC	Direcionamentos do EC nas Diretrizes	Indicativos da Saúde Coletiva e relação com os preceitos do SUS
Biomedicina	Resolução CNE/CES n. 02/2003	3.200 h.	640h	Não há indicativos de campo de atuação	Atendimento a saúde individual com relação restrita às análises clínicas.
Ciências Biológicas	Resolução CNE/CES nº 07/2002	3.200 h.	640h	Não há indicativos de campo de atuação	Atendimento a saúde individual com relação restrita às análises clínicas.
Educação Física	Resolução CNE/CES n. 07/2004	3.200 h.	640h	Diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional.	Intervenção diagnóstica prescritiva pautando-se nos princípios do treinamento e manutenção/reabilitação da saúde.

Enfermagem	Resolução CNE/CES n. 03/2001	4.000 h.	800h	Realizado em hospitais, ambulatórios e rede básica de saúde.	Atendimento a saúde individual com preceitos assistencialistas e biologicista.
Farmácia	Resolução CNE/CES n. 02/2002	4.000 h.	800h	Não há indicativos de campo de atuação	Atendimento a saúde individual com tradição de intervenção medicamentosa.
Fisioterapia	Resolução CNE/CES n. 04/2002	4.000 h.	800h	Atuação ambulatorial, hospitalar e unidade básica de saúde.	Atendimento a saúde individual atrelada à recuperação da saúde
Fonoaudiologia	Resolução CNE/CSE 05/2002	3.200 h.	640h	Clínica - Escola	Atendimento a saúde individual com tradição de intervenção clínica.
Nutrição	Resolução CNE/CES 05/2001	3.200 h.	640h	Nutrição clínica, social e em unidades de alimentação.	Atendimento a saúde individual atrelada à recuperação da saúde.
Terapia Ocupacional	Resolução CNE/CES n. 06/2002	3.200 h.	640h	Não há indicativos de campo de atuação	Atendimento a saúde individual a partir de gênese humanista.

Fonte: a autora com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso e autores pesquisados.

Ao traçar o panorama dos cursos da área da saúde, embasados na Resolução CNE/CES n.04/2009, nota-se que nos cursos com carga horária de 4.000 horas, o ECP se coloca como momento de subsidiar os estudantes em suas vivências práticas, orientadas por um docente da IES e um profissional do campo de estágio. As ações são iniciadas nos semestres finais dos cursos de Enfermagem e Fisioterapia, apresentando campos de atuação delimitados pelas Diretrizes de cada curso, elucidando a integração da formação inicial com os principais campos de atuação profissional. Já nos cursos com carga horária mínima de 3.200 horas, nota-se que o ECP se coloca de forma mais flexível, uma vez que apenas Fonoaudiologia e Nutrição apontam os campos que devem ser atendidos, os demais só destacam a

necessidade do ECP atender os indicativos do processo de formação a partir dos núcleos temáticos de aprofundamento propostos.

Sobre os preceitos do SUS, os cursos ainda enfrentam o desafio de romper com os preceitos biologistas e de análise clínica, atrelando as ações dos cursos à visão do processo saúde doença apenas no seu sentido de promoção e reabilitação da saúde individual. Para atender aos preceitos do SUS, a formação inicial no âmbito da saúde deve se atentar para a prevenção da saúde e os direcionamentos presentes em componentes curriculares da epidemiologia e políticas públicas de saúde, adotando o princípio da integralidade e da resolutividade indo além do ato técnico e apoiando nos preceitos humanísticos para resolução do problema de saúde em seu nível individual e coletivo.

A partir do panorama apresentado e retornando o olhar para o profissional de Educação Física, verifica-se que assim como outros cursos da saúde, a área ainda enfrenta dificuldade de enxergar seu papel na saúde e efetivar as ações no sentido da prevenção e da saúde coletiva. A formação inicial da área apresenta uma frágil vivência no contexto do SUS, como preconizado pelo Parecer CNE/CES 1.133/2001, e uma identidade profissional tênue, já que, de acordo com Carvalho e Ceccim (2006, p.7), por ocorrer no ensino de graduação na saúde desconexão entre os núcleos temáticos propostos e excesso de carga horária em determinados conteúdos e baixa ou nula em outros, “frequentemente os estudantes não se sentem preparados para a vida profissional às vésperas da finalização do curso; os profissionais de saúde não estão satisfeitos e realizados no mundo do trabalho; os serviços de saúde não têm aprovação da população”.

A divisão entre licenciatura e bacharelado direcionou os cursos de formação para um corpo de conhecimento diferenciado, mas ainda está longe do que é preciso para o reconhecimento efetivo do profissional de Educação Física no SUS e a compreensão de sua intervenção na saúde pública. Isso se dá em grande parte pelo histórico esportivo e de promoção da saúde que a área carrega em sua gênese bem como da pouca participação da área em ações e assembleias deliberativas da área da saúde (OLIVEIRA; ANDRADE, 2016).

Os autores supracitados apontam que é preciso uma formação inicial que dê mais consistência ao trabalho com a saúde coletiva que estabeleça vínculo com os usuários dos serviços de saúde e com ações de produção da saúde por meio de projetos terapêuticos de equipes multidisciplinares.

O ECP pode ser uma das ferramentas para proporcionar esse amadurecimento à área e preparação do profissional para intervir no SUS e nas ações de saúde coletiva. Defende-se que “o estágio é uma ferramenta poderosa porquanto permite aos estudantes estagiários adotar novos papéis, negociar dilemas e aprofundar seu entendimento acerca de sua identidade e da forma como esta se vai edificando” (ALVES; QUEIRÓS; BATISTA, 2014, p.210). Dias et al. (2016) apontam que o ECP proporciona maior autonomia do aluno no contato com a realidade do sistema de saúde, intensificando a relação teoria e prática. Entretanto, os autores colocam que por vezes as ações do estágio na área da saúde são restritas por professores despreparados para o acompanhamento/orientação; pela dificuldade do acadêmico na ação profissional por não trabalhar na área, e por estruturas dos campos de estágio que limitam a relação dos conteúdos vistos em sala com a ação do profissional e a ação ativa do aluno/estagiário.

Por fim, centrar-se-á a partir de agora em verificar como tem se estabelecido a formação inicial em bacharelado em Educação Física e as configurações do ECP da área traçando análises com os indicativos da socialização profissional e a constituição da IP.

3.3 Formação Inicial em Educação Física Bacharelado e as configurações do Estágio Curricular Profissional

Todo o processo formativo se constitui a partir das relações que são estabelecidas no âmbito da formação do sujeito por meio de processos de socializações que articula educação, trabalho e carreira, em prol da constituição da IP, que parte não da acumulação de conhecimentos, mas da incorporação de uma definição de si e de sua projeção futura na profissão, envolvendo o compartilhamento da cultura de trabalho e as exigências do ofício (DUBAR, 2012).

Nesse enfoque, os cursos de Bacharelado em EF tiveram um início, ainda tímido, a partir da Resolução CFE n. 03/1987, uma vez que a área ainda não tinha um consenso sobre o bacharelado. De acordo com Oliveira (2006), por meio dessa Resolução o currículo do curso se desvinculou do formato mínimo, garantindo às IES a oportunidade de desenvolver seu PPC de acordo com as necessidades regionais, possibilitando a oferta de uma formação específica para a licenciatura ou

para o bacharelado, por meio dos indicativos da formação geral (humanística e técnica) e de aprofundamento.

Ainda com base em Oliveira (2006), a Resolução CFE n. 03/1987 também trouxe outras contribuições, tais como: tempo de formação em quatro anos, atendendo 2.880 horas aula; inclusão da monografia de conclusão de curso; incentivo à pesquisa e novas possibilidades de intervenção profissional. Entretanto, a oportunidade de formação do licenciado em simultâneo ao bacharel acabou sendo, de uma forma geral, mal administrada, resultando em uma formação que possibilitava duas habilitações em um único curso, com duas ou três disciplinas distintas e campos de estágio.

Anos mais tarde, com a promulgação da LDBEN 9.394/1996, foi admitida a necessidade de eliminação dos currículos mínimos nos cursos de formação inicial de professores, “sob a alegação de flexibilidade curricular” (LEMOS, 2012, p.31). Fomentou-se a necessidade de discutir o que é formação e os direcionamentos necessários para a formação de professores, instigando ações e reflexões sobre o que é ser professor na educação básica, atendendo os preceitos da “simetria invertida”, ou seja, o preparo do professor em lugar similar ao que ele vai atuar, dando consistência entre a formação e a intervenção profissional.

Vale apontar que no ano de 1997, por meio da Resolução n. 218/1997, a EF foi reconhecida como área da saúde e no ano subsequente, por meio da Lei 9696/1998, foi regulamentada como profissão, com isso foram criados o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e os Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs), sendo revistos os campos de atuação do profissional ampliando suas possibilidades de intervenção. Esse cenário contribuiu, conforme Oliveira (2006), para que a área procurasse novos patamares acadêmicos e a inclusão e/ou aumento de cargas-horárias de componentes curriculares, desencadeando novas discussões e adequação aos novos direcionamentos legais.

As discussões sobre as reformas curriculares a partir das novas Diretrizes Curriculares perpassaram todas as áreas de formação de professores da Educação Básica, e os indicativos da situação do ensino brasileiro e suas fragilidades resultaram na elaboração do Parecer CNE/CP n. 009/2001. Com isso, foi apresentada uma nova concepção de organização curricular para formação de professores, o que acabou por refletir na formação do professor e do profissional de EF, uma vez que a nova legislação “exige a definição de currículos próprios da

Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo 3+1” (BRASIL, 2001a, p.6).

Benites, Souza Neto e Hunger (2008, p.352) apontam que com o Parecer CNE/CP n. 009/2001, priorizaram-se competências para a formação de professores e isso refletiu “[...] também a possibilidade e a necessidade de uma formação vinculada com a atuação profissional e a pesquisa”, demandando dos cursos de formação inicial uma formação exclusiva para o licenciado e as necessidades do contexto escolar e uma segunda formação para os outros espaços de atuação do profissional da área (PIZANI; BARBOSA-RINALDI, 2014).

As novas demandas para os cursos de licenciatura culminaram nas Resoluções CNE/CP n. 01 e 02/2002, que traçaram características específicas para todas as áreas da educação básica, que acabaram por demandar um projeto institucional próprio para a formação de professores. Em razão desse delineamento histórico, e após várias discussões internas da área, foram estabelecidos direcionamentos para a formação inicial em Bacharelado em EF (graduação) (Parecer CNE/CES n. 058/2004 e Resolução CNE/CES n. 07/2004), a fim de formar profissionais;

§ 1º qualificados para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar a possibilidade de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (BRASIL, 2004a, p.1)

Para constituir sua identidade acadêmico-profissional, o Parecer CNE/CES n.058/2004 ressalta que a formação inicial deve partir das habilidades e competências pertinentes às dimensões político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica bem como suas mediações com os indivíduos e a sociedade na qual estão inseridos. Para tal, foram promovidos momentos de intervenção para compreender questões e situações problemas no contexto de trabalho e suas possíveis soluções, fomentando autonomia para tomada de decisões e responsabilidade frente às ações desenvolvidas.

A Resolução CNE/CES n. 07/2004 institui que a graduação em EF (bacharelado) habilita o profissional para atuar nas diferentes manifestações relacionadas à atividade física e esportiva, com exceção da educação básica, tendo sua formação subsidiada em duas dimensões: a formação ampliada direcionada

para os conhecimentos e discussões pautadas na relação ser humano e sociedade, biológica do corpo humano e produção do conhecimento em EF, e formação específica direcionada a questões culturais do movimento humano, técnica instrumental e didático pedagógica.

A estruturação da formação inicial nas dimensões de formação geral e específica tem por propósito

qualificar e habilitar a intervenção acadêmica-profissional em face das competências e das habilidades específicas do graduado em Educação Física possibilitando uma formação cultural abrangente que promova um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico afins e a especificidade da EF (SILVA, et al., 2006, p.163).

Para os autores a formação precisa ser direcionada para um pensamento crítico e reflexivo, pautado na indissociabilidade entre teoria e prática, norteado por valores sociais, morais, éticos e estéticos. O profissional da área tem seu campo de trabalho direcionado para:

[...] prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004 b, p.1).

Diante desses indicativos, o profissional de EF Bacharelado precisa ao término de sua formação inicial;

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.
- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar e avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando à formação, a ampliação e o enriquecimento cultural da sociedade, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.
- Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção de problemas de agravo da saúde; promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.
- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiências, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, da promoção, da proteção e da reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
- Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
- Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins, mediante a análise crítica da literatura especializada, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.
- Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação, de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional (BRASIL, 2004 b, p.1)

A Resolução CNE/CES n. 07/2004 evidencia alguns mecanismos que fomentam a sistematização teórica articulada à intervenção acadêmico profissional, sendo a PCC, o ECP e as atividades complementares. Dentre esses, o ECP é apresentado como “um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado” (BRASIL, 2007 b, p.1). O ECP tem o objetivo de

oferecer ao futuro graduado em Educação Física um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é, diretamente em instituições e locais formais e informais que oportunizem a prática de exercícios e de atividades físicas, recreativas e esportivas, nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-

esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, entre outras. É também um momento para se verificar e provar a aquisição das competências e habilidades exigidas na prática acadêmico-profissionais e exigíveis dos (as) formandos (as) (BRASIL, 2004 a, p.1).

No ano de 2009, por meio da Resolução CNE/CES n. 04/2009 foi homologada a carga horária mínima para os cursos de graduação bacharelado da área da saúde, ficando a formação inicial em EF com 3.200 horas e cabendo ao estágio curricular assumir no mínimo 400 horas e não exceder 20% da duração do curso e se configurar com liberdade de estruturação e campos de atuação, de acordo com as demandas locais, marco conceitual do curso e competências e habilidades almejadas no perfil do egresso, itens estabelecidos por meio do PPC.

O ECP¹¹ é o momento da formação inicial que aproxima os conteúdos de sala de aula com as demandas do campo profissional, complementando as aprendizagens disciplinares, enriquecendo a constituição da IP por meio de experiências práticas que proporcionam o conhecimento dos pontos fracos e fortes do profissional em formação e da profissão (ZABALZA, 2014). O autor destaca que para se configurar de modo positivo, o momento do ECP precisa, além de proporcionar o contato com o cenário profissional real, estabelecer encontros e socializações com a realidade viva do cenário profissional (Figura 03), uma vez que, de acordo com Freitas (2002) estas proporcionam novas aprendizagens e fomentam observação, análise de situações, descrição das experiências, participação, interação e apresentação de resultados, refletindo-se na aprendizagem de valores, crenças e concepções da cultura ocupacional.

Figura 3: O estágio como encontro



Fonte: (ZABALZA, 2014).

¹¹ Temática discutida com maior ênfase no primeiro tópico da revisão teórica, com o título “A constituição da identidade profissional e sua relação com a formação inicial”.

Para que essas socializações se estabeleçam de forma efetiva, faz-se necessário que o ECP possibilite a integração do estudante estagiário de forma ativa, garantindo ao aluno a progressão de uma posição passiva para uma interna e autônoma ao longo do processo. Para tal, todos os envolvidos no processo precisam atentar-se ao propósito formativo desta vivência (QUEIRÓS, 2014).

Cardoso, Batista e Graça (2014) ressaltam que o compromisso com as ações do ECP por todos os atores do processo e os múltiplos encontros proporcionados por esse momento de formação se colocam com alguns dos elementos mais significativos da aprendizagem por fomentarem divergências, negociações, compromisso de tempo, esforço e responsabilidade, bem como consolidar um sentimento de pertencimento à comunidade prática e consolidação da identidade profissional.

É por meio desses encontros que o processo de socialização se constituirá provendo a cultura de trabalho, aliando as teorias aplicadas a práticas reflexivas para se chegar a uma formação qualificante. Por meio de relações de socializações o sujeito precisa fazer escolhas, interagir com o grupo, tendo como referência situações e percursos, tarefas e perspectivas, relações com os outros e consigo mesmo, compartilhando imprevistos, continuidades, rupturas, êxitos e agruras (DUBAR, 2012).

Para Dubar (2012), o estágio é encarregado de transmitir os saberes do professor supervisor (tutor) para o estudante estagiário por meio de situações problemas que possibilitem ao profissional em formação ligar os conhecimentos teóricos às situações enfrentadas.

De uma forma dinâmica, essa inter-relação e as situações-problema auxiliaram o estudante estagiário a incorporar valores do grupo de pertencimento e se posicionar ativamente frente aos encontros e condições socializadoras, resgatando suas experiências anteriores à universidade, as expectativas e projetos provenientes da formação inicial e ações e ações do grupo profissional em que está inserido e que prove experiências de trabalho (FREITAS, 2011).

Para se potencializar esse processo de socialização, o ECP geralmente se estabelece por fases ou períodos, geralmente três, com objetivos diferentes que se incrementam ao longo das fases. Essa subdivisão se justifica pela busca de uma melhor integração teórica prática partindo de abordagens mais genérica e contextual da profissão para uma mais especializada, direta e autônoma

(ZABALZA,2014). Esse processo favorece também o processo de socialização profissional, uma vez que aluno/estagiário passa por um processo de adaptação em seu meio profissional instituindo valores normativos e interativos.

De modo geral, cada ECP em EF bacharelado está configurado em três fases: observação, na qual o estagiário atua como observador e investigador, visualizando a prática profissional e os conteúdos e habilidades pertinentes à intervenção; coparticipação, momento em que o estagiário realiza pequenas ações, interagindo com o profissional e com as demandas do local de estágio, e direção, na qual o estagiário se responsabiliza pelo planejamento e condução das ações. Essas etapas proporcionam, teoricamente, o avanço gradual no campo profissional, já que, conforme Miranda (2008), os estagiários não atuarão somente observando, mas precisarão atuar na realidade produzindo conhecimento e não somente reproduzindo teorias vistas em sala de aula.

Entretanto, nota-se que por vezes essa progressão não acontece, ficando o estagiário restrito às fases de observação e participação e ao desenvolvimento de ações burocráticas, tais como preenchimento de planilhas, coleta de assinaturas e organização do espaço da aula/treino (BARBOSA-RINALDI; PIZANI, 2012; MARINHO; SANTOS, 2012).

Cunha, Batista e Graça (2014) apontam que algumas instituições vivenciam estruturas fechadas e institucionalizadas para o ECP, o que acaba impedindo a participação ativa dos estagiários e conseqüentemente, com base em Anversa *et al.* (2015), o ECP acaba não cumprindo efetivamente seu papel, sendo necessária a desburocratização de alguns aspectos do estágio e a consolidação de parcerias que permitam a efetiva ação do estagiário. Sobre o assunto, Ramos (2002) aponta que por vezes o ECS se configura como uma troca vazia, direcionada a papéis oficiais, relatórios e planos, nos quais o cumprimento de prazos e notas se tornam mais significativos que aquilo que é vivenciado.

Frente ao exposto e com base nos autores apresentados, aponta-se que as fragilidades estão além dos momentos extras universidades, fazem-se necessários processos de socialização ativo nos múltiplos encontros provenientes do ECP. Para uma constituição da IP de modo sólido, é importante que ocorra ao longo do processo o acompanhamento/orientações efetivo por orientadores e supervisores garantindo um acompanhamento contínuo e uma intervenção ativa do

estudante estagiário frente às demandas cotidianas da profissão e as situações-problema apresentadas ao longo do período do ECP.

4 MÉTODOS

O presente capítulo descreve os métodos adotados nesta tese e aponta as principais ferramentas utilizadas na coleta de dados, permitindo analisar como o Estágio Curricular Profissional em cursos de Bacharelado em Educação Física, de Instituições de Ensino Superior de Maringá, auxilia/influência na constituição da identidade profissional de estudantes - estagiários.

No primeiro momento são apresentados, o tipo de pesquisa e métodos utilizados, bem como população e amostra, destacando suas principais características e as etapas de coleta e tratamento dos dados. O objetivo do segundo momento dos métodos é apresentar a validade de conteúdo e o nível de fidedignidade teste/reteste do questionário, especificamente construído para o presente estudo. Por fim são apresentados os aspectos éticos da pesquisa.

4.1. Tipo de pesquisa e métodos utilizados

A base desta tese foi a triangulação de fontes (documentos, questionários e grupos focais), consultando diversas bases de informação de modo a obter uma descrição rica e detalhada dos fenômenos, permitindo verificar se o objeto estudado se mantém inalterado em circunstâncias diferentes, resultando em um cenário mais real e compreensivo.

Essa estratégia permite olhar o mesmo fenômeno a partir de mais de uma fonte de dados, amenizando os vieses gerados pela imersão do pesquisador no problema de pesquisa, aumentando a generalização do estudo, contribuindo para o múltiplo olhar sobre o fenômeno e dessa forma permitindo enriquecer a compreensão e fazer emergir novas ou mais profundas dimensões (CHIZZOTTI, 2000; DECROP, 2004; SANTOS; MORETTI-PIRES, 2012).

A coleta de informações por meio de diferentes fontes também proporciona uma análise quantitativa e qualitativa do objeto investigado. A pesquisa quantitativa confia na medição numérica, na contagem e frequentemente no uso de estatística para estabelecer com exatidão os padrões de comportamento de uma população. Já o viés qualitativo utiliza descrições e observações para reconstruir a

realidade tal como observada e interpretá-la (BORTOLOZZI; BERTON CELLO, 2012). O trabalho com os dois métodos de análise permite expandir os conhecimentos e aprofundar a avaliação do fenômeno, compensando as fraquezas e os pontos cegos de cada método (FLICK, 2005; SANTOS; MORETTI-PIRES, 2012).

A tese adotou também a coleta transversal com os dados coletados apresentando análises de um determinado momento no tempo, mas não tratando da evolução do fenômeno estudado. E assume-se como do tipo descritivo, voltando-se para o conteúdo interpretativo (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2002), observando, registrando, analisando e correlacionando fatos (variáveis) sem manipulá-las (BERVIAN; CERVO; SILVA, 2002), procurando compreender o fenômeno segundo a perspectiva dos participantes da realidade estudada (NEVES, 1996).

4.2 População e amostra

Em consulta realizada na Secretaria de Ensino Superior (SESu), do Ministério da Educação (MEC), Sistema e-MEC, (BRASIL, 2016), nove IES ofertam EF em Maringá-PR (Centro Universitário Claretiano – CEUCLAR; Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR; Centro Universitário INGÁ – UNINGÁ; Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, Faculdade Metropolitana de Maringá – FAMMA; Universidade Anhanguera- UNIDERP; Universidade Estadual de Maringá - UEM; Universidade Paulista – UNIP e Universidade Pitágoras – UNOPAR), sendo que destas, quatro ofertam a formação em caráter presencial.

Para inserção na amostra, foram selecionadas as IES que ofertam o curso em caráter presencial, com habilitação bacharel em Educação Física e que tivessem turma de formandos no ano de 2016. Em seguida, foi necessário que o coordenador de curso assinasse o termo de autorização (ANEXOS 1, 2 e 3) para o desenvolvimento da pesquisa, permitindo o acesso ao Projeto Pedagógico do Curso, Regulamento do ECP e Ementas dos componentes curriculares de ECP e à coleta de dados junto aos estudantes-estagiários. Três IES atenderam aos critérios de seleção, sendo uma pública e duas privadas, nomeadas de IES 1, 2 e 3, respectivamente.

A IES 1 teve o curso de bacharel em Educação Física autorizado por meio do Decreto 5374 de 10 de novembro de 2009. Por se tratar de uma universidade, a partir da sua legislação interna, Artigo 5., a IES tem autonomia para criar, organizar, modificar, extinguir e aprovar os Projetos Pedagógicos de seus Cursos. O curso de Bacharelado em Educação Física é ofertado no turno integral, com disponibilidade de 24 vagas a cada vestibular. A IES 2 teve o reconhecimento do curso de EF Bacharelado pela Portaria 358 de 19 agosto de 2011, disponibilizando turmas nos turnos matutino e noturno, com oferta de 50 vagas/turno a cada vestibular. Por fim, a IES 3 teve o reconhecimento do curso de EF Bacharelado pela Portaria 876 de 12 de novembro de 2015. O curso oportuniza a habilitação nos turnos matutino e noturno e também oferta 50 vagas/turno a cada vestibular.

Verificou-se junto às secretarias dos cursos selecionados se o número de ingressos se manteve ao longo do processo de formação inicial (2013-2016). Constatou-se uma redução de alunos regularmente matriculados no ECP do último ano nas IES 2 e IES 3, com 60 e 50 estudantes formandos, respectivamente; e no caso da IES 1 ingresso de alguns alunos portadores de diploma de licenciatura em Educação Física, totalizando 30 estudantes-estagiários.

Diante dos dados supracitados, aponta-se que a população de formandos em cursos de bacharel em Educação Física em Maringá, no ano de 2016, é de 140 estudantes. A escolha pelos formandos se dá pelo fato de já estarem finalizando sua formação, tendo passado pelas múltiplas vivências possibilidades no ECP, o que facilita a análise de como o processo se reflete na constituição de sua identidade profissional.

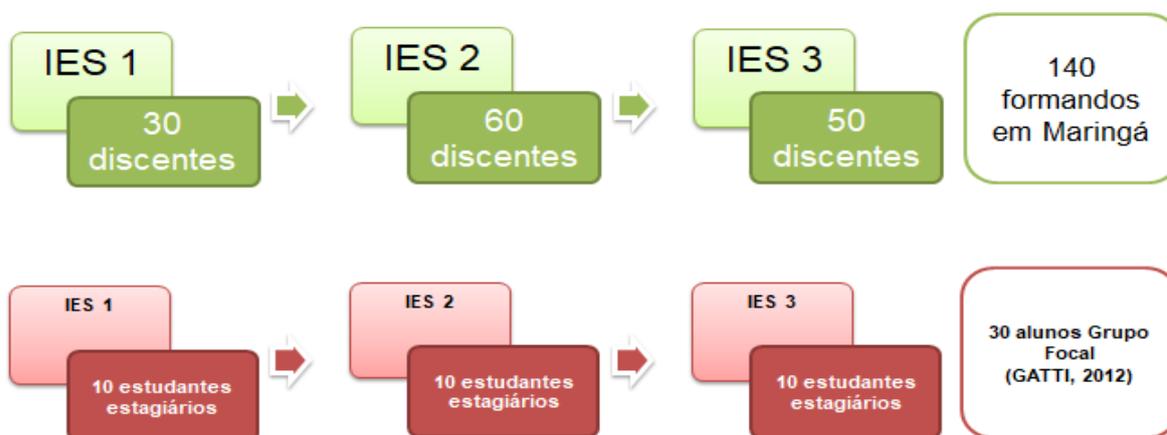
Todos foram convidados a participar da segunda etapa da coleta de dados, referente à aplicação do questionário, sendo a participação efetivada a partir de três critérios: a) estarem presentes em sala de aula no dia previamente agendado junto ao coordenador do curso para aplicação do questionário; b) aceitarem participar da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE I) e c) preencherem corretamente todos os itens do instrumento. Essa etapa atingiu o total da população, constituindo uma amostra/respondentes de 140 estudantes-estagiários nessa etapa de coleta.

A terceira etapa de coleta de dados foi o grupo focal, norteado a partir de questões-chave elaboradas com base nos principais resultados obtidos

pelas respostas dos questionários. Os estudantes-estagiários foram selecionados para participação nessa etapa de acordo com seu interesse e sua disponibilidade, sendo convidados pela pesquisadora em dia previamente agendado com o coordenador de curso e em horário de aula.

Na realização do convite a pesquisadora apresentou o objetivo do grupo focal, dia e horário para a realização do mesmo, previamente agendado com o coordenador de curso e destacou que cada grupo deveria ser composto de no mínimo seis e no máximo 12 participantes (GATTI, 2012). Da população de cada IES, 10 estudantes-estagiários se prontificaram a participar do grupo focal, assinando a lista disponibilizada. Assim, a amostra desta etapa de coleta foi composta por 30 estudantes-estagiários, sendo 10 por IES (Figura 4). Os grupos focais foram realizados em sala de aula da própria IES nos dias 8 (IES 2) e 19 (IES 3) de novembro de 2017 e 7 de dezembro (IES 1).

Figura 4: Composição da amostra por IES



Fonte: a autora.

Ressalta-se que todos os participantes do grupo focal foram informados sobre os objetivos e procedimentos e assinaram um novo TCLE (APENDICE II) referente à etapa de coleta - requisito indispensável para participação.

4.3 Coleta e tratamento dos dados

A presente tese apresentou três etapas de coleta de dados: 1) Coleta de dados documentais; 2) Aplicação do questionário “Avaliação do Estágio

Curricular Profissional e seus reflexos na Constituição da Identidade Profissional” (APENDICE III) para os estudantes estagiários formandos em bacharelado em Educação Física; 3) Grupo Focal.

4.3.1 Coleta e tratamento dos dados documentais

A primeira etapa de coleta de dados se caracterizou como descritiva documental (LAKATOS; MARKONI, 2010) com o acesso ao Regulamento, Ementas e Planos de Ensino do ECP e perfil do egresso, junto aos coordenadores dos cursos bacharelado em EF das IES selecionadas.

O uso de documentos na pesquisa auxilia a identificação de informações, indicações e esclarecimentos sobre o objeto de estudo a partir da análise e interpretação de dados teóricos, que são fontes estáveis e ricas em informações, garantindo estabilidade aos resultados obtidos, dispendo à descoberta da existência de associações entre variáveis (FIGUEIREDO, 2007; TRIVIÑOS, 2011).

Os documentos selecionados (regulamentos de estágio curricular, ementas, planos de ensino e perfil do egresso) possibilitaram analisar a estrutura organizacional do ECP nos cursos investigados, trazendo reflexões sobre como o ECP pode auxiliar na constituição da identidade profissional dos estudantes estagiários.

Para o tratamento dos dados, os documentos passaram por um processo de leituras e releituras, entre os meses de maio e setembro de 2016, a fim de detectar, a partir de um enfoque qualitativo, os temas e as temáticas mais frequentes que resultaram em categorias de análise (objetivo do estágio; campos de atuação; carga horária; conhecimentos e habilidades; articulação entre teoria e prática; estratégias de direcionamento, acompanhamento e orientação do estágio; e referenciais teóricos) discutidas a partir de referenciais teóricos específicos (LUDKE; ANDRÉ, 1986; GIL, 2009; CERVO; BERVIAN; SILVA, 2010).

A fim de facilitar a compreensão dos documentos analisados e do panorama do ECP das IES pesquisadas, os resultados foram sistematizados em mapas conceituais, um recurso esquemático que subsidia sequência de conceitos e sua relação com referenciais (OKADA, 2008) usando a ferramenta *CmapTools*.

4.3.2 Coleta e tratamento dos dados quantitativos

A segunda etapa de coleta de dados foi a aplicação do questionário “Avaliação do Estágio Curricular Profissional e seus reflexos na Constituição da Identidade Profissional” (APÊNDICE III), especificamente construído e validado internamente para o presente estudo (Ver item 4.4); o método quantitativo descritivo e inferencial foi adotado (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2002).

O uso de questionário no contexto educativo permite diagnosticar e aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem por meio do levantamento de informações, cuja vantagem é possibilitar que um significativo número de informações generalizadas seja obtido de uma amostra ampla, podendo subsidiar uma análise qualitativa em um segundo momento (BARROS; LEHFELD, 1986; ROJAS, 2001; GIL, 2010)

O objetivo do instrumento elaborado foi analisar o nível de contribuição percebida do ECP na constituição da IP a partir das dimensões da representação profissional (BLIN, 1997; SILVA, 2003) sob a perspectiva de estudantes-estagiários. A validação de conteúdo e verificação da estabilidade temporal do instrumento foi realizada com a contribuição de professores mestres e doutores da área e aplicação do teste reteste em formandos de cursos de bacharelado em Educação Física do ano de 2015 de uma das IES participantes (DAL PUPO; SCHÜTZ, SANTOS, 2011).

Para análise inferencial das variáveis foi utilizado o programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) 20.0. Inicialmente foi verificada a normalidade dos dados por meio do teste de Kolmogorov-Smirnov. Como os dados apresentaram distribuição não paramétrica, mediana (Md) e intervalo interquartil (Q1; Q3) foram empregados para a caracterização dos resultados.

A comparação (IES e âmbitos da representação profissional) contou com o uso do teste de Kruskal-Wallis e de Friedman com *post hoc* de comparação múltipla de Dunn. Já a avaliação da diferença dos âmbitos da representação profissional adotou o teste Prova “U” de Mann-Whitney em relação às variáveis: sexo (sócio demográfico – escala nominal); experiência com os campos de atuação do bacharel em Educação Física anterior à faculdade (profissional – escala nominal); realização de estágio remunerado (profissional, nominal), função remunerada não relacionada à área da Educação Física (profissional, nominal) e participação em

congressos da área (profissional, nominal). Todas as análises tiveram o nível de significância de 5% ($p \leq 0,05$) adotado.

4.3.3 Coleta e tratamento dos dados qualitativos

Por fim, a terceira etapa de coleta de dados empregou a técnica do grupo focal. De cunho qualitativo do tipo descritivo (CERVO; BERVIAN, 2002), essa etapa buscou aprofundar alguns pontos evidenciados a partir dos documentos e do tratamento dos dados do questionário, proporcionando uma discussão sobre os encaminhamentos, desenvolvimento e acompanhamento do ECP e suas relações com a constituição da IP, identificando fragilidades, potencialidades e indicativos para avanço, de modo que o ECP efetive e consolide a constituição da IP do bacharel em EF.

O grupo focal permite discussões informais em um grupo reduzido de pessoas que tenham vivência com o tema a ser discutido, com o propósito de obter informações qualitativas em profundidade sobre o desempenho de atividades desenvolvidas e percepções dos participantes sobre os tópicos em discussão. Esse método de coleta auxilia na compreensão de processos cotidianos, sendo uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, hábitos e valores partilhados por pessoas e pelo grupo em que estão inseridas, além de ser útil em análises por triangulação ou para validação dos dados. (SANTOS; MORETTI-PIRES, 2012; GATTI, 2012).

Para que o grupo focal fosse desenvolvido de forma adequada, foram seguidos os procedimentos indicados por Santos e Moretti-Pires (2012) e Gatti (2012), tais como: definição do problema a ser investigado; organização adequada do local de coleta, de forma a favorecer a interação e o clima relaxado das discussões; cuidados metodológicos do mediador, que deve fazer encaminhamentos e intervenções que facilitem as trocas e mantenham os objetivos do trabalho em grupo, apresentação das regras de funcionamento evitando falas paralelas e domínio da discussão por algum integrante, entre outras.

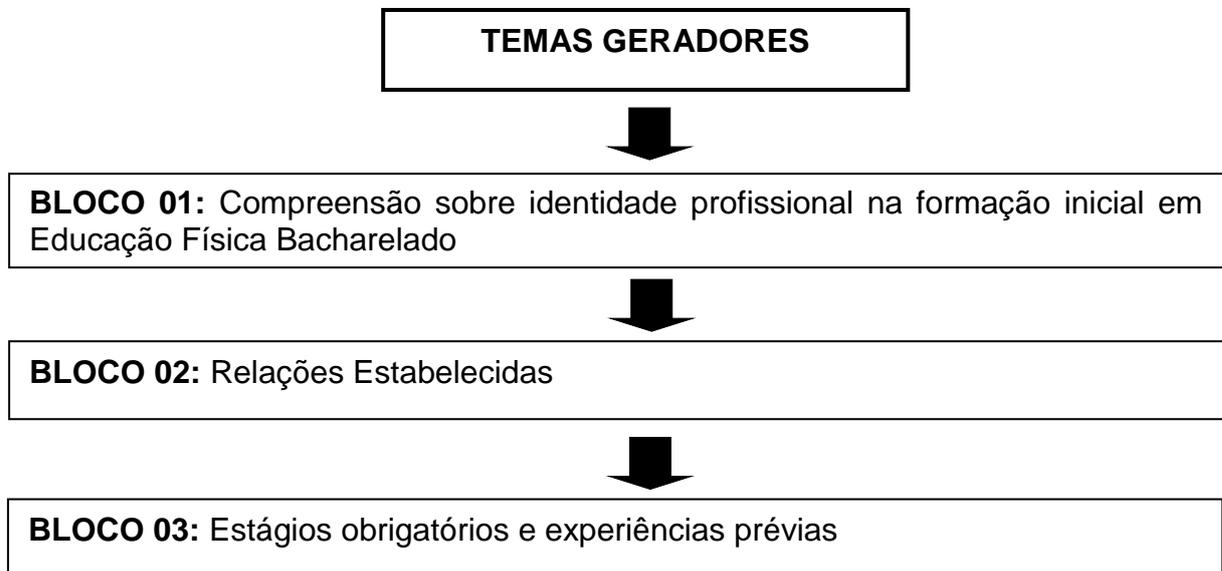
Como apontado no tópico 4.2, os estudantes-estagiários foram convidados em horário de aula para o grupo focal, sendo inseridos na amostra de acordo com seu interesse e disponibilidade. A coleta de dados ocorreu entre os

meses de novembro e dezembro de 2016, em dia e horário previamente agendados com os coordenadores de curso (08/11/2016; 19/11/2016; 07/12/2016).

Foram constituídos três grupos focais, um para cada IES, com dez estudantes-estagiários cada. Para manter em sigilo suas identidades, os estudantes-estagiários foram nomeados de EE 1 a EE 30, sendo EE 1 a EE 10 referentes a IES 1, EE 11 a EE 20 referentes a IES 2 e EE 21 a 30 referentes a IES 3.

As reuniões de cada grupo ocorreram em sessão única, com duração aproximada de cem minutos, seguindo rotina pré-estabelecida: apresentação (mediador e observador e do objetivo da pesquisa e técnica do grupo focal); discussões e interlocuções norteadas por três temas geradores (FIGURA 5), com média de quatro pontos temáticos (categorias *a priori*) para cada tema gerador (APENDICE IV), formulados partir dos resultados dos questionários aplicados na etapa de coleta dois; fechamento das discussões e agradecimento. Cada sessão contou com dois colaboradores além do mediador, sendo um operador de gravação e outro relator.

Figura 5: Temas geradores propostos para os grupos focais



Fonte: a autora.

Os relatos apresentados nos grupos focais foram gravados com a utilização de dois gravadores digitais de áudio e um de vídeo a partir de autorização dos participantes da pesquisa e transcritos posteriormente. O local de gravação da técnica de grupo focal foi uma sala de aula cedida pelas IES, acomodando a todos, confortavelmente, no horário previamente agendado.

Os dados coletados foram analisados de forma descritiva a partir do procedimento técnico da análise de conteúdo (MINAYO, 2008; BARDIN, 2011) entendido “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38), apoiando-se nas fases de pré-análise, exploração do material e inferência e interpretação.

Para auxiliar na análise do conteúdo coletado, foi utilizado o *software* de análise qualitativa *Qualitative Solutions Research Nvivo 10*. Cada grupo focal foi inserido como uma fonte. Os temas geradores, previamente estabelecidos a partir da análise documental e quantitativa dos questionários, se constituíram como nós, e os pontos temáticos (categorias a priori e posteriori) como subnós. A análise dos dados foi norteada pelos elementos da socialização e dimensões da representação profissional (DUBAR, 1997; SILVA 2003).

4.4. Construção, validação de conteúdo e nível de fidedignidade teste reteste do instrumento

A constituição da identidade profissional é o processo no qual se legitima uma pessoa na profissão, garantindo a capacidade de controlar suas práticas, linguagens e habilidades nas demandas cotidianas. Esse processo se dá por meio de ações de formação e socialização, uma vez que com base em Elias (1994, p.37) “não há identidade do “eu” sem identidade do “nós”, ou seja, a pessoa individual é indissociável de sua existência como ser social”.

Dubar (1997) colabora com a reflexão ao apontar que o reconhecimento do “eu” implica no reconhecimento do “nós”, destacando que o indivíduo não exerce uma ação passiva, mas desempenha um papel útil e reconhecido no grupo. Além disso, Silva (2003, p.9) aponta que a identidade profissional integra três dimensões da representação profissional, sendo: funcional, relativa a objetos ativados no exercício profissional, contextual, relacionada à organização e à instituição, e identitária, que diz respeito às motivações, projetos, competências profissionais, que “colaboram para a construção de um saber profissional e para a orientação das condutas e das práticas profissionais”. Perante tais pontos, o confronto dos estudantes com o mercado de trabalho é de suma importância para a constituição da identidade profissional autônoma e social.

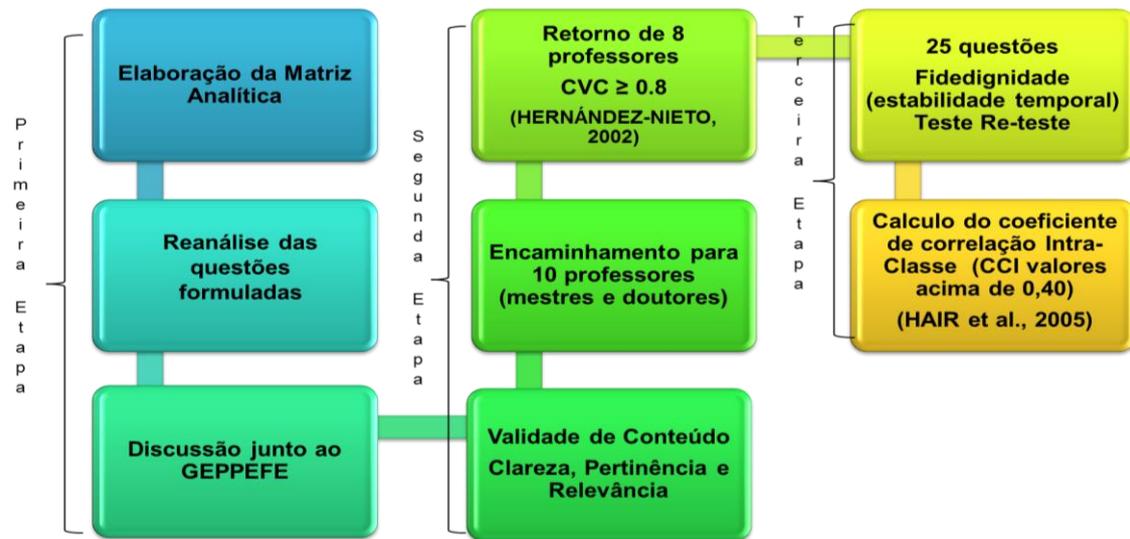
Giddens (1994) ressalta que a identidade profissional está indissoluvelmente ligada à prática profissional, sendo assim, o ECP e a PCC podem contribuir para a constituição da identidade profissional ao passo que estudante assume papel ativo no processo. De acordo com Dubar (2000, p.93), “o reconhecimento e a identidade profissional, não se dão pela inserção do membro como sujeito passivo do grupo, mas como um ator que desempenha no grupo um papel útil e conhecido”. Batista, Queirós e Graça (2014) colocam que no decorrer do ECP deve-se buscar uma criação de sentido e a (re) interpretação dos valores e experiências, em que o sujeito é um sujeito ativo, logo em permanente ação. Esse processo fomentará a mobilização de saberes (estudantes, profissionais e pessoais) e habilidades adquiridos no decurso formativo e de interações sociais para a resolução de problemas.

Após análise da literatura sobre a identidade profissional em EF, verificou-se a existência de pesquisas direcionadas à identidade profissional de professores (CHAGAS, 2010; FREITAS, 2011; BARROS, 2012; CARDOSO, 2014; MOURA, 2015;) bem como de uma “Escala de Identidade Profissional de Professores de Educação Física” (MOREIRA; FERREIRA; FERREIRA, 2014). Entretanto, direcionados ao contexto do bacharel, foi encontrada a pesquisa “Escala de Preocupações dos estudantes-estagiários de bacharelado em educação física” (VILELA, 2015). Contudo, estudos abordando a contribuição do ECP na constituição da Identidade Profissional em EF Bacharelado não foram encontrados. Diante disso, objetivou-se verificar a validade de conteúdo e o nível de fidedignidade teste reteste do instrumento “Avaliação do Estágio Curricular Profissional e seus reflexos na Constituição da Identidade Profissional”.

4.4.1 Procedimentos Metodológicos

Para Viana (1982) apud dos Santos e Gheller (2012), um bom instrumento de coleta de dados deve apresentar validade, referindo-se ao que o instrumento mede e o que ele se propõe a medir. Para se chegar a essa validade e fidedignidade interna, a construção do instrumento deve partir de três etapas (Figura 5): construção dos itens, validade de conteúdo (linguagem, clareza e relevância) e estabilidade temporal teste- reteste (fidedignidade). Tais etapas são descritas nos tópicos subsequentes.

Figura 6: Etapas da construção do instrumento de coleta



Fonte: a autora.

4.4.1.1 Construção dos itens

O primeiro momento para elaboração do instrumento foi a construção e análise da matriz analítica (APENDICE V), permitindo formular questões pertinentes aos objetivos do estudo (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Os itens foram construídos a partir da análise dos referenciais teóricos sobre identidade profissional (DUBAR, 1997; BLIN, 1997; DUBAR 2009; SILVA, 2003) e leitura prévia dos regulamentos de ECP das IES selecionadas. Esse processo possibilitou a construção da Matriz Analítica, estruturada a partir dos objetivos específicos da pesquisa, as dimensões da representação profissional (funcional, contextual e identitária), os indicadores pertinentes a cada dimensão e a elaboração das questões referentes a cada uma delas (SANTOS; MORETTI-PIRES, 2012).

Por meio das leituras e análises, adotou-se que a dimensão funcional diz respeito a ações relativas aos objetivos ativados no exercício profissional e seu significado na prática, ou seja, faz relação às atribuições e à funcionalidade. No contexto da formação inicial, a ECP remete às dimensões políticas, profissionais e histórico sociais. A dimensão contextual está relacionada à organização institucional, ou seja, à distribuição do estágio curricular frente às suas atribuições e carga horária na trajetória da formação, aos direcionamentos institucionais e burocráticos e ideológicos relacionados aos valores da profissional

(pessoal, profissional, social, cultural). E o identitário se relaciona à construção de um saber profissional e às condutas éticas da profissão, estando diretamente ligado às motivações pessoais e profissionais frente à remuneração, carreira e reconhecimento social bem como aos projetos, competências profissionais, atualizações e aprendizados frente às demandas do estágio.

Diante do exposto, traçaram-se como indicadores: aspectos gerais do envolvimento do estudante com o ECP (aula e campo de intervenção); a identidade do estagiário com o exercício profissional (dimensões políticas, profissionais, histórico-sociais); a identidade do estagiário com a organização do ECP (horas e tarefas demandadas – em sala e campo interventivo), a identidade do estagiário com a finalidade do ECP (objetivo, atribuições, demandas, reflexos na formação e reflexos no exercício profissional) e a identidade do estagiário com os valores da profissão (pessoal, profissional, social, cultural).

A partir desses indicadores, foram formuladas 44 questões, configurando um questionário longo, o que poderia causar fadiga e desinteresse do respondente. Diante disso, foi conduzida uma reanálise dos itens, eliminando questões redundantes com dupla interpretação ou que não tinham relação direta com o objetivo/indicador proposto. Esse processo resultou na reestruturação de algumas questões, revendo conteúdo e linguagem, chegando-se a 33. Essa versão foi apresentada e discutida junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas para Educação Física e Esporte (GEPPEFE), composto por nove estudantes de doutorado que desenvolvem estudos e pesquisas relacionados à formação em Educação Física e às ações do EC, tanto no âmbito da licenciatura quanto do bacharel. Os integrantes responderam e analisaram as questões em relação à compreensão redacional do item, dificuldades de preenchimento, necessidade de ajustes ou supressão de perguntas e organização e sistematização das questões, conforme sugestão de procedimento de Barros e Lehfeld (1986).

4.4.1.2 Validade de Conteúdo

As 33 questões formuladas no primeiro momento foram encaminhadas para 10 professores, mestres e doutores com experiência com o EC em EF bacharelado. De acordo com Nascimento (1999), o julgamento de pessoas

que têm domínio sobre o assunto é um bom procedimento para validade de conteúdo.

Os professores convidados deveriam analisar os itens de acordo com a clareza, pertinência e relevância bem como indicar a dimensão que julgasse inserida em cada questão. O objetivo dessa etapa é analisar se questões e dimensões do instrumento estão inerentes ao objetivo, apresentando boa representação do fenômeno a ser investigado (SANTOS; MORETTI-PIRES, 2012). Obteve-se retorno de 8 pesquisadores dentro do prazo estabelecido, sendo suficiente para a realização da etapa (PASQUALI, 2010).

Esse processo de análise adotou o Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) adequado a valores superiores a 0,8, uma vez que indicam índices altamente aceitáveis de validade de conteúdo. Ressalta-se que itens com valores de CVC inferiores a 0,8 devem ser descartados, visto que não são considerados pertinentes para a realidade da população-alvo (HERNÁNDEZ-NIETO, 2002). Por meio desse processo de validação, os itens que apresentaram CVC abaixo de 0,8 foram retirados do instrumento, chegando à versão de 25 questões compostas exclusivamente por respostas fechadas e estruturadas segundo o modelo da escala de *Likert* de cinco pontos, sendo 1 para Discordo Totalmente e 5 para Concordo Totalmente (APENDICE III).

4.4.1.3 Fidedignidade (estabilidade temporal) Teste Reteste

A versão final do instrumento (25 questões) foi aplicada em 30 estudantes de EF Bacharelado, formandos do ano de 2015, de uma IES particular de Maringá, indivíduos pertencentes à população do inquérito, mas que não fizeram parte da amostra selecionada. Ressalta-se que o instrumento foi aplicado em dois momentos: em horário de aula e com intervalo de sete dias entre as aplicações. Essa etapa possibilitou avaliar a estabilidade temporal do questionário por meio do teste e reteste, no qual o instrumento de medida é aplicado duas vezes em um mesmo grupo de pessoas a fim de verificar a correlação entre os resultados das duas aplicações, demonstrando a confiabilidade das questões (ANDRADES MARTINS, 2006). Após tal processo, calculou-se o coeficiente de correlação Intra-Classe (CCI), sendo classificados valores acima ou próximos a 0,70 coeficientes

fortes; e coeficientes aceitáveis valores acima de 0,40 (NUNNALLY, BERNSTEIN,1994; HAIR et al., 2006).

4.4.2 Construção da matriz teórica de análise e Validação de Conteúdo

As 33 questões resultantes da etapa de construção e análise da Matriz analítica foram enviadas para professores da área (oito, entre mestres e doutores) para que fosse avaliada a Clareza (CLZ), Pertinência (PRT) e Relevância (RLV) dos itens (Tabela 1), ressalta-se que era necessário o índice de clareza, pertinência e/ou relevância ser superior a 0,8.

Tabela 1: Avaliação da Clareza (CLZ), Pertinência (PRT) e Relevância (RLV) dos 33 itens do instrumento.

Questão	CLZ	PRT	RLV	RES.
1- Considero que o Estágio Curricular seja importante para minha formação profissional	0,97	0,99	0,99	Atende
2- O estágio curricular possibilita a relação teoria e prática do estudante no decorrer da formação inicial.	0,93	0,99	0,98	Atende
3 – O Estágio Curricular possibilita minha aproximação com o mercado de trabalho	0,80	0,72*	0,61*	Não Atende
4- O Estágio Curricular contribuiu para minha formação profissional	0,88	0,72*	0,73*	Não Atende
5- Me comprometi com as atividades relacionadas ao Estágio Curricular	0,87	0,88	0,96	Atende
6- Tenho clareza do papel do profissional de Educação Física (Bacharelado) em seus múltiplos contextos de intervenção	0,92	0,94	0,94	Atende
7- Tenho conhecimento sobre as Leis e resoluções que regem minha futura atuação profissional	0,98	0,95	1,00	Atende
8- Desenvolvo com segurança minhas atividades de Estágio Curricular	0,98	0,98	0,97	Atende
9- Faço uso dos diferentes conhecimentos da área nas minhas intervenções durante o Estágio Curricular	0,95	0,97	0,97	Atende
10- Tenho clareza que minha intervenção profissional pode promover transformações sociais	0,95	0,90	0,99	Atende
11- Posuo bom relacionamento com meus professores orientadores de estágio (IES), profissionais supervisores (campo de estágio) e alunos cliente.	0,91	0,96	0,97	Atende
12- Me preocupo em atender as necessidades/objetivos dos alunos/clientes nas minhas intervenções durante o Estágio Curricular	0,97	0,78*	0,79*	Não Atende
13- A distribuição do Estágio Curricular nas diferentes subáreas de atuação profissional, foi suficiente para a	0,79	0,93	0,93	Atende

formação profissional

14- Tenho clareza dos objetivos do Estágio Curricular para a formação profissional	0,94	0,97	0,97	Atende
15- Tenho clareza das minhas atribuições ao longo do Estágio Curricular para a formação profissional	0,99	0,98	0,98	Atende
16- O Estágio Curricular contribui para minha compreensão das exigências do cotidiano profissional	0,82	0,74*	0,79*	Não Atende
17- Tenho conhecimento sobre os valores éticos assumidos pela área do Bacharel em Educação Física	0,84	0,91	0,92	Atende
18- A profissão de Educação Física apresenta reconhecimento social	0,84	0,93	0,97	Atende
19- Tenho credibilidade junto às pessoas dos meus contextos de Estágio Curricular	0,86	0,75*	0,75*	Não Atende
20- Com base nas vivências realizadas no Estágio Curricular, estou satisfeito com minha futura profissão	0,91	0,88	0,89	Atende
21- Com base nas vivências realizadas no Estágio Curricular, vejo-me com estabilidade profissional daqui 5 anos	0,94	0,98	0,99	Atende
22- Sinto-me desmotivado frente a minha futura remuneração profissional	0,87	0,72*	0,72*	Não Atende
23- Sinto-me atingido quando ouço críticas à Educação Física e seus profissionais	0,97	0,99	0,93	Atende
24- Sinto-me orgulhoso quando a Educação Física tem destaque positivo na mídia	0,76*	0,73*	0,73*	Não Atende
25- Os profissionais de Educação Física são valorizados em seus campos de atuação	0,99	0,95	0,90	Atende
26- Sou capaz de resolver situações problemas envolvidas no exercício da profissão	0,86	0,95	0,94	Atende
27 – Procuo me manter atualizado em relação às exigências profissionais verificadas ao longo das minhas vivências no Estágio Curricular	0,98	0,95	0,95	Atende
28-Procuo organizar os planejamentos de acordo com as exigências dos diversos locais de Estágio Curricular vivenciados	0,79	0,85	0,81	Atende
29- Procuo diversificar as intervenções metodológicas ao longo das minhas vivências do Estágio Curricular	0,83	0,79*	0,77*	Não Atende
30- Apresento capacidade de argumentação (argumentar e contra argumentar) em relação as exigências profissionais vivenciadas durante o Estágio Curricular	0,81	0,93	0,93	Atende
31- Costumo refletir e aprender com meus erros	0,82	0,93	0,93	Atende
32- Costumo agir com criatividade	0,95	0,92	0,92	Atende
33- Consigo trabalhar bem em equipe	0,92	0,95	0,95	Atende

*Itens destacados que não atendem aos critérios de CLZ (Clareza); PRT (Pertinência) e/ou RLV (Relevância).

Fonte: a Autora.

Ao verificar os índices atribuídos pelos especialistas às 33 questões do instrumento, nota-se que 8 não atingiram o valor de 0,8 para a relevância, por isso foram descartadas, uma vez que para os avaliadores os itens (Q 3,4,12,16,19, 22, 24 e 29) não apresentam relevância para a matriz que fundamenta o instrumento. Com os cortes realizados, ao analisar individualmente os 25 itens restantes, verificou-se que o Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC), quanto aos três critérios avaliados, variou entre 0,81 e 1,00. A Tabela 2 apresenta o CVC das três dimensões do questionário “Avaliação do Estágio Curricular Profissional e seus reflexos na Constituição da Identidade Profissional” para os critérios relevância teórica, clareza de linguagem e pertinência prática.

Tabela 2 – Coeficientes de validade de conteúdo para os critérios relevância teórica, clareza de linguagem e pertinência prática do questionário “Avaliação do Estágio Curricular e seus reflexos na Constituição da Identidade Profissional”.

Dimensões	CVC _t		
	RLV	CLZ	PRT
Funcional	0,97	0,94	0,96
Contextual	0,95	0,90	0,94
Identitária	0,94	0,94	0,95
Questionário Total	0,95	0,93	0,95

Fonte: a autora

Com base na Tabela 2, verifica-se que todas as dimensões do questionário obtiveram coeficientes de validade de conteúdo em relação à relevância teórica, clareza de linguagem e pertinência prática acima de 0,80. Já o coeficiente de validade de conteúdo para o instrumento no geral em relação à clareza da linguagem foi de 0,93, para a pertinência prática 0,95 e para a relevância teórica 0,95. Assim, o coeficiente de validade de conteúdo geral (CVC_t) do questionário foi 0,94, indicando que o instrumento apresenta linguagem clara para a língua portuguesa, além de ser pertinente e relevante ao contexto da constituição da identidade profissional por meio das ações do ECP.

A classificação dos itens nas dimensões Funcional, Contextual e Identitária foi avaliada pelo índice de concordância entre os 08 juízes (Coeficiente *Kappa*). De acordo com Nunnally e Bernstein (1994), valores de *Kappa* entre 0,4 e 0,59 demonstram uma concordância moderada entre os juízes. Valores entre 0,6 e

0,79 revelam uma concordância substancial entre os juízes, sendo que entre 0,8 e 1,0, a concordância é quase perfeita.

O índice de concordância entre avaliadores (Coeficiente *Kappa*) foi 0,51, demonstrando uma concordância moderada entre os avaliadores (PASQUALI, 2010), evidenciando que os avaliadores consideraram que os itens do questionário correspondem moderadamente às dimensões subjacentes.

Vale destacar que os avaliadores também poderiam apresentar sugestões quanto à redação do item. Estas foram discutidas em comitê (pesquisadores) acatando as sugestões dos avaliadores em relação à adequação dos itens 2, 5 e 9 do questionário, adotando como nova redação; Q2 “O estágio curricular tem por finalidade aproximar o estudante de seu futuro campo de atuação tendo por objetivo aprofundar a relação teoria e prática na formação inicial”; Q5 “Os direcionamentos do estágio curricular e sua carga horária demandam dos estudantes, comprometimento no desenvolvimento das ações” e Q9 “Para atender as demandas do estágio curricular é necessário fazer uso de diferentes conhecimentos da área”. Após o cálculo da validade de conteúdo e as adaptações dos itens, o instrumento piloto ficou pronto para aplicação para verificar a Fidedignidade (estabilidade temporal) teste reteste.

4.4.3 Fidedignidade Teste-Reteste (Estabilidade temporal) do instrumento “Avaliação do Estágio Curricular e seus reflexos na Constituição da Identidade Profissional”.

A avaliação da fidedignidade (estabilidade temporal) teste-reteste do instrumento se deu a partir da aplicação do questionário com 25 questões, validadas em relação à clareza, pertinência e relevância, conforme apresentado anteriormente, para 30 estudantes em dois momentos distintos com intervalo de sete dias, no ano de 2015.

A Tabela 3 apresenta o coeficiente de correlação Intra-Classe (CCI) dos 25 itens do questionário de “Avaliação do Estágio Curricular e seus reflexos na Constituição da Identidade Profissional”. Pode-se verificar que, apesar da quantidade de pontos na escala intervalar proposta (5 pontos), a correlação encontrada pode ser considerada satisfatória para um mesmo instrumento psicométrico aplicado duas vezes, com diferença de 7 dias entre os dois preenchimentos.

Tabela 3 – Coeficiente de Correlação Intra-Classe dos 25 itens do questionário Avaliação do Estágio Curricular e seus reflexos na Constituição da Identidade Profissional

Item	CCI	Intervalo de Confiança (95%)
1	0,90	0,80 – 0,95
2	0,51	0,02 – 0,76
3	0,78	0,53 – 0,89
4	0,24*	-0,59 – 0,63
5	0,73	0,44 – 0,87
6	0,69	0,35 – 0,85
7	0,61	0,19 – 0,81
8	0,81	0,61 – 0,91
9	0,77	0,52 – 0,89
10	0,69	0,35 – 0,85
11	0,55	0,07 – 0,79
12	0,30*	0,04 – 0,66
13	0,66	0,29 – 0,84
14	0,81	0,60 – 0,91
15	0,74	0,47 – 0,88
16	0,57	0,09 – 0,79
17	0,47	0,11 – 0,74
18	0,49	0,06 – 0,76
19	0,79	0,55 – 0,90
20	0,73	0,44 – 0,87
21	0,41	0,26 – 0,71
22	0,61	0,19 – 0,81
23	0,66	0,29 – 0,84
24	0,54	0,04 – 0,78
25	0,93	0,85 – 0,96
Média	0,64	

Fonte: a autora.

Os valores de correlação Intra-Classe (Tabela 3) apontam para a confirmação da fidedignidade teste-reteste da maioria dos itens do instrumento, uma vez que apenas os itens 4 (CCI=0,24) e 12 (CCI=0,30) apresentaram valores fracos. Mesmo com o CCI fraco, as questões foram mantidas devido a sua pertinência para o contexto do EC, em especial para a dimensão contextual da representação profissional além de ambas as questões terem sido avaliadas com relevância, clareza e pertinência relevantes (0,94 e 0,98) pelos pesquisadores e professores da área participantes da etapa de avaliação da clareza, pertinência e relevância (ver tabela 1).

No geral, ao analisar a média do CCI do instrumento mantendo-se as duas questões, tem-se um índice de 0,64, já ao avaliar mantendo-se apenas 23 questões, o CCI é de 0,75. Contudo, ao avaliar as dimensões no âmbito contextual mantendo-se as questões, tem-se um CCI de 0,66 com intervalo de confiança de

0,29 – 0,84, enquanto que retirando-se as duas questões, é obtido um CCI de 0,58 para dimensão com intervalo de confiança de 0,27 e 0,78. Portanto, nota-se que ao se manter as questões perde-se qualidade no valor geral do instrumento, mas se tem ganho de qualidade no índice da especificidade da dimensão.

Mantendo-se os 25 itens, encontrou-se correlação Intra-Classe média de 0,64, evidenciando boa fidedignidade dos itens do questionário. Chama-se atenção para o fato de que sem a ação do efeito memória, após uma semana de intervalo entre o teste e o reteste de cada sujeito, seria de se esperar valores abaixo do índice ideal em face da escala possuir cinco pontos de gradação (escala *likert* de 1 a 5), uma vez que quanto maior a escala *likert*, maior a chance de se encontrar resultados diferentes.

Por se tratar de um instrumento multidimensional, torna-se imprescindível o cálculo do CCI (teste-reteste) das três dimensões do questionário Avaliação do Estágio Curricular e seus reflexos na Constituição da Identidade Profissional. A Tabela 4 apresenta o coeficiente de correlação Intra-Classe das três dimensões do questionário.

Tabela 4 – Coeficiente de correlação Intra-Classe das três dimensões do questionário Avaliação do Estágio Curricular e seus reflexos na Constituição da Identidade Profissional

Dimensões do QAG	CCI	Intervalo de Confiança (95%)
Dimensão Funcional	0,69	0,33 – 0,85
Dimensão Contextual	0,66	0,29 – 0,84
Dimensão Identitária	0,77	0,53 – 0,89

Fonte: a autora.

Verificou-se que todas as dimensões do questionário, Avaliação do Estágio Curricular e seus reflexos na Constituição da Identidade Profissional apresentaram CCI entre $r=0,66$ e $r=0,77$ (Tabela 04), evidenciando satisfatória fidedignidade entre teste e reteste para a amostra, fechando o instrumento final em 25 itens distribuídos nas 3 dimensões da representação profissional, conforme apresentado na tabela 5.

Tabela 5 Distribuição das questões do instrumento por dimensões da representação profissional

Questões	Dimensão da Representação Profissional
2- O estágio curricular tem por finalidade aproximar o acadêmico de seu futuro campo de atuação tendo por objetivo aprofundar a relação teoria e prática na formação	Funcional

inicial

5- Tenho conhecimento sobre as Leis e resoluções que regem minha futura atuação profissional

7- Para atender as demandas do estágio curricular é necessário fazer uso de diferentes conhecimentos da área

8- Tenho clareza que minha intervenção profissional pode promover transformações sociais

11- Tenho clareza dos objetivos do Estágio Curricular para a formação profissional.

21- Procuo organizar os planejamentos de acordo com as exigências dos diversos locais de Estágio Curricular vivenciados

3- Os direcionamentos do estágio curricular e sua carga horária demandam dos acadêmicos, comprometimento no desenvolvimento das ações

4- Tenho clareza do papel do profissional de Educação Física (Bacharelado) em seus múltiplos contextos de intervenção

10- A distribuição do Estágio Curricular nas diferentes subáreas de atuação profissional, foi suficiente para a formação profissional

12- Tenho clareza das minhas atribuições ao longo do Estágio Curricular para a formação profissional

13- Tenho conhecimento sobre os valores éticos assumidos pela área do Bacharel em Educação Física

14- A profissão de Educação Física apresenta reconhecimento social

1- Considero que o Estágio Curricular seja importante para minha formação profissional

6- Desenvolvo com segurança minhas atividades de Estágio Curricular

9- Possuo bom relacionamento com meus professores orientadores de estágio (IES), profissionais supervisores (campo de estágio) e alunos cliente.

15- Com base nas vivências realizadas no Estágio Curricular, estou satisfeito com minha futura profissão

16- Com base nas vivências realizadas no Estágio Curricular, vejo-me com estabilidade profissional daqui 5 anos

17- Sinto-me atingido quando ouço críticas à Educação Física e seus profissionais

18- Os profissionais de Educação Física são valorizados em seus campos de atuação

19- Sou capaz de resolver situações problemas envolvidas no exercício da profissão

20- Procuo me manter atualizado em relação às exigências profissionais verificadas ao longo das minhas vivências no Estágio Curricular

22- Apresento capacidade de argumentação (argumentar e contra argumentar) em relação as exigências profissionais vivenciadas durante o Estágio Curricular

23- Costumo refletir e aprender com meus erros

24- Costumo agir com criatividade

25- Consigo trabalhar bem em equipe

Contextual

Identitário

Fonte: a Autora

Por fim, aponta-se que o fato de as questões quatro e doze terem apresentado baixo coeficiente de correção Intra-Classe é uma limitação. Dessa forma, futuros estudos devem analisar novamente a estabilidade temporal e as propriedades psicométricas da escala com o intuito de verificar a validade de constructo e a consistência interna.

4.5 Aspectos Éticos da Pesquisa

A tese foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Maringá vinculado à Plataforma Brasil (BRASIL, 2015) sob o Processo nº CAAE 48957915.0.0000.0104 e aprovado sob o parecer n. 1.246.824 (ANEXO IV). Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE I e II) como exigência básica para a respectiva participação.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nosso trabalho não é o de descobrir a identidade da Educação Física, mas sim de pensar como ela está sendo construída na prática e visualizar possíveis cenários alternativos (BRACHT, 2003, p.15).

Este capítulo apresenta a análise dos resultados encontrados a partir das etapas de coleta e tratamento dos dados da pesquisa. Em um primeiro momento, as análises se dão a partir de encaminhamentos documentais das IES, possibilitando analisar a estrutura organizacional do ECP e trazendo reflexões acerca de como tal momento da formação inicial auxilia na constituição da IP dos estudantes estagiários a partir de seu regulamento, campos de estágio e agentes envolvidos no processo.

O segundo momento aborda o perfil dos estudantes estagiários dos cursos de bacharel em Educação Física analisados e a avalia a contribuição percebida por eles sobre o ECP na constituição da IP a partir das dimensões da representação profissional (funcional, contextual e identitária) bem como em relação às variáveis estabelecidas.

Por fim, são apresentadas as reflexões provenientes do grupo focal, com o intuito de analisar como os estudantes estagiários percebem a relação do ECP com a constituição da IP a partir dos eixos temáticos; compreensão sobre IP na formação inicial em Educação Física Bacharelado e as relações estabelecidas no ECP.

Ressalta-se que ao longo das discussões, muitos dos autores citados nas reflexões sobre formação e estágio são vinculados à licenciatura, no entanto, suas observações e considerações relacionam-se muito fortemente ao que se vivencia também na formação do bacharel, pois tudo leva a crer que os problemas levantados são semelhantes nas duas áreas de formação.

5.1 O Estágio Curricular Profissional e a constituição da Identidade Profissional de estudantes estagiários: uma análise documental

As discussões documentais se centram sobre o perfil do egresso idealizado nos PPC dos cursos investigados e em como os direcionamentos contextuais se desdobram na estruturação do ECP, considerando as finalidades de

tal momento formativo, relatórios, avaliação, os agentes envolvidos no processo e as configurações dos campos de atuação abordados.

5.1.1 Perfil do egresso idealizado no Projeto Pedagógico Curricular dos cursos investigados

As Diretrizes Curriculares do curso de bacharel em Educação Física (Resolução CNE/CES 07/2004 e Parecer CNE/CES 58/2004) definem que o egresso/profissional deve ser qualificado para analisar criticamente a realidade social, intervindo acadêmica e profissionalmente por meio de diferentes manifestações e expressões do movimento humano, a fim de ampliar e enriquecer a cultura da população e as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (BRASIL, 2004).

Para atender a esse perfil legalmente estabelecido, os componentes curriculares e as práticas interventivas baseiam-se nas competências e habilidades propostas nas Diretrizes Curriculares¹² para definirem os critérios de seleção de conteúdo e os conhecimentos do campo profissional.

Tais critérios são norteados pela pesquisa da realidade social e profissional da área em suas múltiplas manifestações de modo a formar um profissional que intervenha de forma ética sob a perspectiva da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, motora, do lazer e do rendimento físico desportivo e da gestão. Processo que deve se dar participando, assessorando, coordenando, liderando e gerenciando equipes multiprofissionais; diagnosticando os interesses e necessidades das pessoas; aplicando diferentes técnicas, ações e procedimentos metodológicos com base na análise crítica da realidade e nos recursos da tecnologia da informação e comunicação (BRASIL, 2004). Esses direcionamentos são destacados no perfil do egresso idealizado nos PPC dos cursos analisados (QUADRO 2).

¹² As habilidades e competências do bacharel em Educação Física, constantes na Resolução CNE/CES 07/2004 foram apresentadas na íntegra no capítulo Formação inicial em Educação Física bacharelado e as configurações do Estágio Curricular Profissional, na página 48.

Quadro 2: Representação do Perfil do Egresso de acordo com os PPC dos cursos

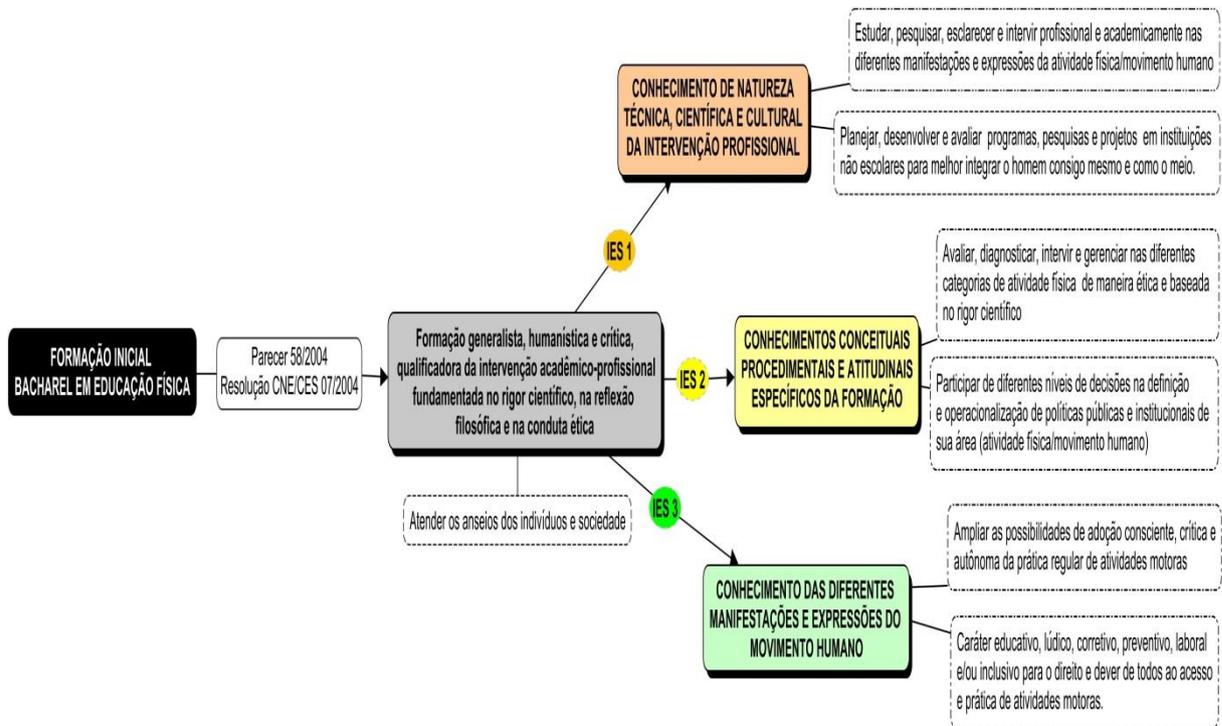
IES	PERFIL DO EGRESSO
IES 1	O bacharel em Educação Física terá formação generalista, humanista e reflexiva, com base no rigor científico e intelectual e pautado no princípio ético. Será formado para estudar, pesquisar, esclarecer e intervir profissional e academicamente a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural (Parecer 058/2004). O bacharel será capaz de planejar, desenvolver e avaliar programas, pesquisas e projetos em instituições não escolares, atendendo aos anseios e interesses de indivíduos e da sociedade (recorte, PPC, IES 1, 2015, p.16).
IES 2	O graduado em Educação Física no bacharel deverá adquirir o domínio dos conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos de sua formação. Por meio de uma formação acadêmica profissional generalista, humanista e crítica, deverá ser capaz de; intervir acadêmica e profissionalmente nos campos do desempenho atlético e desportivo, na prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, na formação cultural, da educação e reeducação postural e motora, participando de diferentes níveis de decisões na definição e operacionalização de políticas públicas e institucionais de sua área, bem como estar apto a avaliar, diagnosticar e intervir nestes aspectos, de maneira ética e baseado no rigor científico (recorte, PPC, IES 2, 2014, p.1).
IES 3	O bacharel em Educação Física é um profissional com formação acadêmica profissional generalista, humanista e crítica, qualificado para analisar criticamente a realidade social, e nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões da cultura de movimento humano, visando à formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas. É um profissional que amplia, em seu público, as possibilidades de adoção consciente, crítica e autônoma da prática regular de atividades motoras, com caráter educativo, lúdico, corretivo, preventivo, laboral e/ou inclusivo (recorte, PPC, IES 3, 2014, p. 39).

Fonte: PPC das IES participantes da pesquisa

A análise do perfil do egresso, apresentado nos PPCs, ressalta o fato de as três IES apontarem para uma formação generalista, humanista e crítica em prol de um profissional qualificado para analisar a realidade social, pautando-se no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

As intervenções acadêmica e profissional da área devem buscar a conscientização da população sobre os benefícios da prática de atividade física regular no sentido da promoção, proteção e reabilitação da saúde e para formação cultural, de modo a atender os anseios dos indivíduos e sociedade. Entretanto, nota-se que mesmo partindo do movimento humano, os cursos se diferenciam quanto aos conhecimentos e habilidades estabelecidas para a intervenção profissional (Figura 7).

Figura 7: Perfil do egresso traçado a partir dos PPC das IES



Fonte: a autora com base no Perfil do Egresso dos cursos analisados.

Vale destacar que para atender ao perfil do egresso e aos conhecimentos, habilidades e competências estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares, os cursos possuem flexibilidade para organização curricular (LDBEN 9394/1996; NUNES; VOTRE; SANTOS, 2012). Masola e Allevato (2017, p.104) apontam que no PPC, “a estrutura e conteúdo curricular; ementário, bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; serviços administrativos; serviços de laboratório e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso” são estruturados de modo a delinear ações que possam atender aos anseios dos ingressantes, ao perfil do egresso e as necessidades regionais de onde a IES está inserida.

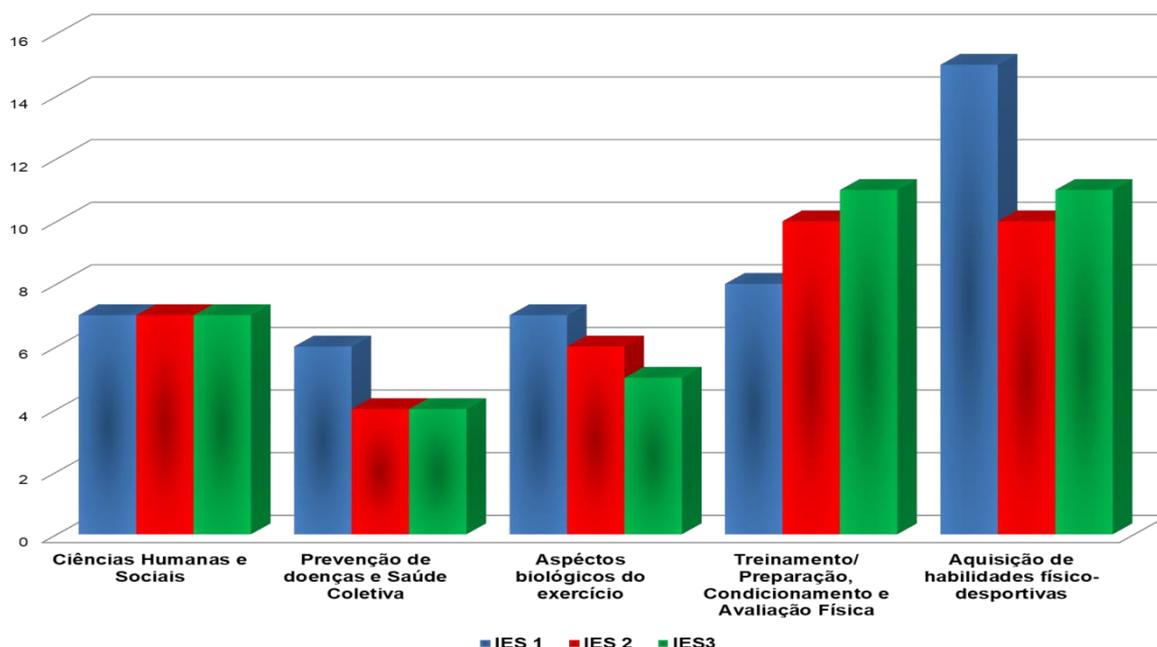
Tais apontamentos reforçam o fato de o PPC estar diretamente relacionado ao que a IES almeja em sua proposta formativa bem como à delimitação do perfil profissional aspirado, traçando por meio de sua estrutura contextual propostas que operacionalizarão as relações funcional e identitária, a partir de suas configurações físicas, sociais, culturais e profissionais e os modos de sentir, pensar e agir na profissão.

Na formação inicial em Educação Física (licenciatura e bacharelado), os componentes curriculares devem ser estruturados a partir da formação ampliada (Relação ser humano-sociedade; Biológica do corpo humano e Produção do conhecimento científico e tecnológico) e específica (Culturais do movimento humano; Técnico-instrumental e Didático-pedagógico) (BRASIL, 2004).

Entretanto, ao realizar a análise do PPC de uma IES da região nordeste, Santiago, Pedrosa e Ferraz (2016) verificaram que dentre os componentes curriculares da formação geral e específica são predominantes cinco temáticas, sendo as quais: ciências humanas e sociais, prevenção de doenças e saúde coletiva, aspectos biológicos do exercício, treinamento/preparação, condicionamento e avaliação física e aquisição de habilidades físico-desportivas. Tais dimensões têm direcionado, de certo modo, a formação do bacharel em Educação Física, sua visão sobre a área e possibilidades/interesses de intervenção.

Ao verificar a distribuição dos componentes curriculares das IES pesquisadas (IES 1; IES 2; IES 3) nas temáticas supracitadas (Figura 8), a partir dos registros de conteúdo das ementas, nota-se um número maior de componentes voltados à aquisição de habilidade física desportiva, já que entre as disciplinas ofertadas nas instituições, 15 se voltam a tal temática na IES 1, 10 na IES 2 e 11 na IES 3. A segunda temática mais recorrente nas matrizes curriculares foi a de treinamento/preparação, condicionamento e avaliação física com 8, 10, 11 disciplinas respectivamente. Os componentes curriculares relacionados à prevenção de doenças e saúde coletiva ainda apresentam poucas ocorrências na matriz dos cursos analisados com apenas 6, 4 e 4 disciplinas, respectivamente.

Figura 8: Distribuição dos componentes curriculares nos cursos de Bacharelado em Educação Física investigados.



Fonte: elaborado pela autora a partir da matriz curricular e das ementas dos componentes curriculares.

Apresentados o perfil do egresso idealizado nos PPCs dos cursos e o panorama da distribuição dos componentes curriculares dos cursos investigados, direciona-se neste momento a análise para os encaminhamentos do ECP.

5.1.2 O Estágio Curricular Profissional nos cursos de Educação Física Bacharelado: a realidade analisada

Para compreender como se estrutura o ECP nas IES pesquisadas, partiu-se da compreensão dos direcionamentos legais da formação em Educação Física bacharelado para, em seguida, realizar a análise dos regulamentos de estágio e das ementas dos componentes curriculares ligados a tal momento formativo a partir de cinco categorias: finalidades do ECP; relatório; avaliação; agentes e campos de estágio.

A formação inicial em Educação Física bacharelado é norteada por três indicativos legais, o Parecer CNE/CES 58/2004, a Resolução CNE/CES 07/2004 e a Resolução CNE/CES 04/2009. A partir desses direcionamentos, ficou estabelecido que os cursos devem atender uma carga horária mínima de 3.200 horas e que os estágios, juntamente com as atividades complementares, não podem

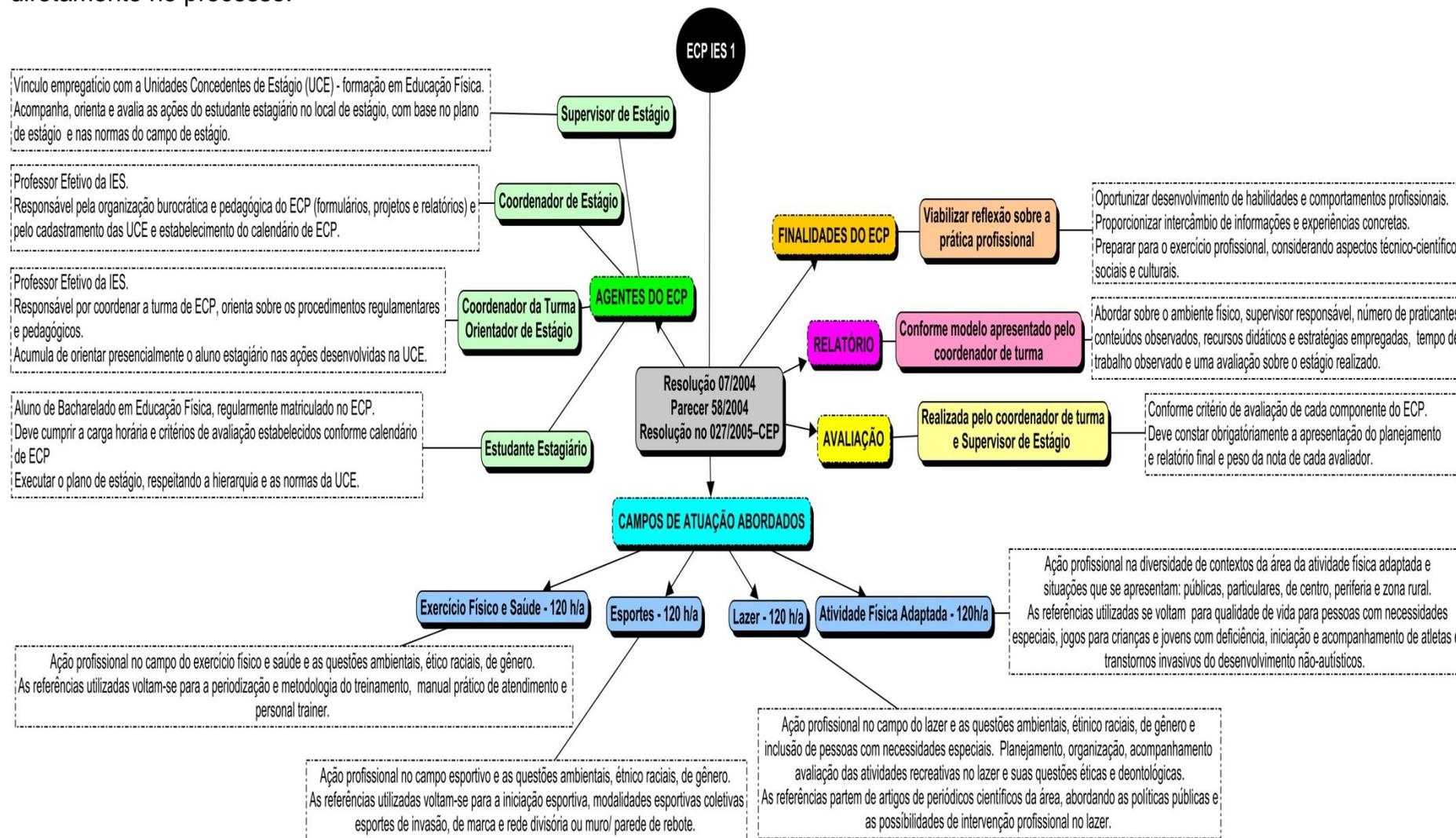
exceder 20% da carga horária total do curso. Reforça-se que os indicativos legais apontam que as vivências do ECP devem ser iniciadas na segunda metade do curso, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, bem como abordar diferentes campos de intervenção, atentando-se a questões regionais, culturais, da educação ambiental, do trabalho, das pessoas com necessidades especiais e de grupos e comunidades evidenciados pelo curso proponente. Sendo assim, 40% da carga horária estipulada para o ECP pode ser cumprida em componentes de núcleos temáticos de aprofundamento e campo de intervenção acadêmico profissional correlato.

Ao ler os regulamentos de ECP das IES pesquisadas, são identificados os direcionamentos legais supracitados, em especial no estabelecimento do ECP a partir da segunda metade do curso, como momento da formação que deverá contribuir para a consolidação de competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional e fornecer ao estudante estagiário conhecimento em situação de trabalho, em locais formais e informais que os possibilitem demonstrar seus conhecimentos e habilidades por meio de ações e reflexões que articulem as dimensões científica, experimental, investigativa e reflexiva (ANTUNES, 2007; QUEIRÓS, 2014).

Nota-se também que entre as IES pesquisadas, a IES 1 ressalta que, além dos direcionamentos normativos, seu regulamento de ECP atende às Diretrizes estabelecidas por uma resolução institucional interna (Resolução interna n. 027/2005–CEP). Ainda, apenas a IES 2 aponta o direcionamento de horas de ECP para projetos de ensino e de extensão conforme apontado pelo Artigo 7 da Resolução CNE/CES 07/2004.

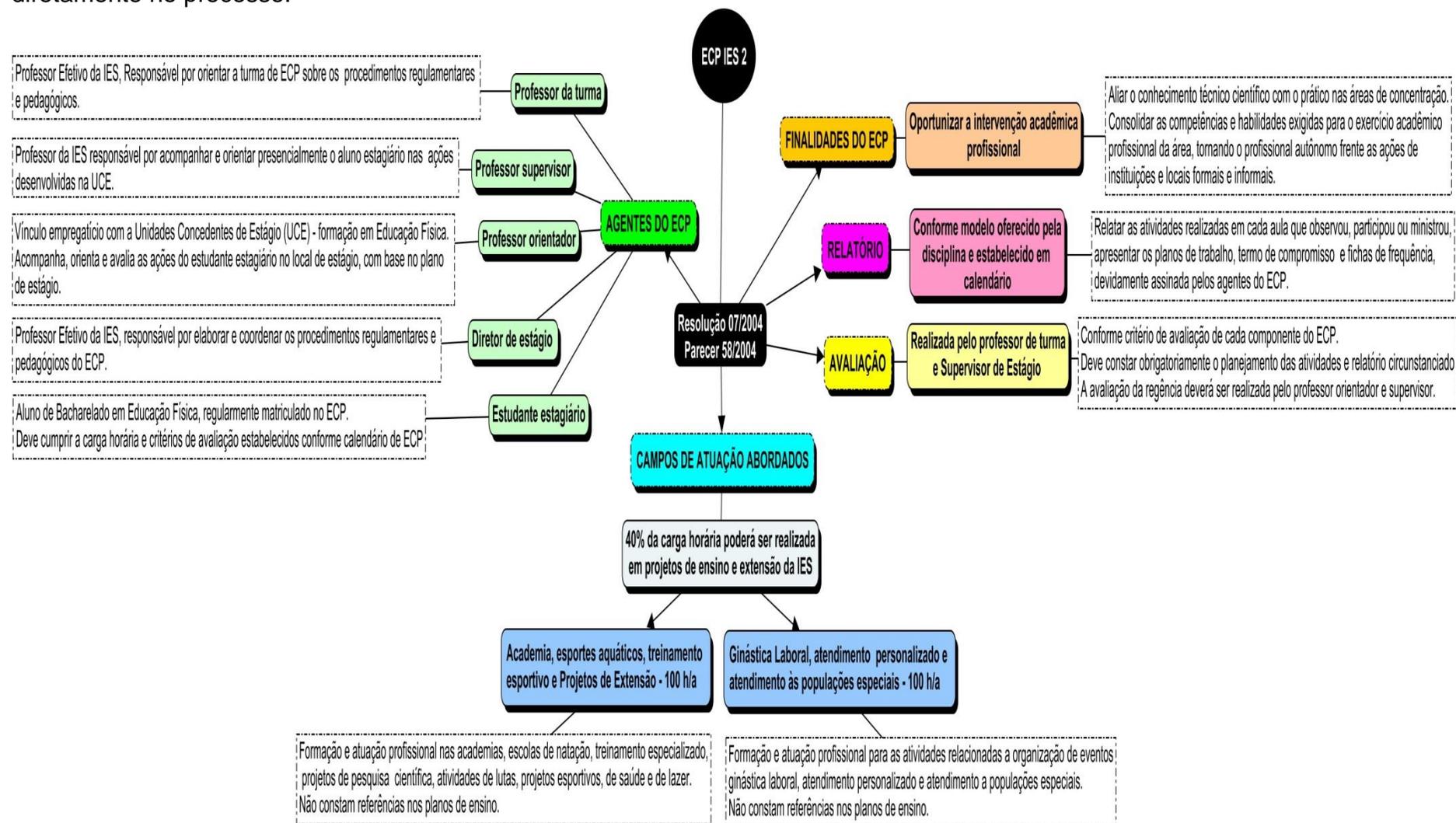
Identificados os direcionamentos legais que orientam as ações do ECP nas IES investigadas, parte-se na sequência para a análise das categorias estabelecidas. Para melhor compreensão dos indicativos de cada categoria, foram elaborados esquemas estruturais (Figura 9, 10 e 11) traçados a partir dos regulamentos de estágio e dos planos de ensino dos componentes de ECP.

Figura 9: A estrutura do ECP da IES 1 em relação as finalidades, relatório, avaliação, campos de atuação e agentes envolvidos diretamente no processo.



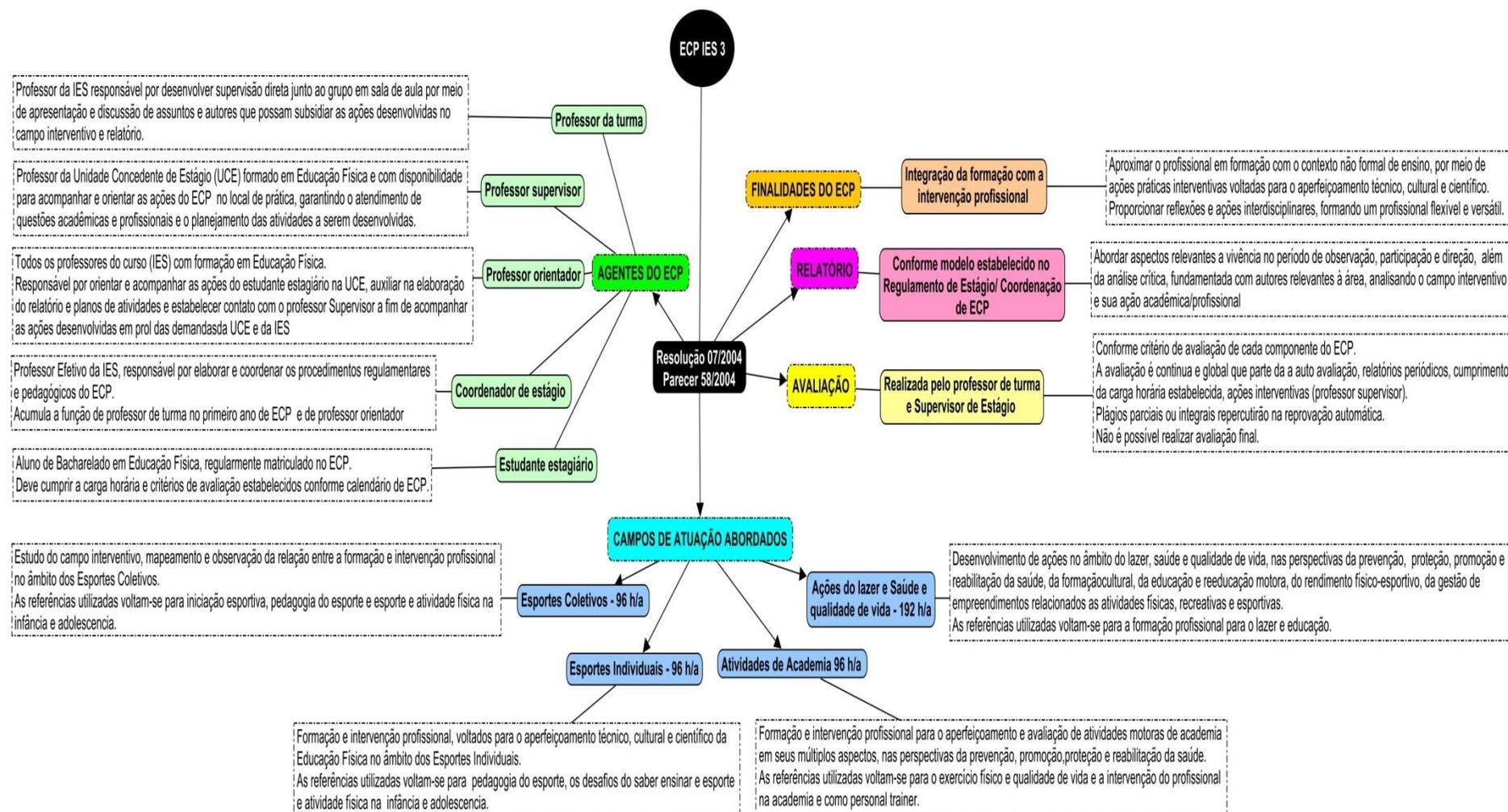
Fonte: elaborado pela autora, com base no Regulamento de ECP e Planos de Ensino dos componentes de ECP.

Figura 10: A estrutura do ECP da IES 2 em relação as finalidades, relatório, avaliação, campos de atuação e agentes envolvidos diretamente no processo.



Fonte: elaborado pela autora, com base no Regulamento de ECP e Planos de Ensino dos componentes de ECP.

Figura 11: A estrutura do ECP da IES 3 em relação as finalidades, relatório, avaliação, campos de atuação e agentes envolvidos diretamente no processo.



Fonte: elaborado pela autora, com base no Regulamento de ECP e Planos de Ensino dos componentes de ECP.

5.1.2.1 *Relatórios e processos avaliativos: uma extensão do Estágio Curricular Profissional*

Ao analisar as finalidades do ECP, nota-se que as três IES consideram esse momento da formação como uma oportunidade de integração entre a formação e a intervenção profissional, possibilitando a reflexão sobre a prática profissional e integração da formação acadêmica com as demandas do campo de atuação.

Essa concepção vai ao encontro de estudos da área (ANDRADE; RESENDE, 2010; PIMENTA; LIMA, 2012; ZABALZA, 2014) destacando que o ECP deve possibilitar aos estudantes estagiários a realização de ações teórico-práticas e crítico-reflexivas, respaldada pelo conhecimento teórico e da realidade de atuação, procurando articular ensino, pesquisa e extensão.

Outra finalidade identificada nos regulamentos de ECP e planos de ensino dos componentes curriculares correspondentes à busca pelo intercâmbio de informações e experiências subsidiadas em reflexões técnico-científicas, socioculturais e interdisciplinares. Essas ações podem contribuir para a formação de um profissional autônomo, flexível e versátil frente às ações profissionais, uma vez que a formação não se dá apenas na aquisição de conhecimentos técnicos e científicos, mas também pela transformação da personalidade por meio de mecanismos psicológicos vastos, provenientes do processo de socialização (DUBAR, 1997; SILVA, 2003).

Ao defender reflexões técnico-científicas e buscar ações interdisciplinares, o ECP vem como estratégia pedagógica para preencher lacunas que podem ocorrer na formação inicial bem como auxiliar o estudante estagiário a correlacionar os conteúdos de sala de aula ao cotidiano profissional, proporcionando um interesse em aprender (MILISTETD et al., 2015; MASOLA; ALLEVATO, 2017).

Sabe-se que a aprendizagem situada ou em situação real de prática contribui para um engajamento mental e prático, incentivando o acadêmico a reavaliar seu conhecimento, compreendendo sua aplicação na futura área de atuação profissional e reavaliando seus conceitos e práticas. Além disso, por meio dessa vivência no campo interventivo, conhecimentos

socialmente estruturados são transformados a partir da interação com seus pares, reforçando que a aprendizagem é inseparável da prática social e desenvolvendo um pensamento mais crítico e criativo no atendimento das demandas da prática (TRUDEL; CULBER; WERTHENER, 2013; CALLADO; ARANDA; PASTOR, 2014; GOMES; FARIAS; MESQUITA, 2016).

Essa interação entre a formação, intervenção profissional e reflexão teoria e prática auxilia na constituição da IP dos estudantes estagiários, uma vez que o profissional não se constitui apenas pelo conhecimento teórico. São necessárias ações (psicológicas, didáticas e sociais) que induzam a transformação da personalidade a partir da interação com o meio/prática profissional e de reflexões “sobre quem é, sobre o lugar que ocupa e sobre o que sabe e pode fazer” (SILVA, 2003, p.33).

Como forma de estimular essa reflexão e análise, as IES pesquisadas se utilizam de relatórios de estágio com modelos pré-estabelecidos, para que os estudantes-estagiários descrevam e analisem o ambiente físico, as ações do professor supervisor, os conteúdos, recursos e estratégias interventivas utilizadas, comprovando as vivências e constatações por meio de documentos assinados pelos agentes do ECP.

Na IES 3 é ressaltada a exigência da elaboração de uma análise crítica, subsidiada em autores e referenciais teóricos da área, com o propósito de fomentar a articulação entre os componentes curriculares trabalhados ao longo da formação inicial para analisar o campo interventivo e as ações acadêmicas e profissionais.

Os relatórios de ECP servem como suporte para a complementaridade das atividades e aprendizagens da formação inicial. A busca por reflexões e análises das práticas de estágio com as práticas formativas (disciplinas, laboratórios, vivências e aulas práticas, entre outros momentos) buscam garantir a possibilidade de estabelecer novos referenciais que auxiliem a decodificar os conteúdos da formação e sua relação com a prática.

Assim, com base no que é descrito nos regulamentos de ECP das IES, nota-se que as IES 1 e 2 voltam-se à descrição dos fatos, incorporando valores e alternativas às práticas observadas e vivenciadas, ou seja, os estudantes estagiários narram e se posicionam frente aos dados

coletados. Já na IES 3, a partir da estrutura adotada, as contribuições das vivências de estágio, também apresentadas em narrativas ao longo dos relatórios, são contrastadas com os apontamentos da literatura da área. Nas análises críticas, os estudantes estagiários recorrem às fontes para confirmar ou refutar suas interpretações (ZABALZA, 2014).

Juntamente com o planejamento das ações e notas dos avaliadores, o relatório (professor supervisor e orientador) compõe os critérios de avaliação dos componentes curriculares de ECP nas IES pesquisadas.

Sobre o processo avaliativo no ECP, Queirós (2014) coloca que o registro das práticas, juntamente à reflexão, discussão das ações e avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. Entretanto, Bisconsini, Flores e Oliveira (2016) advertem que a avaliação do ECP não pode se restringir a assinaturas de planos e documentos e visitas esporádicas sem retorno aos estudantes estagiários, mas devem incluir debates que reúnam os agentes envolvidos nas ações realizadas.

Esses debates e ações conjuntas se constituem como peças importantes para o planejamento e a avaliação das ações desenvolvidas. Para que isso se estabeleça de forma efetiva, é preciso ter claro o que configura um ECP de qualidade e quais ações devem ser estabelecidas, acompanhadas e avaliadas para a estruturação de um programa, implementação da proposta, satisfação com as ações desenvolvidas e seu impacto no local concedente e na formação do estudante estagiário (ZABALZA, 2014).

Diante dos pontos acerca das finalidades do ECP, relatório e avaliação, nota-se que as três IES apresentam aproximações em seus planos de formação, trazendo o ECP como um dos momentos formativos a estabelecer relações entre formação, trabalho e currículo. Ainda, para se obter um ECP de qualidade, é preciso atender os quatro elementos de sua estruturação dentro da proposta de avaliação e acompanhamento.

Isso exige da IES ter uma dimensão funcional clara e concisa, valorizando o conteúdo programático e sua aplicabilidade, uma dimensão contextual estruturada e organizada sobre documentação, execução e acompanhamento das ações e uma dimensão identitária analisada no início, durante e ao final do processo. Esse processo deve verificar a satisfação dos diferentes agentes frente às relações profissionais estabelecidas e aos

impactos resultantes do processo nas instituições envolvidas, bem como nos sujeitos participantes de seu desenvolvimento.

5.1.2.2 Configuração do Estágio Curricular Profissional quanto à carga horária e agentes envolvidos: o desenho apresentado pelas Instituições de Ensino Superior

A partir dos esquemas estruturais do ECP apresentados (Figura 9, 10, 11), visualiza-se a ocorrência do ECP na IES 1 no último ano do curso, subdividindo-se em Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV, com total de 480 horas/aula.

Em todos os níveis de estágio, as horas são subdivididas em 38 horas/aula em sala de aula e 86 horas em campo de estágio, podendo ser realizadas de forma individual ou em dupla, obrigatoriamente na cidade onde a IES está localizada, salvo casos em que a oportunidade de estágio seja uma atividade cujo benefício para formação profissional do acadêmico não seja oferecida na cidade do campus sede.

O desenvolvimento das ações pelos estudantes estagiários deve respeitar o calendário e a carga horária pré-estabelecida, bem como a hierarquia e as normas da UCE e dos critérios de avaliação, subdividindo-se em duas fases, sendo as quais: fase de observação (momento em que o estudante estagiário não exerce direção ou ação direta, mas atua como investigador, visualizando a prática profissional, os conteúdos trabalhados e os conhecimentos e habilidades pertinentes à intervenção em seus vieses social, político e profissional) e participação (realização de pequenas ações, interagindo com o professor supervisor e o público alvo, cabendo ao estudante estagiário planejar, organizar, acompanhar e avaliar as ações desenvolvidas).

O acompanhamento, a supervisão e a orientação das ações do EC competem ao professor supervisor (com vínculo empregatício na UCE) responsável pelo acompanhamento, orientação e avaliação do estudante estagiário no local de estágio, zelando para que as atividades sejam realizadas com base no plano de estágio e de acordo com as normas da UCE. Cabem ainda ao coordenador de turma que acumula a função de professor orientador (professor efetivo da IES), ser responsável pela orientação dos procedimentos regulamentares e pedagógicos do ECP e das ações desenvolvidas na UCE.

Além desses agentes, o ECP da instituição também conta com o coordenador de estágio, professor efetivo da IES responsável pela organização burocrática e pedagógica do ECP, como estabelecimento do calendário de ações, formulários, projetos e relatórios e cadastramento das UCE.

Na IES 2, o estágio ocorre na segunda metade do curso (3º e 4º ano) e se subdivide em Estágio Curricular Supervisionado I e II, com total de 200 horas/aula.

Das horas/aula de ECP, 20 correspondem a orientações e correções de planejamento em sala de aula e 180 acontecem no campo de estágio. Dessas, 15% (27 horas/aula) são destinadas à observação, 20% (36 horas/aula) à participação e 30% (54 horas/aula) à direção.

Ao longo das horas de direção, o estudante estagiário assume a turma e se responsabiliza, juntamente ao professor-orientador e supervisor, pelo planejamento, a condução e a aprendizagem das atividades, ou parte delas, baseando-se em autores da área, orientações em sala de aula e direcionamentos prestados pelos professores. Por isso, 25% da carga horária da fase são destinados à confecção de materiais, organização e elaboração de projetos (de ensino pesquisa e extensão propiciados pelo departamento de Educação Física¹³) bem como correções de documentos.

O regulamento de estágio da IES 2 aponta que o ECP deve ser realizado preferencialmente de forma individual e obrigatoriamente no município de Maringá e em UCE previamente conveniadas a IES. Os estudantes estagiários deverão escolher até três locais de acordo com a divisão estabelecida no regulamento de estágio e os regulamentos da UCE e entregar ao término de cada etapa dos estágios um relatório circunstanciado, conforme modelo estabelecido e respeitando o calendário da disciplina.

O acompanhamento, a supervisão e a orientação das ações do ECP competem ao professor orientador, que diferentemente das outras IES

¹³ De acordo com o Regulamento de Estágio da IES 2, o departamento de Educação Física oferta os seguintes projetos de ensino e extensão: Academia; escola de dança e/ou academia da terceira idade (ATI); escola de natação; escolinhas de iniciação desportivas e centros comunitários (realização de treinamentos desportivos, condicionamento físico em escolinhas de treinamento desportivo, avaliação entre outros); Projeto social em prefeituras, empresas, hospitais, orfanatos, casas de recuperação entre outros; recreação e lazer; lutas; ginástica; capoeira ou esportes radicais; atividades para populações especiais (REGULAMENTO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO, p.2).

pesquisadas se refere ao professor com vínculo empregatício na UCE. Este deve ter formação em Educação Física e acompanhar, orientar e avaliar as ações do estudante estagiário com base no plano de estágio previamente estabelecido.

Cabe ainda ao professor supervisor (professor colaborado da IES) responsável por acompanhar e orientar presencialmente o aluno estagiário nas ações desenvolvidas na UCE. Ressalta-se que tal professor é geralmente contratado apenas para acompanhar as ações relacionadas ao estágio. Por fim, o acompanhamento do aluno também é conduzido pelo professor de turma (professor efetivo da IES), responsável por orientar a turma de ECP sobre os procedimentos regulamentares e pedagógicos, cabendo a ele acompanhar o cumprimento de ações burocráticas e o planejamento das práticas pedagógicas e interventivas.

Além desses agentes, os direcionamentos regulamentares e pedagógicos do ECP são elaborados pelo diretor de estágio (professor efetivo da IES), que junto à coordenação de curso estabelece o calendário de estágio e modelo de relatório.

Finalmente, a ocorrência do ECP na IES 3 também se dá na segunda metade do curso. Das três IES pesquisadas, esta é a única que oferta o curso em regime semestral, por isso o estágio é subdividido em Estágio I, II, III e IV, totalizando 480 horas/aula

Nos ECP I, II e III, as horas de estágio são subdivididas em 40 horas/aula em sala, 32 em campo de estágio e 24 para orientações e elaboração dos planejamentos e relatórios; já no ECP IV, são duplicadas as cargas horárias supra apresentadas (80 horas/aula em sala, 64 em campo de estágio e 48 para orientações e elaboração de planejamento e relatório).

Vale ressaltar que ao final do ECP IV, parte das horas de direção é destinada à aplicação de um minicurso (projeto de extensão) junto à comunidade acadêmica e externa, com exposição teórica proferida pelo professor supervisor e prática ministrada pelos acadêmicos com base nos conhecimentos técnicos e instrumentais provenientes das vivências do componente curricular.

Conforme consta no regulamento da instituição, o ECP deve ser obrigatoriamente realizado em dupla, e em caso de turmas com número

ímpar, será formado um trio dependendo das questões pertinentes à coordenação de estágio e colegiado do curso de Educação Física, obrigatoriamente realizado em UCE localizadas no município de Maringá. O desenvolvimento das ações de ECP pelos estudantes estagiários deve respeitar o calendário, carga horária e critérios de avaliação do relatório pré-estabelecidos e, assim como na IES 2, suas fases de desenvolvimento se subdividem em observação, participação e direção.

O acompanhamento, a supervisão e a orientação das ações do ECP competem ao professor de turma (professor com vínculo empregatício na IES) responsável por desenvolver a apresentação, reflexão e discussão do regulamento de estágio, conteúdos e ações do ECP em sala de aula, subsidiando as ações em campo de estágio. Ao professor supervisor (com vínculo empregatício na UCE), responsável por acompanhar e orientar o estudante estagiário em questões acadêmicas e profissionais e no planejamento das atividades a serem desenvolvidas, apresentando o planejamento de ações a serem desenvolvidas e as regras da UCE. Ainda, ao professor orientador (professor com vínculo empregatício na IES), responsável por orientar e acompanhar o estudante estagiário no campo de estágio, estabelecendo contato com o professor supervisor, e auxiliar na elaboração do relatório de estágio e dos planos de atividades. Segundo o documento disponibilizado, cada professor orientador pode assumir até dez locais de estágio.

Além desses agentes, o ECP da instituição também conta com o coordenador de estágio, professor efetivo da IES responsável por elaborar e coordenar os procedimentos burocráticos e pedagógicos do estágio, estabelecer calendário de ações e estrutura dos relatórios. Tal professor também atua como professor de turma, no primeiro ano de estágio (5^o e 6^o semestre) e professor orientador.

Diante do quadro de agentes envolvidos no processo de desenvolvimento, orientação e acompanhamento das ações do ECP, nota-se que para as IES pesquisadas, sob a perspectiva documental, para um bom desenvolvimento das experiências e ações e conseqüentemente a constituição da IP almejada, é necessário que os envolvidos no processo (IES, UCE, professores orientadores, professores supervisores e estudantes estagiários)

tenham clareza e visibilidade da proposta estabelecida, compreendendo sua função, documento de ECP, direcionamentos e objetivos.

Além disso, é necessário que os professores orientadores, supervisores e de turma atuem orientando o processo de modo a antecipar possíveis dificuldades, destacando elementos da experiência e intervenção profissional e orientando os estudantes estagiários de forma a aproveitarem ao máximo as práticas e ações realizadas em sua constituição identitária.

5.1.2.3 A configuração do Estágio Curricular Profissional em Educação Física bacharelado frente aos campos de intervenção propostos nos regulamentos de estágio das Instituições de Ensino Superior

Ao direcionar a análise aos campos de intervenção propostos pelas IES, nota-se que na IES 1, o primeiro estágio aborda os campos de atuação relacionados ao exercício físico e à saúde, o segundo aborda os esportes, o terceiro os espaços de lazer e o último as questões da atividade física adaptada. Na IES 2, os ECP desenvolvidos estão relacionados à academia, aos esportes aquáticos, ao treinamento esportivo e aos projetos de extensão, já o segundo volta-se à ginástica laboral, ao atendimento personalizado e às populações especiais. Por sua vez, na IES 3, os estágios propostos se dão nos campos dos Esportes Coletivos, Esportes Individuais, Atividades de Academia e Ações do lazer, saúde e qualidade de vida.

Por meio das áreas elencadas, verifica-se que a ênfase na promoção e reabilitação da saúde e no treinamento desportivo e de força, como apresentado no panorama dos componentes curriculares, é mantida no ECP. Tais constatações corroboram com os apontamentos de Brugnerotto e Simões (2009) e Ravigatti do Prato e de Carvalho (2016), ao destacarem que, em geral, nos ECP dos cursos de bacharel em EF predomina a ênfase na prática, prescrição, no monitoramento e na avaliação das atividades físicas a partir das bases biológicas, carecendo de um olhar sobre a prevenção dos agravos à saúde e as estratégias de prevenção de doença e mudança de estilo de vida.

Tal enfoque talvez se configure pelas demandas da sociedade atual, que tem atribuído à Educação Física o sinônimo de estética, saúde e qualidade de vida (FREIRE; VERENGUER; REIS, 2012). Por isso, nota-se uma

forte relação entre os campos de atuação selecionados pelos cursos de bacharel em Educação Física, o tipo de profissional que a IES almeja formar e as demandas do mercado de trabalho (ANZOLIN, 2012), fator este que pode justificar a semelhança nos campos de estágio ofertados pelas IES 1, 2 e 3.

O ECP é compreendido como etapa importante para aprendizagem em situação real, diferenciando-se de outras situações de ensino, tais como projetos de extensão, pesquisa e prática curricular, fato evidenciado com destaque nos documentos das IES 2 e 3. Essas ações instigam o estudante estagiário a se identificar com os seguimentos de sua futura atuação e promover a tensão entre teoria e prática com contornos reais da experiência profissional, traçando os indicativos da IP (SANTOS; MARINHO, 2012; BATISTA; PEREIRA; GRAÇA, 2012).

Por isso, a inserção do estudante estagiário em campos de atuação por meio do ECP favorece também um processo sóciocognitivo do aprendiz, já que por meio das socializações profissionais estabelecidas, o futuro profissional aprende a lidar com situações-problema que os auxiliam a compreender o mundo e encarar seus projetos de vida, buscando assim uma melhoria pessoal, preocupando-se com o contexto em que está inserido e a se conhecer melhor em suas potencialidades e fragilidades (ZABALZA, 2014).

Ao lidar com atitudes, informações, facilidades e agruras, o ECP trabalha para além de conhecimentos profissionais, envolvendo em suas ações aspectos relacionados à autoestima, autonomia, ao autoconhecimento, à visão crítica do mundo e ao contexto de intervenção.

Entretanto, para que o ECP assuma sua função formativa (acadêmica e pessoal) e contribua na constituição da IP, é importante que ocorra a articulação de três elementos, sendo os quais: 1) a IES, sendo por meio dos professores vinculados aos cursos de formação inicial e das ações do ECP responsável pela supervisão do aluno estagiário e desenvolvimento das ações propostas, garantindo a qualidade e recursos necessários para o desenvolvimento da proposta de forma adequada; 2) o Estudante Estagiário, devendo atuar de acordo com o planejamento de ações estabelecidas, visando ao longo das horas de estágio desenvolver estratégias de aprendizagem, negociação de tarefas e uma atuação autônoma e central e 3) UCE, a partir do professor supervisor ou profissional com vínculo empregatício, tornando-se

responsável pela tutoria do estudante estagiário, garantindo a este um ambiente de aprendizagem, com inserção progressiva no mundo profissional por meio de projetos reais e inovadores que oportunize relações interpessoais e reflexões frente a situações-problema (ZABALZA, 2014).

Essa articulação da tríade supra apresentada e apontada nos documentos analisados poderá proporcionar ao estudante estagiário um marco importante para a constituição de sua IP, uma vez que este se deparará com a realidade profissional, desenvolvendo sua capacidade de julgamento sobre a ação, resultando em mudança de pensamentos e ações a partir de inter-relações com professores-orientadores, professores-supervisores, com seus pares e encaminhamentos da UCE, consolidando motivações internas e externas.

Apresentados os apontamentos documentais do ECP nas IES pesquisadas em seus aspectos descritivos, prescritivos e avaliativos que norteiam as socializações estabelecidas, busca-se no tópico subsequente verificar, a partir da contribuição percebida por estudantes estagiários, como tais ações propostas nos documentos se consolidam na prática cotidiana e como a representação profissional, em seus âmbitos funcional, contextual e identitário, se apresenta diante das variáveis analisadas (sexo, experiência na área anterior a formação inicial, realização de estágio remunerado ou outra função remunerada e participação em atividades extracurriculares e congressos científicos da área).

5.2 Contribuições percebidas pelos estudantes estagiários sobre o Estágio Curricular Profissional na constituição da Identidade Profissional

Como forma de entender o nível de contribuição percebido pelos estudantes estagiários acerca do ECP na constituição da IP a partir das dimensões da representação profissional e suas relações existentes, optou-se inicialmente por apresentar uma caracterização dos estudantes estagiários participantes da pesquisa em seus aspectos sócios demográficos e acadêmicos (Tabela 6) para, em seguida, apresentar as variáveis sob análise inferencial.

Tabela 6: Caracterização dos estudantes estagiários participantes da pesquisa em relação aos aspectos sócio-demográficos e acadêmicos.

	IES 1		IES 2		IES 3		TOTAL	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Sexo								
Masculino	14	46,7	43	71,7	24	48,0	81	57,9
Feminino	16	53,3	17	28,3	26	52,0	59	42,1
Faixa Etária								
Até 21 anos	12	40,0	12	20,0	8	16,0	32	22,9
22 anos ou mais	18	60,0	48	80,0	42	84,0	108	77,1
Experiência com a área anterior a formação inicial								
Sim	18	60,0	38	63,3	32	64,0	88	62,9
Não	12	40,0	22	36,7	18	36,0	52	37,1
Campos das experiências dos estudantes estagiários anterior a formação inicial								
Ex Atleta	6	20,0	14	23,3	8	16,0	28	20,0
Iniciação esportiva	7	23,3	9	15,0	9	18,0	25	17,9
Aluno de academia de ginástica	15	50,0	18	30,0	15	30,0	48	34,3
Outros	1	3,3	1	1,7	2	4,0	4	2,9
Realização de estágio remunerado na área								
Sim	22	73,3	39	65,0	40	80,0	101	72,1
Não	8	26,7	21	35,0	10	20,0	39	27,9
Tempo de realização de estágio remunerado na área								
Até dois anos	12	40,0	17	28,3	23	46,0	52	37,1
Mais de dois anos	10	33,3	22	36,7	17	34,0	49	35,0
Não se aplica	8	26,7	21	35,0	10	20,0	39	27,9
Área em que o estágio remunerado é realizado								
Esportes Coletivos	4	13,3	11	18,3	12	24,0	27	19,3
Esportes Individuais	7	23,3	7	11,7	7	14,0	21	15,0
Atividades de Academia	16	53,3	25	41,7	31	62,0	72	51,4
Lazer, Recreação e Atividades de Contato com a Natureza	5	16,7	14	23,3	4	8,0	23	16,4
Populações Especiais	6	20,0	7	11,7	4	8,0	17	12,1
Projetos Sociais	1	3,3	7	11,7	4	8,0	12	8,6
Participação dos estudantes estagiários em atividades extracurriculares								
Projeto de Pesquisa	2	6,7	2	3,3	0	0,0	4	2,9
Congressos Científicos	30	100	50	83,3	50	100	130	92,9
Cursos de atualização fora da Universidade	30	100	60	100	50	100	140	100
Projeto de Extensão	22	73,3	39	65,0	42	84,0	103	73,6
Organização de eventos esportivos e recreativos	6	20,0	10	16,7	5	26,0	21	15,0
Outros	9	30,0	16	26,7	13	26,0	38	27,1

Fonte: a autora

Os dados apresentados na Tabela 06 evidenciam que o perfil dos 140 estudantes estagiários participantes da pesquisa é constituído por 57,9% de estudantes do sexo masculino e 42,1% do sexo feminino. Em relação à faixa etária, 77,1% dos estudantes encontram-se com 22 anos ou mais. Observa-se que nas duas IES particulares há um alto índice de alunos com

mais de 22 anos, podendo ser reflexo de outras demandas que ampliaram o intervalo entre a educação básica e o ingresso no ensino superior.

Dubar (1997) aponta que o confronto entre a saída do sistema escolar e o ingresso no mercado de trabalho é um fator importante para a construção da autonomia e IP. Esse fator talvez tenha relação com os resultados encontrados por Vilela e Both (2016) ao identificarem que os estudantes estagiários mais jovens apresentam maior índice de preocupação em relação à tarefa e ao contexto do ECP quando comparado aos mais velhos, uma vez que o grau de preocupação pode estar atrelado a questões profissionais e burocráticas.

Em relação ao sexo, os dados corroboram os apresentados no relatório síntese do INEP (2013), tendo constatado em uma análise nacional que os estudantes da área de Educação Física (Bacharelado) eram em sua maioria (57,6%) do sexo masculino. De lá para cá, parece não ter havido alterações em tal quadro.

Com relação à experiência na área do bacharel em Educação Física anterior à formação inicial, 62,9% dos estudantes estagiários trazem consigo marcas em busca do campo de formação profissional anteriores à formação, influenciados principalmente pela experiência e vivência em atividades motoras de academia (34,3%) e no campo do esporte de rendimento atuando como atleta (20%).

Destaca-se que as experiências anteriores à formação inicial se configuram como uma socialização antecipatória, podendo vir a se refletir na constituição da IP, uma vez que anuncia como o futuro profissional concebe seu campo de atuação e suas expectativas sobre a ação profissional, potencializando práticas corporais antes da escolha da profissão (CHONG; LOW; GOH, 2011).

No caso de ex-atletas ou praticantes de musculação/ginástica, o fato de terem obtido sucesso em suas práticas corporais atua como um dos principais fatores que levam à opção profissional, por revelarem sentimentos de pertencimento que se incorporam como uma marca, moldando saberes e os aproximando dos conteúdos da Educação Física (BARROS et al., 2012; DUBAR, 1997). Nesse sentido, Figueiredo (2001) advoga que tradicionalmente os alunos que ingressam no curso de Educação Física apresentam vasta

experiência corporal esportiva, e ainda se estes conseguirem articular a experiência prévia aos saberes normativos inerentes à formação profissional e suas possibilidades reflexivas, estarão incidindo em mudanças identitárias.

Buscando entender a experiência consolidada durante o processo de formação inicial dos estudantes estagiários, destacou-se o fato de que dos participantes (72,1%) já haviam se vinculado à realização de estágio remunerado durante a graduação, atuando principalmente na área de atividades de academia (51,4%).

O estágio remunerado é uma atividade opcional acrescida à carga horária regular e obrigatória da formação do estudante, contando como atividades complementares (ACC). Pimenta (2003) o caracteriza como um processo de aprendizagem, de estratégia de formação pessoal a partir do interesse do indivíduo, por meio do qual o estudante se insere no exercício e na aplicação de práticas no ambiente de atuação profissional, tendo como objetivo desenvolver e treinar habilidades específicas.

Em estudo realizado por Anversa et al. (2015) verificou-se que a procura ao estágio não obrigatório por parte dos estudantes é significativa, tanto em IES privadas quanto públicas, atuando como uma possibilidade de remuneração durante a graduação e recurso financeiro para gastos pessoais e acadêmicos.

Evidencia-se também que 22,9% da amostra afirmaram exercer alguma função remunerada fora da área de formação, podendo ser por necessidade financeira familiar ou busca de autonomia pessoal. Vargas e Costa de Paula (2013) ressaltam que a inserção do estudante no contexto de trabalho, mesmo atuando como fonte de remuneração, pode refletir na formação profissional, uma vez que há duas categorias de estudantes que dividem o tempo com o trabalho: o estudante-trabalhador, cuja principal ocupação são os estudos e o trabalho como um ofício secundário, e o trabalhador-estudante, cujo trabalho demanda mais tempo de dedicação na sua rotina, deixando os estudos como ofício secundário. Este último representa os estudantes estagiários que exercem alguma função remunerada fora da área de formação.

Para Silva (2003), a formação aliada a situações de trabalho é indutora de mudanças na interação do indivíduo com o meio, demandando

mecanismos psicológicos mais vastos para lidar com a dinâmica do campo das práticas, situações de socialização e contextos didáticos da formação. Diante disso, a atuação em um contexto formal/oficial de intervenção (estágio remunerado ou função remunerada em outra área) estabelece uma relação entre o processo cognitivo do sujeito e o seu contexto social, estabelecendo uma influência recíproca entre o sujeito e o ambiente em que está inserido.

Esse processo interativo acaba por desencadear um processo sóciocognitivo que se reflete na configuração da IP por meio de atitudes (integração afetiva e emocional), informação (quantidade e qualidade de conhecimento sobre o objeto) e campo de representações (organização hierárquica dos elementos que compõe a representação social, seus espaços e tempos) (SILVA, 2003).

Em relação à participação dos estudantes estagiários em atividades extracurriculares¹⁴, 100 % dos integrantes da amostra evidenciaram a busca e participação em cursos de atualização extracurriculares, ou seja, para além dos cursos ofertados pela IES de formação; já 92,9% descartam a participação em congressos científicos e 73,6% evidenciaram buscar as experiências formativas por meio da participação em projetos de extensão.

Entretanto, a amostra evidenciou um dado preocupante com relação à busca pela pesquisa, sendo que apenas 2,9% dos participantes dos estudantes estagiários encontram-se engajados em projetos de pesquisa. Sobre esse ponto vale destacar o fato de duas das três instituições pesquisadas serem de caráter privado. Prado (2003) apresenta que, em geral, as IES privadas esbarram na falta de incentivo a programas de pesquisa, uma vez que não há mecanismos de financiamento público de pesquisa em tais instituições.

A procura maior por cursos de atualização em IES diferente da sua instituição de formação inicial pode se dar por se caracterizar como um campo de conhecimento não formal, no qual ocorrem aprendizagens particulares junto a grupos específicos em prol de necessidades de intervenção imediatas como, por exemplo, em minicursos, *workshops*, clínicas, seminários,

¹⁴ Conforme Fior e Mercuri (2003) as atividades de extensão, são entendidas como atividades não obrigatórias mas que se encontram sob responsabilidade das instituições, fazendo parte dos currículos de formação.

conferências e programas de orientação (*coaching*) (NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006; THUDEL et al., 2013).

A participação em congressos científicos também atua nessa direção, uma vez que reúnem profissionais, especialistas e estudantes interessados em compartilhar conhecimentos de sua área de formação. A contribuição dessas práticas na formação pode se dar sob situações de aprendizagem formal, uma vez que geralmente ocorrem em ambientes institucionalizados e com organização cronológica direcionada à reflexão sobre o estado da arte e aperfeiçoamento de pesquisas da área.

Da mesma forma, podem ocorrer em situações de aprendizagem informal, provenientes de interações, conversas e trocas entre os pesquisadores (CAMPELLO 2000; NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006). Entretanto, mesmo com o alto indicativo de participação em congressos científicos por parte dos estudantes estagiários, o engajamento em programas de iniciação científica é um fator de alerta, uma vez que a participação em pesquisas pode influenciar na auto percepção dos indicadores de competência profissional (VILELA; BOTH; ROCHA; 2013).

A participação em projetos de extensão também se coloca como uma possibilidade de inserção do estudante estagiário no contexto interventivo, realizando atividades integradas às propostas formativas que, quando engajadas às propostas do curso, possibilitam ao estudante a preparação para a atuação profissional, construção de novas alternativas interventivas e trocas de experiências (GRECO, 2012; SOUZA; SOUZA, 2012).

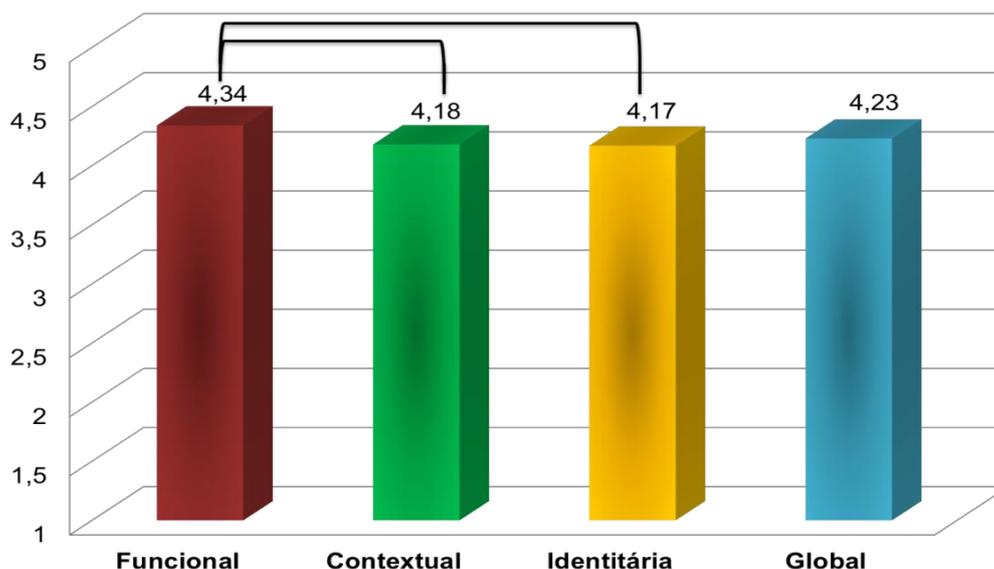
Um estudo realizado por Vilela, Both e Rocha (2013) encontrou que o interesse por atividades de extensão decorre do avanço no curso e da necessidade de adquirir experiência para intervenção profissional. Both e Rocha (2013, p.898) destacam que tais atividades “podem interferir na percepção frente às competências profissionais, principalmente, na dimensão conhecimentos profissionais”.

Apresentadas as características sociodemográficas e acadêmicas dos estudantes estagiários, neste segundo momento volta-se à análise inferencial das variáveis a fim de verificar a contribuição percebida pelos estudantes estagiários sobre do ECP na constituição da IP a partir das dimensões da representação profissional.

Resgata-se que a dimensão funcional faz referência ao exercício profissional, seus saberes, funções e possibilidades de intervenção; a dimensão contextual remete aos direcionamentos organizacionais e institucionais quanto aos espaços e limites profissionais, direcionando o grau de implicação ou pertença social; e a indentitária remete às experiências prévias, ações, atitudes, motivações, projetos e competências profissionais que darão sustentação a prática profissional.

A análise geral dos resultados (Figura 12) evidencia uma diferença significativa ($p < 0,001$) entre as dimensões do constructo da representação profissional, na qual a dimensão funcional apresentou maior escore quando comparada às dimensões contextual ($p < 0,001$) e identitária ($p < 0,001$). Entretanto, destaca-se que todos os escores do constructo estavam compreendidos entre os conceitos “concordo” e “concordo totalmente”, conforme ofertado na escala *likert* do instrumento.

Figura 12: Identidade Profissional geral e por dimensão da representação profissional dos estudantes estagiários



Comparação pelo Teste de Friedman com post hoc de Dunn.

Fonte: a autora.

Os dados ressaltaram o fato de que é mais forte entre os estudantes estagiários da amostra pesquisada (escore de 4,34) a compreensão da referência ao exercício e perfil profissional. As ações desenvolvidas pela IES, na avaliação dos estudantes estagiários e por meio da análise documental

realizada, têm focado na apresentação de quais são os campos e competências características do bacharel em Educação Física.

Essa ação favorece a constituição da IP, uma vez que no momento em que o estudante estagiário compreende o exercício profissional, saberes, funções e possibilidades de intervenção, poderá reconhecer e identificar as necessidades, as possibilidades e os desejos das pessoas em relação ao movimento humano (FREIRE; VERENGUER; REIS, 2002). Além disso, ao mobilizar os conhecimentos em prol de situações específicas da profissão, a formação inicial auxilia diretamente no entendimento dos estudantes sobre as competências e ações demandadas, além de favorecer a valorização e o reconhecimento profissional (SORIANO; WINTERSTEIN, 2006).

Milistetd et al. (2015) apontam que o ambiente universitário brasileiro garante uma base sólida dos conhecimentos sobre o movimento humano e suas possibilidades de intervenção (âmbito funcional). Entretanto, ressaltam que os cursos precisam adotar diferentes estratégias formativas que fomentem a capacidade de discussão, reflexão, crítica e avaliação dos programas desenvolvidos para que os estudantes possam construir a base de seus conhecimentos e continuar desenvolvendo ao longo de sua trajetória profissional.

Esses dados ressaltam o fato de que a implementação de ações com foco na reflexão das práticas em seus espaços e suas limitações em prol da resolução de situações problemas, que aguce a pró-atividade e motivações, pode refletir no aumento dos índices contextual e identitário da formação e, em especial, nas ações do ECP.

Ao comparar a constituição da IP por IES, observou-se que na variável "Identitária" houve diferença significativa ($p=0,001$). Nessa análise, a IES 1 apresentou menor índice quando comparada às demais IES. Por outro lado, nos âmbitos "Funcional" ($p<0,001$) e Contextual ($p<0,001$), bem como na Avaliação Global ($p<0,001$), evidenciou-se diferença significativa, sendo que a IES 3 apresentou maior valor quando comparada às IES 1 e 2 (Tabela 7).

Tabela 7: Comparação da Identidade Profissional das Instituições de Ensino Superior (IES)

Constituição da Identidade Profissional	Instituições de Ensino Superior			P*
	IES 1 Md (Q1 – Q3)	IES 2 Md (Q1 – Q3)	IES 3 Md (Q1 – Q3)	
Funcional	4,25 (3,96 – 4,50)a	4,33 (4,00 – 4,67)a	4,67 (4,29 – 5,00)b	<0,001
Contextual	4,09 (3,46 – 4,54)a	4,09 (3,67 – 4,33)a	4,67 (4,17 – 4,83)b	<0,001
Identitária	3,92 (3,54 – 4,17)a	4,23 (3,92 – 4,52)b	4,38 (4,06 – 4,62)b	0,001
Avaliação Global	4,15 (3,78 – 4,36)a	4,18 (3,93 – 4,50)a	4,49 (4,23 – 4,79)b	<0,001

*Probabilidade estimada pelo teste de Kruskal-Wallis.

Diante dos resultados, nota-se que na IES 1, as experiências prévias, ações, atitudes, motivações, os projetos e as competências profissionais dos estudantes estagiários podem estar sendo pouco explorados ou fomentados ao longo do curso, tanto por parte destes como do corpo docente.

Essa barreira entre os conteúdos e ações formativa propostas e o respeito aos interesses e experiências pessoais dos estudantes estagiários pode ser reflexo do processo histórico de consolidação pelo qual a formação distinta (licenciatura e bacharelado) ainda passa, assim como a falta de relação entre o que se aprende (aspectos técnicos e metodológicos da profissão) e o que a prática exige (OLIVEIRA, 2006; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013; PIZANI; BARBOSA-RINALDI, 2014).

Sobre a relação da participação autônoma e central dos estudantes estagiários nas discussões, as ações da formação inicial, Fives e Gill (2015) destacam que os primeiros indicativos do desenvolvimento da identidade se dão pela reflexão sobre experiências passadas e possibilidades futuras. As reflexões são enriquecidas em locais de conflito e desconforto e devem ser permeadas de forma discursiva sobre a prática real e não da teoria.

É preciso retomar como estão sendo estabelecidas as ações de autonomia dos alunos frente às ações formativas propostas. Dar autonomia ao aluno é considerar seus saberes acadêmicos e conhecimentos prévios, providos de experiências anteriores à formação e das ações do ECP. Tais ações configuram-se como um momento de constituição da IP e podem influenciar no campo da formação profissional, haja vista que tais saberes podem auxiliar nas respostas profissionais frente a situações-problema (FONSECA et al., 2009).

Os autores supracitados apontam ainda que os cursos que direcionam os currículos para normalização de padrões e respostas podem enfraquecer a capacidade de ação do estudante. Podem também enfraquecer a percepção da articulação entre o processo interventivo e os conhecimentos disciplinares e as relações que orientam a representação social e profissional e, por conseguinte, a constituição identitária.

Nesse contexto, evidencia-se o fato de que para contribuir com a formação identitária dos estudantes, os professores precisam assumir melhor seu papel profissional na área em que atuam, auxiliando na construção de representações de ideias sobre a profissão e o campo de intervenção (SILVA et al., 2017).

O fato de a IES 3 ter apresentado maiores escores em relação ao âmbito funcional e contextual (direcionamentos organizacionais e institucionais) pode ser reflexo de esta ser a única IES a ofertar apenas o curso de bacharel em Educação Física. Destaca-se também o fato de todos os docentes formados em Educação Física¹⁵ estarem engajados diretamente nas ações do ECP, atuando como professores orientadores.

Tais aspectos geram professores envolvidos com a instituição e seus alunos, acentuando ações direcionadas aos âmbitos funcional e contextual, como o engajamento em projetos de ensino e ações para a melhoria da instituição e da formação e, por consequência, com as políticas sociais, culturais e de formação, tanto dos professores como dos estudantes. Essas ações são importantes para abordar os efeitos da instituição e das relações sociais estabelecidas sobre a formação dos futuros profissionais e os possíveis efeitos de normatização que direcionarão as interações de trabalho (ABDALLA et al., s/d).

Um bom direcionamento funcional e conceitual resulta em informação de campo ou imagem de representação, ou seja, conteúdos de sala de aula se relacionam às demandas do campo de atuação ou às vivências proporcionadas pelo ECP. Dessa forma, os estudantes passam a ter conhecimento sobre o objeto representado e melhor compreensão da

¹⁵ Conforme apresentado na Figura 11 do tópico 5.1 O Estágio Curricular Profissional e a constituição da identidade profissional de estudantes estagiários: uma análise documental.

organização hierárquica dos elementos que compõem a representação social e profissional, estabelecendo relação entre os conhecimentos teóricos e práticos.

Coutinho et al. (2016) e Gomes, Farias e Mesquita (2016) apontam que quando o professor não se limita a conceitos e teorias, mas demonstra suas aplicabilidades em diferentes situações práticas, a aprendizagem se torna mais gratificante, situada e significativa para o estudante. Ela (a aprendizagem) se torna inseparável da prática social e experiências e conhecimentos prévios são relacionados aos problemas e dilemas em debate, contribuindo para um pensamento mais crítico e criativo frente às demandas da prática.

Na avaliação do constructo da representação profissional de forma pormenorizada, constatou-se não haver diferença significativa nas variáveis sexo, faixa etária e realização de estágio remunerado.

O fato de a realização do estágio remunerado não estar se refletindo de forma significativa na constituição identitária de estudantes estagiários ecoa um alerta, uma vez que essas vivências devem se colocar como fonte de experiência, novas competências e aprendizagens para o futuro, resultando em aprendizagens instrumentais, cognitivas e afetivas que se refletem na representação profissional e, por consequência, da IP (SILVA, 2004; DUBAR, 2012). Entretanto, Moon (2004) ressalta que o envolvimento na prática não é suficiente para o desenvolvimento da aprendizagem, é preciso que sejam fomentadas reflexões sobre as ações desenvolvidas e situações postas em seu cotidiano.

Ao comparar os âmbitos da representação profissional da IP conforme as IES em função à experiência anterior à formação inicial dos estudantes estagiários (Tabela 8), foram encontradas diferenças significativas apenas na IES 2, sendo que os alunos que relataram ter experiência anterior apresentaram maiores valores na dimensão contextual ($p=0,01$) e na Avaliação Global ($p=0,02$).

Tabela 8: Comparação da Identidade Profissional das Instituições de Ensino Superior (IES) em função à experiência anterior à formação inicial dos estudantes

Experiência Anterior	Instituições de Ensino Superior					
	IES 1 Md (Q1 – Q3)	p*	IES 2 Md (Q1 – Q3)	p*	IES 3 Md (Q1 – Q3)	p*
Funcional		0,52		0,10		0,38
Sim	4,25 (4,00-4,50)		4,50 (4,00-4,67)		4,34 (3,99-4,52)	
Não	4,17 (3,71-4,33)		4,09 (3,79-4,54)		4,67 (4,17-4,83)	
Contextual		0,60		0,01		0,95
Sim	4,00 (3,67-4,42)		4,25 (4,00-4,50)		4,25 (4,00-4,50)	
Não	4,17 (3,17-4,62)		3,83 (3,50-4,04)		4,59 (4,15-4,62)	
Identitária		0,19		0,13		0,99
Sim	4,03 (3,73-4,23)		4,38 (3,98-4,54)		4,38 (3,98-4,54)	
Não	3,74 (3,46-4,13)		4,08 (3,73-4,46)		4,42 (4,15-4,62)	
Avaliação Global		0,47		0,02		0,68
Sim	4,19 (3,81-4,42)		4,34 (3,98-4,54)		4,34 (3,98-4,52)	
Não	4,04 (3,42-4,33)		3,98 (3,70-4,20)		4,49 (4,24-4,77)	

*Probabilidade estimada pelo teste Prova U de Mann-Whitney.

O resultado remete à necessidade de as IES utilizarem em suas ações formativas as experiências prévias dos alunos. Para Milistetd et al. (2015), os cursos de graduação em Educação Física têm avançado nas ações de reconhecimento da importância de experiências práticas como oportunidades de desenvolvimento das competências profissionais.

A integração dos saberes experienciais, com os da formação, auxilia no reconhecimento do estatuto da profissão e na descentralização/partilha de ações, resultando em um novo grau de pertença social, uma vez que gera reflexões sobre as identidades vividas e atribuídas e a identificação “do que se sabe e do que não se sabe, do que é preciso saber e do para que é preciso saber” (SILVA, 2003, p.100).

O maior escore (Md= 4,25) na avaliação dos estudantes estagiários da IES 2 nessa variável pode se dar pelo fato de esta instituição, conforme seu regulamento de ECP, vincular parte da carga horária à participação dos estudantes estagiários em projetos de extensão, ação institucional cujos objetivos incluem envolver universitários e professores na construção ou reconstrução de conhecimentos no atendimento de interesses sociais (THIOLLENT, 2002).

Esses projetos garantem autonomia para o estudante estagiário, que experimenta o papel do profissional em seu cotidiano, discutindo situações reais com professores responsáveis pelos projetos e com os demais estudantes participantes, criando significados às suas experiências

práticas, elemento importante para a aprendizagem (THIOLLENT, 2002; JARVIS, 2006).

Ao comparar a IP em relação à realização de outras funções remuneradas (tabela 9), observou-se diferença significativa apenas na IES 2 (dimensões Funcional, $p=0,04$; Contextual, $p=0,01$) e Avaliação Global $p=0,02$), demonstrando que quem tem outra função remunerada apresenta menores índices identitários quando comparados aos estudantes estagiários que não trabalham fora da área.

Tabela 9: Comparação da Identidade Profissional das Instituições de Ensino Superior (IES) em função da realização de outras funções remuneradas pelos estudantes

Outra função remunerada	Instituições de Ensino Superior					
	IES 1 Md (Q1 – Q3)	p*	IES 2 Md (Q1 – Q3)	p*	IES 3 Md (Q1 – Q3)	p*
Funcional		0,74		0,04		0,33
Sim	4,00 (3,67-4,50)		4,00 (3,50-4,50)		4,59 (4,38-4,67)	
Não	4,33 (4,00-4,50)		4,50 (4,00-4,67)		4,67 (4,21-5,00)	
Contextual		0,87		0,01		0,49
Sim	4,00 (3,33-4,50)		3,67 (3,33-4,33)		4,42 (4,29-4,67)	
Não	4,17 (3,50-4,67)		4,17 (3,92-4,50)		4,67 (4,17-4,83)	
Identitária		0,60		0,12		0,72
Sim	3,92 (3,46-4,15)		4,00 (3,54-4,46)		4,35 (4,15-4,71)	
Não	4,08 (3,54-4,23)		4,38 (4,00-4,54)		4,42 (4,02-4,62)	
Avaliação Global		0,53		0,02		0,67
Sim	3,93 (3,81-4,15)		3,94 (3,51-4,41)		4,42 (4,31-4,57)	
Não	4,24 (3,74-4,36)		4,25 (4,00-4,52)		4,54 (4,22-4,79)	

*Probabilidade estimada pelo teste Prova U de Mann-Whitney.

Os menores índices nos âmbitos Funcional e Contextual, e por consequência na Avaliação Global, podem ser reflexo da possibilidade de envolvimento e dedicação do trabalhador-estudante com as ações formativas ofertadas pelas IES como projetos de pesquisa e extensão, grupos de estudos, monitorias entre outros. A condição de trabalho impõe limite ao turno em que o estudante frequenta a IES, bem como seu envolvimento com o ambiente acadêmico. A escassez de tempo gera uma rotina rígida para a conciliação do trabalho e estudo, podendo ao longo do tempo causar desencantos e frustração que se refletem no comportamento do estudante, provocando ansiedade, estresse, queda no rendimento e, por vezes, a evasão escolar (CARDOSO; SAMPAIO, 1994; VARGAS; COSTA DE PAULA, 2013; DE OLIVEIRA MAIER; DE MATTOS, 2016).

Por fim, ao comparar a participação em congressos com o constructo da representação profissional (tabela 10), constatou-se que quem participa de congressos científicos demonstra maior identidade profissional no âmbito contextual ($p=0,03$).

Tabela 10: Comparação da Identidade Profissional das Instituições de Ensino Superior (IES) em função da participação em congressos científicos pelos estudantes

Identidade Profissional	Participação em Congressos		P
	Sim Md (Q1 – Q3)	Não Md (Q1 – Q3)	
Funcional	4,50 (4,00 – 4,67)	4,09 (3,92 – 4,54)	0,14
Contextual	4,33 (3,96 – 4,67)	3,75 (3,50 – 4,08)	0,03
Identitária	4,19 (3,92 – 4,54)	4,04 (3,38 – 4,42)	0,18
Avaliação Global	4,29 (3,95 – 4,58)	4,02 (3,61 – 4,31)	0,06

* Probabilidade estimada pelo teste de U de Mann-Whitney

Os dados remetem ao processo de socialização proporcionado por essa etapa acadêmico-científica, auxiliando o estudante a conhecer diferentes instituições, pesquisadores e docentes. Ao apresentar seus trabalhos e/ou acompanhar trabalhos de outros estudantes e profissionais da área acaba por ampliar seu grau de implicação ou pertença social.

Soares et al. (2017) assinalam que a participação em congressos científicos e o envolvimento em projetos de pesquisa aguçam a competência científica, a atualização constante e o potencial para enfrentar desafios profissionais. Massi e Queiroz (2010) trazem os estudos de Aguiar (1997)¹⁶ Pires (2002)¹⁷ e Caberlon (2003)¹⁸ para destacar que a pesquisa e consequentemente a participação em eventos científicos da área motivam os estudantes a cumprir a função de estudar, promovendo um melhor aproveitamento do curso, ampliando a análise e os conteúdos de ensino.

Para além desse fato, ao apresentar seus trabalhos a colegas e outros profissionais da área, o estudante passa a ser reconhecido e

¹⁶ AGUIAR, L. C. C. **O Perfil da iniciação científica no Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho e no Departamento de Bioquímica Médica da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Química Biológica) – Centro de Ciências da Saúde, 1997.

¹⁷ PIRES, R. C. M. **A Contribuição da iniciação científica na formação do aluno de graduação numa universidade estadual**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

¹⁸ CABERLON, V. I. **Pesquisa e graduação na FURG: em busca de compreensões sob distintos horizontes**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

considerado pelo grupo profissional ao qual pertence, favorecendo a construção de sua identidade social e profissional.

Com base nas representações profissionais apresentadas por Silva (2003), defende-se que as experiências prévias e formativas devem ser valorizadas ao longo do curso e, em especial ao longo do ECP. Ao valorizar essas experiências e dar autonomia ao estudante estagiário, garante-se sua centralidade no processo de aprendizagem, uma vez que por meio da reflexão na ação e sobre a ação (SCHÖN, 1992), ele passa a atribuir sentido à prática profissional e a integrar saberes conceituais, procedimentais e atitudinais.

Diante de tais indicativos, nota-se que as ações do ECP das IES carecem do desenvolvimento de conhecimentos mais aplicados à prática profissional e direcionados à autonomia, reflexão e resolução de situações-problema para fortalecer os indicativos direcionados às representações profissionais em seus âmbitos contextual e identitário.

Com o propósito de identificar potencialidades e lacunas desse processo, no tópico subsequente são apresentadas as percepções dos estudantes estagiários acerca das contribuições do ECP na constituição da IP a partir das análises pertinentes aos grupos focais, desenvolvidos com o intuito de discutir, a partir de eixos temáticos, sobre a compreensão da IP na formação inicial em Educação Física Bacharelado, as relações estabelecidas no desenvolvimento do ECP e as aproximações entre o ECP e as experiências prévias.

5.3 Percepções dos estudantes estagiários sobre as contribuições do Estágio Curricular na constituição da Identidade Profissional: análise do grupo focal

A análise de conteúdo dos eixos temáticos traçados para os grupos focais (Compreensão sobre Identidade Profissional na formação inicial em Educação Física Bacharelado e As relações estabelecidas no Estágio Curricular Profissional) foi norteadas por categorias de análise definidas a priori; construídas a partir dos resultados da análise documental, quantitativa e da fundamentação teórica adotada, que subsidiaram as questões debatidas. Dessas categorias emergiram outras *a posteriore*, possibilitando traçar reflexões e indicativos para avanços sobre como o ECP pode contribuir para a

consolidação da IP do bacharel em EF, em especial nos âmbitos funcional e identitário.

5.3.1 Compreensão sobre Identidade Profissional na formação inicial em Educação Física Bacharelado

O primeiro eixo temático do grupo focal foi orientado por quatro categorias de análise: percepção do estudante estagiário enquanto futuro profissional de Educação Física; especificidades da área de formação; o reconhecimento do profissional de Educação Física pela sociedade, alunos e clientes, e direcionamentos, áreas e horas de intervenção do ECP e sua contribuição para conhecimento do campo interventivo.

5.3.1.1 *Percepção do estudante estagiário enquanto futuro profissional de Educação Física*

Nessa temática, foi possível verificar três percepções marcantes nos estudantes estagiários sobre sua futura atuação profissional. A primeira se refere à visão de um profissional preparado para a intervenção profissional na área do bacharel em Educação Física, mas com a necessidade de inserção em um processo de formação continuada.

Para os estudantes estagiários (EE 6, EE10, EE13, EE15, EE 16, EE 21, EE 23, EE 24, EE26), a atualização constante por parte do profissional é importante, uma vez que a formação inicial não atende plenamente as especificidades da área, que é ampla, sendo que por meio dessa atualização/especialização profissional conquistará o reconhecimento social e profissional.

As falas dos estudantes estagiários EE5, EE15 e EE26 se somam ao que outras falas expuseram, destacando um sentimento positivo frente à atuação profissional e à visão de que a especialização em uma determinada área de intervenção é importante para o reconhecimento do profissional:

Me vejo preparado para atuar, mas tenho que me especializar em algo. Quando vemos outros profissionais da saúde, por exemplo o médico, ele atende uma especialidade, ele procura estudar e se especializar naquilo. A gente não, nós atendemos personal, idoso, gestante, isso e aquilo. Quer abranger várias

áreas sem ter o devido conhecimento e profundidade em nenhuma e isso deixa nossa ação limitada (EE6).

A graduação é um início, é fundamental para o Bacharel fazer uma especialização, ele precisa dar continuidade. O que é certo hoje pode já não ser amanhã (EE15)

Eu vejo que estou no início da atuação profissional, tem muita coisa para ir atrás ainda. Eu to preparado para intervir, mas tem muita coisa para aperfeiçoar, a área é vasta tem muita coisa para conhecer e intervir, mas para isso precisa se preparar (EE26).

As reflexões provenientes das discussões realizadas junto aos grupos focais denotam que os estudantes estagiários compreendem que a formação inicial é o primeiro passo para conhecer os espaços de intervenção profissional e que novas demandas da sociedade, em especial as relacionadas à atividade física e saúde, são constantemente apresentadas, exigindo uma formação continuada para inovação e aperfeiçoamento. Os sujeitos que estão na formação inicial se demonstram predispostos a se adequar às necessidades mercadológicas, ressaltando a importância de uma visão empreendedora para se inovar e reinventar de acordo com os nichos do mercado.

Tais achados vão ao encontro da literatura (STEINHILBER; 1999, FARIAS, 2000; GARCIA, 2005; GATTI, 2008; SALLES; FARIAS; NASCIMENTO, 2015), que aponta a formação continuada como meio de desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional, dando suporte a um desempenho eficaz frente a um mercado de trabalho altamente competitivo.

A necessidade da formação continuada é reflexo de uma modernidade líquida propensa a mudar de forma, de modo rápido e imprevisível, gerando sentimento de incerteza quanto ao futuro profissional devido aos reflexos da individualidade, competição e fluidez do conhecimento. Devido a isso se tornam requisitos profissionais ativos, reflexivos e críticos capazes de atuar em seus contextos particulares e que compreendem que “a continuidade não é mais marca de aperfeiçoamento” (BAUMAN, 2001, p.158).

Ao se verem preparados para a atuação profissional, mas assumindo a necessidade de formação continuada, os estudantes estagiários atestam que sua IP pode ser considerada inacabada e sem característica única, configurando-se por meio do vínculo com o trabalho e na exigência de formação profissional específica.

A segunda percepção, e de certa forma um receio dos estudantes estagiários, se refere a sua inserção e manutenção no mercado de trabalho. De acordo com os relatos (EE 1, EE2, EE12, EE14,EE22) ilustrados por meio da fala do EE12, o profissional da área enfrenta baixa remuneração e reconhecimento.

A gente espera conseguir se dar bem na nossa área mesmo. Muita gente se forma e acaba não atuando na área, por conta da falta de oportunidade e principalmente pela baixa remuneração (EE2).

Observa-se que os estudantes estagiários percebem ser necessária uma constante atualização, mas também uma falta de valorização do mercado de trabalho, uma vez que este exige qualificação e atualização, contudo, na maioria dos casos, não dá respaldo econômico para tal exigência.

Bauman (2003) defende que há uma busca por segurança na comunidade atual, mas junto a ela há incerteza quanto ao futuro emprego, por não ser assegurado por cargos ou pela qualificação do trabalhador, já que depende além dos processos formativos das demandas e necessidades de um mercado de trabalho volátil e dinâmico.

Um estudo realizado por Salles, Farias e Nascimento (2015) também verificou que a baixa remuneração é uma das principais preocupações do egresso de educação física bacharelado, gerando insatisfação no trabalho. Farias et al. (2008) e Moreira et al. (2010) destacam que para o egresso a remuneração recebida no campo de atuação é, na maioria das vezes, incompatível com seu nível de capacitação percebido, qualidade do serviço prestado, realidade e carga horária de trabalho.

Martins e Figueiredo (2015) apontam que a escolha e manutenção no lócus interventivo está diretamente relacionada à obtenção de uma remuneração mais próxima do satisfatório. Contudo, atualmente essa remuneração não tem sido condizente, levando a uma pulverização do trabalho (atuação em vários locais e/ou funções) para se ter condição de sobrevivência. Ainda com base nos autores, pode-se refletir que esse trabalho em múltiplas áreas e locais se aplica mais aos bachareis em educação física, uma vez que ainda sofrem pela falta de uma representação profissional mais efetiva e passível de contribuir politicamente com a valorização da área.

Nesse sentido, a baixa remuneração, ou uma remuneração não condizente com o trabalho e/ou com a qualificação do profissional, pode se refletir na representação profissional, em especial no âmbito identitário, relacionado ao fazer e estar na profissão por meio de projetos, atitude e motivações pessoais/profissionais. Ao se sentir motivado a pessoa acaba por desenvolver sentimentos de competência, autonomia e relacionamento. A ausência destes sentimentos pode levar o indivíduo à deixar de traçar metas, se sentindo menos autodeterminado frente às tarefas e dificuldades cotidianas (JONES; GEORGE, 2008).

O permanecer na profissão gera investimento (intelectual, físico, financeiro), mas por vezes isso não é reconhecido pela sociedade ou não se tem um retorno esperado pelo profissional, resultando em um estranhamento do campo de trabalho e em distanciamento da busca pela qualidade ou manutenção na área, já que quando emerge a temática remuneração é preciso considerar sua estreita relação com formação, carreira e condições de trabalho.

Outra perepção em destaque nessa temática se refere ao fato de que durante o ECP os estudantes estagiários se deparam com profissionais que não valorizam a categoria profissional, assumindo uma postura individual em detrimento do coletivo ou práticas cotidianas, gerando uma desvalorização do profissional, como atendimento com pouca qualidade e falhas na intervenção cotidiana (EE2, EE5, EE9, EE13, EE16, EE23, EE26).

A nossa área é o único curso que atua sem estar formado. Por isso que tem essa grande desvalorização do profissional no mercado, a gente ve muitos profissionais na área que, vamos supor, assim, não veste muito a camisa, atuam mas sem a devida atenção e conhecimento (EE5).

A partir do momento que tomarmos consciência que é diferente um cara que estudou Educação Física e um cara que nunca estudou as coisas podem melhorar. É diferente quem fez esporte, jogou futebol a vida inteira de quem estudou, isso não quer dizer que tem o conhecimento suficiente pra dar aula, o cara tem que ter conhecimento mínimo, o básico (EE 16).

Espero me sair bem, administrar minha profissão. Porque eu acredito que a parte de gestão é muito falha pra nossa área, o que acaba prejudicando. O trabalho em equipe é bem negativo, a gente teria que trabalhar mais equipe para a profissão no geral ser valorizada, e assim eu vejo que o profissional valoriza a parte individual, não a profissão, entendeu? (EE26).

As reflexões apresentadas pelos grupos focais sobre a atuação sem a devida formação inicial ou continuada, bem como a falta de um olhar coletivo para a categoria profissional, corroboram com reflexões apresentadas por Silva, Carvalho e Aparicio (2016) ao citarem Faget (2010)¹⁹. Segundo os autores, algumas categorias são essenciais e interdependentes para a afirmação e reconhecimento do grupo socioprofissional, destacando-se: a formação inicial e continuada de modo a garantir saberes, competências e desenvolvimento profissional; a ação prática percebida pelo público; a existência de uma rede de profissionais para estruturar estratégias em prol da construção identitária, comunicação e defesa de interesses coletivos da profissão, e afirmação de princípios éticos e deontológicos.

Ainda na perspectiva do profissionalismo e reconhecimento profissional, Freidson (1998, p.206) aponta que a intervenção e reconhecimento da categoria profissional é fortemente imbricada ao “valor social do trabalho e pelos perigos decorrentes de seu mau uso”. Desse modo, é de suma importância que o profissional assuma compromisso para com seus pares, sua profissão e seus clientes.

Voltando aos preceitos de Bauman (2003), nota-se que atualmente os indivíduos não têm um grupo de referência para pautar suas ações devido aos laços transitórios e superficiais formados, entretanto, ainda permanecem com o desejo de integrar uma comunidade em seu sentido coletivo. Para o autor, na sociedade atual temos a comunidade moldada em preceitos éticos e outra nos estéticos, ou seja, sonhamos com uma comunidade ética pautada em um compartilhamento fraterno que ofereça segurança aos seus integrantes, mas vivemos em uma comunidade estética na qual assumimos naturezas superficiais e transitórias com laços pautados no que a pessoa tem e não no que são e por isso, pouco duradouros.

Desse modo, nesta categoria emerge a reflexão de que as formações inicial e continuada, bem como as ações do ECP, precisam preparar o profissional para o exercício da profissão, mas também para o olhar coletivo e a valoração da área. No caso específico do bacharel, nota-se que há ausência de formação relacionada ao empreendedorismo, colocando-se como

¹⁹ FAGET, Jacques. Médiations: les ateliers silencieux de la démocratie. Erès, 2010.

algo fundamental, uma vez que tal profissional necessita explorar o mercado para além dos pontos das ementas curriculares (MOURA, 2016).

Menezes e Silva (2016, p.198) apontam que uma postura empreendedora possibilita ofertar serviços e produtos antes inexistentes, indicando a relevância do papel do profissional e de sua atuação para a sociedade. Com isso, criam-se novas relações de trabalho em prol de uma organização e um valor econômico, “apresentando caminhos alternativos para evitar consequências da economia presente, marcada por instabilidade e pelo aumento constante dos índices de desemprego”.

Frente aos indicativos e reflexões traçadas, verifica-se que a constituição da IP ao longo do ECP está atrelada a visão da formação inicial e continuada, ao reconhecimento social da profissão e financeiro da área. Além disso, questões relacionadas ao exercício profissional (dimensão funcional) estão diretamente ligadas às reflexões e ações que consolidam a área como categoria profissional e com o compartilhamento de conhecimentos e objetivos, estabelecendo relação direta com os direcionamentos formativos e interventivos da profissão (dimensão contextual).

5.3.1.2 *Especificidades da área de formação*

A formação inicial é um momento de aprendizagem de conhecimentos específicos e interventivos no qual são incorporados sentimentos e ações inerentes à profissão. Ao longo desse processo, são fomentadas reflexões a partir das relações estabelecidas entre o profissional e a profissão, entre os agentes e entre esses e a sociedade, o que acaba por exercer influência na constituição da IP, uma vez que, segundo Dubar (2009), a IP depende da época considerada e do ponto de vista adotado.

Refletindo sobre a especificidade da Educação Física, nota-se que nos últimos anos a formação inicial tem passado por ajustes legais em busca da delimitação de seus campos de atuação e a IP como do reconhecimento da sociedade (BRASIL et al., 2015 a). Tais ajustes se refletem nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, componentes curriculares, perfil do egresso, objetivos e práticas do ECP e no sentimento de pertencimento

(comportamento, atitudes e opiniões) dos sujeitos envolvidos no processo, configurando a identidade almejada em cada proposta (PIRES et al., 2017).

Nesse sentido, a fim de identificar como os estudantes estagiários compreendem a especificidades da área de formação (Educação Física Bacharelado), constatou-se por meio dos debates (reiterando a análise documental apresentada) que esse entendimento se alicerça na identificação com a área da saúde fortemente atrelada aos ditames da saúde e à qualidade de vida; nos direcionamentos da formação inicial, estabelecidos por meio dos Projetos Pedagógicos dos cursos, campos do ECP e componentes curriculares, bem como na compreensão da área a partir das demandas e delimitações do mercado de trabalho.

As discussões indicam que os estudantes estagiários reconhecem o bacharel como profissional responsável pela melhora da saúde e da qualidade de vida da população e pelo desenvolvimento de ações interventivas fora do contexto escolar. Estando sua identificação com o campo de trabalho relacionada à preconcepção da área, terminologia e conceitos empregados nos cursos de formação, em especial aos campos de ECP abordados (EE1, EE3, EE5, EE11, EE14, EE20, EE25, EE27, EE28, EE30).

Ao bacharel cabe tudo que é fora da escola (EE11).

Eu acho que na questão especificidade da área pesa bastante os nomes dos nossos estágios, por exemplo área de adaptada, da saúde, dos esportes e do lazer. Eu acho que o bacharel se encaixa nessas quatro áreas, trabalhando a saúde e qualidade de vida da população nesses contextos(EE5).

As representações das discussões trazidas por meio das falas demonstram que há uma predisposição imediata da compreensão da IP na Educação Física, rigidamente marcadas pelo campo escolar e não escolar (RIBEIRO, 2016).

Além disso, as concepções presentes no currículo são marca nítida no processo de constituição identitária, uma vez que além de direcionarem as ações didáticas e interventivas acabam por estabelecer espaços de significações, o que resulta, segundo Nunes e Rúbio (2008), no endereçamento das posições dos sujeitos, em suas ações e formas identitárias.

Emerge frente ao contexto uma reflexão sobre como os conteúdos, as ações e os campos de ECP têm sido abordados, uma vez que as falas versam sobre uma configuração superficial ou restrita, já que a visão do profissional de Educação Física como vinculado à melhoria da saúde e qualidade de vida da população é uma concepção genérica, que expõe fragilidade e falta de clareza sobre os objetivos do serviço prestado e sobre a própria IP da área (FREIRE; VERENGUER; REIS, 2002).

Bauman (2005) nos alerta que a comunidade na qual vivemos define a nossa identidade, por isso a visão da Educação Física vinculada à saúde e qualidade de vida é uma identidade constituída na e pela sociedade, já que o ideal saudável se tornou meta para os indivíduos. Desse modo, a Educação Física, em especial a formação do Bacharel, se molda aos interesses da sociedade vigente, podendo se tornar o que o mercado preferir, incorporando aos currículos novas ideias e teorias provenientes da modernidade líquida e, por consequência, as novas identidades e comunidades da área (GOES; GURGEL, 2017).

Isso gera um alerta, já que os currículos dos cursos precisam se constituir com flexibilidade estrutural, dialogando com o cotidiano, mas sem reduzir-se a ele, conhecendo as partes a partir do todo, é preciso saber lidar com o indeterminado, religando os conhecimentos em prol de reflexões éticas e morais relacionadas às questões bio-socioculturais e econômicas, “é preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo”. (MORIN, 1998; 2001, p.88).

As colocações dos autores nos levam a refletir a necessidade do currículo assumir um novo trato pedagógico perante as ações proposta, ou seja, que proporcione ao longo da formação momentos de inter-relação entre conhecimentos práticos e teóricos, buscando fomentar a autonomia, socializações e relações entre o que se estuda em sala de aula e a realidade cotidiana da profissão, em suas múltiplas relações e demandas.

Essa relação entre currículo e mercado de trabalho é apresentada nas falas dos estudantes estagiários (EE8, EE9, EE11, EE14, EE21). O EE 14 defende que o currículo e as ações desenvolvidas pelo curso precisam se reestruturar de modo a atender ao perfil do mercado da região, já

o EE21 destaca que o curso precisa apresentar o leque de opções, mas garantir oportunidade de aprofundamento em áreas específicas:

Eu acho que o curso tem que verificar o que o mercado da região precisa e dizer “bom esse bacharel, vai trabalhar aqui”. Isso vai ajudar a direcionar a formação, vai ter muito mais fundamento aqui dentro para poder atuar ali. Com isso já resolve o problema do mercado e da fundamentação teórica (EE14).

A Educação Física é muito ampla. Temos que saber um pouco de tudo, mas temos que escolher uma área e seguir e procurar formas de se aprofundar (EE21).

Tal ponto de discussão gera um alerta, afinal quem rege a profissão, a necessidade da instituição formadora, os preceitos formativos da profissão e os agentes envolvidos no processo ou o mercado de trabalho?

Tojal (2004) aponta que a formação inicial precisa considerar as demandas distintas de modo a garantir subsídios para o profissional exercer múltiplas funções dentro de sua área de conhecimento, mas para isso a preparação não pode se dar de forma generalista e desfocada e nem altamente especializada e segmentada, buscando garantir uma estruturação básica de conhecimento da área que os dê subsídio de intervir em prol do desenvolvimento humano em suas condições físicas e emocionais.

Nesse ponto defende-se a importância de a formação inicial garantir a interação com o contexto interventivo ao longo de todo o processo, uma vez que a experiência é a base da aprendizagem e quando orientada facilita a construção do conhecimento.

É preciso uma formação com conhecimentos em espiral, ou seja, que as PCC garantam a experimentação (observar, sentir, experimentar) e os ECP à vivência e aprofundamento (fazer), dando subsídio à escolha de atuação, mas sem desprever dos conhecimentos inerentes às outras áreas de intervenção.

Esse ponto é uma necessidade indicada pelos próprios estudantes estagiários (EE4, EE11, EE27). Quando questionados sobre outros componentes que proporcionaram momentos práticos no espaço de atuação profissional, eles relatam haverem sido poucos, muitas vezes se configurando como práticas aplicadas nos próprios colegas

Teve matérias que a gente entrevistou, aplicou atividades, mas com nós mesmos (EE4).

Eu acho que teria que ter mais vivência no campo de atuação ao longo da faculdade (EE11).

Ah tem as visitas ao longo do curso, os eventos finais de algumas disciplinas e as práticas que a gente aplica em nós mesmos (EE27).

A importância de vivenciar as rotinas da profissão é discutida na literatura como estratégia do estudante estagiário constituir uma visão mais clara da profissão, relacionando os conhecimentos de sala de aula ao cotidiano de ações, aumentando a chance de se organizar com mais segurança no ECP e de tornar a aprendizagem mais efetiva (NASCIMENTO et al., 2009; MARCON et al., 2011; REID BOM, 2011; TEIXEIRA et al., 2017). Entretanto, Nascimento et al. (2009) colocam que a participação dos colegas nas PCC é um fator limitante, já que pode envolver situações pouco reais e fictícias.

Assim, se durante os componentes curriculares os alunos forem levados à aprendizagem experiencial com complexidade crescente (MOON, 2004; JARVIS, 2004; JARVIS, 2007; MARCON et al., 2011), por meio das PCC, estes construirão ao longo do processo uma estrutura base de conhecimento sobre a área e ao chegarem ao ECP poderão escolher em qual campo querem realizar sua vivência.

As Diretrizes permitem a escolha de campos específicos uma vez que os cursos podem optar por aprofundamentos temáticos e defini-los ao longo do estágio. Contudo, pouco se verifica dentro dessa lógica. Ainda há a pulverização dessas experiências ao longo dos ECP, até mesmo pelo fato de o mercado da área ainda não estar estabilizado garantindo ao profissional a oportunidade de atuar em uma área específica.

A escolha do campo do ECP possivelmente influenciará sua atuação profissional e seus conhecimentos e, por consequência, sua legitimação identitária, já que esta se pauta na capacidade de apresentar ideias e discutir situações dominando situações de trabalho.

5.3.1.3 O reconhecimento do profissional de Educação Física pela sociedade, alunos e clientes.

Tendo em vista as discussões apresentadas no sub tópico anterior, nota-se que há influência do mercado de trabalho nas preconcepções

sobre o campo da Educação Física e na autorregulação do processo identitário. Uma vez que a constituição identitária estabelece relações com o que é refletido pela sociedade ao exercício profissional, variando de acordo com o momento e lugar. Esse processo leva o sujeito a interrogar-se sobre quem é, o lugar que ocupa, o que sabe e o que pode fazer para solucionar conflitos e situações problemas apresentadas.

Essa constatação vai ao encontro do apontado por Dubar (2012) ao destacar que os ofícios e atividades profissionais não se reduzem à troca econômica (trabalho-salário), mas apresentam uma dimensão simbólica ligada à realização de si e de reconhecimento social.

Nessa dimensão o coletivo assume uma unidade, acabando por criar um imaginário social que institui ao indivíduo e à profissão, a partir da atuação do grupo no mundo do trabalho, representações sociais que interferem na construção da IP e no perfil construído pela sociedade (MAFFESOLI, 2000 apud MACHADO, 2003).

As discussões estabelecidas indicam para essa temática (EE3, EE10, EE12, EE23). A fala do estudante estagiário EE10 ilustra esse sentimento de falta de reconhecimento da sociedade em relação ao serviço prestado pelo profissional de Educação Física.

Você passa quatro ou cinco anos estudando, para falar para o cara que aquilo é importante e ele não entende. Aí o médico vai lá e fala em 5 minutos para ele: “olha, você tem que tratar do problema do coração fazendo atividade física”. Aí o cara fala: “Então é atividade física que vai me salvar!” entendeu esse que é o problema, reconhecimento (EE10).

Diante da fala e das reflexões traçadas, os sujeitos só percebem que a profissão tem respeito se for valorizada na sociedade a partir de suas relações sociais. O fato de não ter acesso ao reconhecimento profissional e social que se esperava é um dos elementos que desencadeiam a crise de IP, uma vez que o profissional passa a não se reconhecer mais na profissão (DUBAR, 2009; 2012).

A Educação Física enfrenta uma resistência social para com o reconhecimento de sua importância, até mesmo porque carrega consigo uma representação profissional construída por um processo formativo da sociedade, a qual incumbiu a ela diferentes objetivos, pautados no movimento humano,

mas ditados a partir de interesses alheios e direcionados ao corpo biológico e estético (MAROUN; VIEIRA, 2007). Para galgar seu significado social relevante e/ou confiante, a área precisa, por meio de suas ações pedagógicas e formativas,

contribuir para que os indivíduos possam conhecer, escolher, vivenciar, transformar, planejar e ser capazes de julgar os valores associados à prática da atividade física, e não apenas para praticas sem entender essa prática, simplesmente aderindo (ou não) à moda da atividade física (MAROUN; VIEIRA, 2007, p.222).

Desde modo, é preciso que a área reconstrua seu imaginário social e sua função desde a educação básica, para que quando se estenda a outras áreas de intervenção, tenha seu valor profissional instituído.

Outro entrave percebido se dá na própria regulamentação da área de atuação, uma vez que a maioria dos profissionais de Educação Física ainda enfrenta a falta reconhecimento no mercado não formal, em especial nas ações direcionadas à prevenção e promoção da saúde, já que a atuação profissional da área ainda é vinculada à visão do professor (EE7, EE10, EE12, EE18, EE21, EE27).

Nessa segunda área que eu estou, que é mais voltada pra saúde, o profissional de educação física tem que conquistar seu espaço entendeu. As pessoas preferem o fisioterapeuta porque acha que tem mais seriedade do que o profissional de Educação Física. Quando eu estou trabalhando com o esporte eu não vejo isso (EE18).

A educação física bacharelado ainda tenta buscar sua credibilidade no mercado, porque a gente enquanto bacharel é relativamente novo. Temos que se impor como profissional, e não mais como professor (EE21).

As falas de EE18 e EE21 reinteram a constituição identitária a partir da visão e reconhecimento da sociedade. De certo modo, a sociedade já atrela a ação do profissional de Educação Física como pertencente ao campo da saúde, no entanto, não demonstra uma valoração deste com o próprio campo. A intervenção dos profissionais da área ainda está atrelada ao contexto escolar e aos preceitos biomédicos e/ou da esportivização, demonstrando certa precarização do trato da cultura da prevenção e promoção da saúde.

Nesse sentido, a Educação Física e seu profissional passam por uma crise cultural do enfoque de saúde, que ainda se ilustra pela

intervenção por meio de técnicas medicamentosas, cirúrgicas e invasivas que interferem no corpo biológico, encarando a doença como um processo isolado do cotidiano das pessoas e a saúde como a simples ausência de doença (CARVALHO, 2005; BRUGNEROTTO, 2008).

Esse contexto acaba acenando para uma necessidade de valorização do profissional de Educação Física e suas ações no sentido da prevenção e promoção da saúde com vista a superar essa precarização identitária. De acordo com a fala do EE9, essa necessidade de valorização do profissional e das ações por ele propostas também é percebida no processo do ECP.

Muitos alunos chegaram para mim e falaram que infelizmente se desiludiu com o curso e com a área no estágio obrigatório. Porque você chega, em especial na academia, você tenta expor conhecimento adquirido na faculdade e a pessoa não está nem aí, ela tem a opinião de que você seja um psicólogo dela. Você tenta instruir ela para o mais adequado mas ela não quer fazer (EE9).

Esse entrave pode se dar pela falta de reconhecimento do estudante estagiário no campo interventivo. Já que, conforme aponta Silva Junior (2016), os estudantes estagiários em geral enfrentam resistência frente aos professores (supervisores) e alunos (clientes), uma vez que estes já estão acostumados com uma prática culturalmente estabelecida e veem o estagiário como alguém que está apenas de passagem.

Esse enfrentamento gera uma relação profissional diferente do modelo idealizado, caracterizado pela dignidade da profissão e sua valorização simbólica provinda da formação inicial. Por isso é de suma importância que o estudante estagiário tenha um reconhecimento e identificação com suas ações, em especial pelo professor supervisor, principalmente diante dos alunos/clientes (DUBAR, 2009; 2012).

Assim, tendo compreendido a visão do estudante estagiário sobre o reconhecimento da sociedade frente a sua atuação profissional, notou-se ser preciso que se crie uma valorização do seu trabalho. Um dos caminhos percebidos por meio das discussões dos estudantes estagiários se dá pelo currículo e suas relações com a saúde coletiva, pelas atividades de inserção do profissional no próprio mercado ao longo das PCC e pelo ECP, em especial

nas áreas e horas de intervenção e nos conhecimentos do campo interventivo proveniente destas.

5.3.1.4 Direcionamentos, áreas e horas de intervenção do Estágio Curricular Profissional e sua contribuição para o conhecimento do campo interventivo.

Fechando o bloco de discussão sobre a compreensão dos estudantes estagiários em relação à IP na formação inicial em Educação Física Bacharelado, as reflexões se voltaram aos direcionamentos, áreas e horas de intervenção do ECP, com o intuito de identificar como se configuram os encaminhamentos e conhecimentos do campo interventivo e, por consequência, a constituição da IP em suas representações profissionais (funcional, contextual e identitária).

Ao verificar o conhecimento dos estudantes estagiários sobre as regras, as etapas a serem cumpridas e seus direitos ao longo do ECP, confirma-se nas respostas (EE2, EE5, EE7, EE12, EE20, EE21, EE25) a existência de um regulamento de estágio nas IES pesquisadas subsidiando as ações do componente curricular, mas nem sempre abordado ou explicado de modo adequado.

Durante as aulas do estágio foi explicado certinho, quantas horas em campo, documentos necessários, uso de uniforme (EE7).

A única orientação que eu tive é ir de uniforme e não ficar sentado, o resto eu não sei o que pode (EE5).

Tá na pasta é só você ler lá que você vai descobrir, mas é longo, nunca li inteiro (EE20).

Tudo foi passado pra gente no regulamento do estágio, explicado ponto a ponto o que poderia ser feito, o que não poderia e a gente foi ciente das regras, direitos e deveres (EE21).

Nota-se pelas falas apresentadas que para alguns estudantes estagiários, os direcionamentos do ECP se resumem a aspectos burocráticos. Vilela e Both (2016) verificaram que questões administrativas para atender a IES quando a UCE levam o estudante estagiário a ter preocupações burocráticas. Também fica clara a importância de ler o regulamento junto aos alunos para um direcionamento mais claro e conciso.

Para Silva (2003), a troca de informações em quantidade e qualidade já se configura na apropriação metódica das informações

organizacionais, mas é preciso refletir sobre seus aspectos de flexibilidade e imprevisibilidade. Desse modo, Zabalza (2014) reforça que não basta apresentar as informações, é preciso dar clareza e visibilidade à proposta, antecipando possíveis dificuldades, destacando elementos centrais da experiência e como aproveitar da melhor forma cada uma das vivências realizadas.

Outro ponto interessante, levantado pelo EE 24, diz respeito às etapas do ECP. Para o estudante estagiário a divisão do ECP em observação, participação e direção é um aspecto positivo.

Na observação a gente chega muito assustado, aí você vai conversando com os alunos e tal, já vai levantando algumas questões ajudando nas atividades e posteriormente conversa com o professor e orientador para estruturar e aplicar a atividade, eu acho que isso foi bacana da parte de organização (EE24).

A literatura aponta que as etapas do ECP proporcionam ao estudante estagiário vivenciar, assimilar e aprender sobre a rotina profissional. Entretanto, cada fase deve apresentar objetivos concretos que gerem análise e auxiliem a identificar problemas, para que em momento oportuno o estudante estagiário possa colaborar na identificação de problemas e possibilidades práticas de forma autônoma e satisfatória à proposta do processo (ZABALZA, 2014; SILVA; BATISTA; GRAÇA, 2017).

Esse receio frente ao primeiro contato com o campo de estágio e a valoração do aspecto burocrático (contextual) nos direcionamentos do ECP pode ser reflexo de uma construção equivocada sobre a função de tal prática ao longo do processo formativo.

A partir das falas (EE5, EE6, EE12, EE19, EE22, EE23), nota-se que o ECP se coloca para os estudantes estagiários como momento de conhecer os campos interventivos, algo que deveria ter sido proporcionado pelas PCC e outras ações curriculares, deixando para o estágio o momento de aprendizagem da prática profissional. Tais constatações ecoam em um alerta, será que o ECP está cumprindo seu papel formativo/pedagógico em seu sentido amplo?

O estágio pra mim foi muito importante, pra eu ver, vivenciar na prática as modalidades que existem (EE2)

Eu acho que contribuiu para eu perceber que há outra área que eu também tenho interesse. Fez com que eu percebesse como eu tenho que estudar entendeu, quanto eu estou crua pra área (EE12)

Pra mim foi muito importante, até mesmo para poder identificar com qual área a gente gosta mais (EE23)

As falas reiteram a ânsia de conhecer o leque de opções que a área oferece, mas acabam lançando essa expectativa apenas para o momento do ECP. Em seu sentido legislativo (Lei n. 11.788/2008), o ECP deve preparar os educandos para o trabalho produtivo, configurar-se como um campo de treinamento e aprendizagem, que viabiliza ao estudante estagiário a compreender as exigências profissionais e o desenvolvimento de uma visão crítica das práticas do cotidiano do campo interventivo (FEITOZA; SILVA, 2015).

Diante das verificações do presente estudo, evidencia-se novamente a falta de aproximação e vivência no campo interventivo ao longo de todo o processo formativo. As Diretrizes da área (Resolução CNE/CES 07/2004) trazem indicações de se proporcionar experiências no campo formativo ao longo da formação inicial, em especial por meio das PCC e das atividades extracurriculares, entretanto, não indica a carga horária necessária para tais momentos.

O que se vê é que os cursos de bacharel em Educação Física acabam assumindo como base os direcionamentos da licenciatura (Resolução CNE/CP 2/2002), mas que muitas vezes essas práticas não se efetivam ou se configuram como práticas isoladas que não se articulam às demais ações do processo formativo (BISCONSINI, 2017).

Esse afastamento pode se refletir em vivências frágeis e superficiais no ECP, já que os estudantes estagiários acabam por utilizar as horas de ECP para conhecer as possibilidades da área e não para aprofundar seus conhecimentos direcionando sua prática profissional e, por conseguinte, para a constituição de sua IP.

O fato de não se ter um conhecimento prévio do campo interventivo e das possibilidades e demandas da área pode resultar na sobrecarga das ações do ECP, uma vez que os estudantes estagiários acabam atribuindo a tal etapa o sentido de vivência, o que se reflete em uma atuação

periférica e sem autonomia, por acabarem tendo de cumprir outras funções básicas e indispensáveis que já poderiam ter sido atendidas ao longo do processo (BATISTA, 2014).

Além de se posicionarem como expectadores ou desbravadores das possibilidades da área, os estudantes estagiários relatam que a sobrecarga de horas e atividades acadêmicas e/ou limitações impostas no campo prático acabam por desmotiva-los a se envolverem ativamente no processo (EE5, EE9, EE12, EE15, EE22, EE24).

Eu acho que as horas de estágio não contribuíram para uma visão efetiva da realidade de trabalho, porque a gente tem que dividir a nossa carga horária com a grade curricular, a gente acaba tendo que se preocupar com outras coisas e não desenvolve o estágio como gostaríamos (EE5).

A estrutura de ter aula e estágio acaba prejudicando um pouco. Nos outros cursos da área de saúde, eles tem o bloco de estágio, não é? O semestre inteiro é só estágio, eles não tem aula e estágio. Nós teríamos mais tempo pra fazer estágio, porque em muitos momentos a gente burla estágio (EE12).

Acho que a carga horária do estágio às vezes se torna muito extensa, tem muita hora para cumprir, muita atividade, mas são mal aproveitadas, às vezes isso deixa a desejar e desmotiva (EE15).

A maioria dos estágios a gente vai e fica observando, agente não pode intervir por causa do profissional supervisor que ele não dá abertura, isso restringe as possibilidades de atuação (EE22)

As limitações apresentadas nas falas acabam por restringir o sentido pedagógico/ formativo do ECP. Silva e Mesquita (2016) colocam que em geral a carga teórica excessiva é percebida como uma prática irrelevante e uma forma de tornar as aprendizagens propostas significativas. É preciso que os acadêmicos se sintam parte do ECP, engajando-se na proposta apresentada, entendendo a importância da fase, seus direcionamentos, possibilidades de ação nos espaços de intervenção e a articulação entre teoria e prática (TEIXEIRA et al., 2017).

A falta de articulação entre teoria e prática foi outra evidência percebida a partir das falas dos estudantes estagiários (EE7; EE28), estes percebem um distanciamento entre a teoria e a prática, já que nem sempre os conteúdos tratados no ambiente acadêmico vão ao encontro das necessidades da realidade profissional ou auxilia diretamente na resolução de problemas.

Vejo que é muita matéria para pouco conteúdo de verdade. Eu acho que essa ideia do ser um pouco mais específico em alguma coisa e aprender um pouco mais a fundo ajudaria mais a gente vai fazer estágio. Ou se o estágio fosse em áreas escolhidas por nós, por exemplo você tem quatro opções escolhe duas (EE7).

A parte de articular o conhecimento prático com o teórico é muito importante, não bastaria ir lá e fazer um estágio, fazer só observação, também precisa criar as atividades e analisar as vivências, mas isso demanda tempo (EE28)

Ao não relacionarem teoria e prática, os alunos não conseguem atribuir novo significado ao processo de ensino aprendizagem (SILVA, 2011). Por vezes, eles compreendem os saberes e conhecimentos de forma fragmentada e compartimentalizada. A fala do EE7 traz a reflexão de que a formação inicial em Educação Física bacharelado pode estar ofertando um currículo inflado, aumentando o tempo em sala de aula e restringindo o tempo de aplicação desses conhecimentos no campo de trabalho.

Esse distanciamento entre os conteúdos e a realidade profissional foi discutido em estudos da área (FÁVARO; NASCIMENTO; SORIANO, 2006; ANTUNES, 2007) que reforçam a ideia de que a próxima geração de profissionais de Educação Física não precisará de uma grande quantidade de conhecimentos desconectados, mas das possibilidades de orientação relacionadas à atividade física e ao esporte para uma atuação competente.

Esse distanciamento entre os conteúdos dos componentes curriculares e a realidade interventiva, a sobrecarga de ações no final do processo formativo, tais como disciplinas, trabalho de conclusão de curso, ECP e as limitações impostas pelo campo interventivo devido à participação restrita no campo de estágio, por vezes resultam na burocratização das áreas e horas de intervenção do ECP.

Antunes (2007) alerta que o ECP deve se fazer presente na preparação do futuro profissional não apenas para cumprir uma determinação legal; é fundamental que essa interação com o campo interventivo se dê como suporte para a constituição de habilidades e competências, levando em consideração a indissociabilidade teoria-prática.

Como consequência das falas dos estudantes estagiários, pode-se observar que de acordo com estes seria interessante e coerente que os campos de atuação selecionados pelos cursos de bacharel em Educação Física, para os ECP, partissem do tipo de profissional que a instituição almeja formar, até mesmo porque as Diretrizes (Resolução CNE/CES 07/2004) indicam, mas não estabelecem o ECP nas grandes áreas, podendo as vivências serem direcionadas a campos e ênfases específicas.

Para isso é necessário atrelar as ações aos saberes necessários para atuação profissional, bem como fomentar as possibilidades de articulação entre teoria e prática profissional, levando em consideração as opiniões dos egressos sobre a formação recebida e possibilidades de avanços no desenvolvimento de saberes conceituais, procedimentais e atitudinais que alicerçam a prática profissional (VERENGUER, 2005; FELÍCIO, 2007; ANZOLIN, 2012).

Ao se edificar dessa forma, o ECP pode vir a reduzir a aprendizagem mecânica dos conteúdos, auxiliando em sua compreensão e aplicação em contextos reais de atuação, favorecendo a articulação entre teoria e prática em prol de demandas reais da profissão, possibilitando um enriquecimento e diversificação das experiências formativas por meio de socializações profissionais estabelecidas que inter cruzam racionalidade, competências, fatores emocionais e sociais (JARVIS, 2004; DUBAR, 2012; ZABALZA, 2014).

Diante dos indicativos apresentados e da nuvem de palavras construída a partir da frequência de palavras do nó e dos sub nós relacionados à compreensão sobre a IP na formação inicial em Educação Física (Figura 13)²⁰, contata-se que os estudantes estagiários compreendem que sua IP está diretamente relacionada ao conhecimento. Para isso, destacam a importância de ajustes na formação inicial, em especial no desenvolvimento do ECP, bem como a necessidade de formação continuada, uma vez que esta dará subsídios ao atendimento e à manutenção no mercado de trabalho e construção da credibilidade do profissional e da Educação Física.

²⁰As nuvens de palavra apresentadas no final de cada tópico foram formadas pelas 30 mais frequentes, com mais de sete letras.

5.3.2.1 O processo de orientação e acompanhamento no campo de estágio

A experiência interativa é uma das fontes de aprendizagem, no entanto, nota-se que tem sido negligenciada nas ações dos cursos de formação inicial, que abordam os saberes de forma expositiva não havendo incentivo, em especial nas horas de ECP, para que os estudantes compartilhem seus conhecimentos e experiências práticas e reflitam sobre as mesmas (LÜDKE; 2009; BENITES, 2012; GOMES; MESQUITA, 2016).

As discussões estabelecidas no grupo focal indicam que os estudantes estagiários (EE1, EE4, EE5, EE8, EE19, EE20, EE25, EE27) percebem que o processo de orientação e acompanhamento no campo de estágio é importante, mas necessita ser reestruturado para se configurar de forma menos burocrática e mais direcionada a princípios, valores e atitudes da profissão.

Eu tive três contratos com a supervisora e algumas aulas de contato com a orientadora. Ela só ia para assinar os papéis (EE4).

Eu acho que o orientador tem que ir para saber o que está faltando para o aluno, não para fiscalizar, ver se está indo de uniforme ou se o aluno está. O acompanhamento deve ser para ter a ciência do que o aluno está passando, para saber se esse estágio é bom (EE8).

Em nenhum momento me passaram nada, eles falaram assim, "terça e quinta, estar lá tal hora". Eu nunca fui supervisionado, não tive esse acompanhamento (EE19).

Eu vejo que o nosso estágio é diferente, tem professor orientador que vai lá, faz as visitas nos acompanha no processo (EE27).

Sobre esse assunto, percebe-se que ao se configurar preponderantemente de forma burocrática, a relação do estudante estagiário com seu professor orientador e supervisor acaba por se tornar impessoal, resultando na falta de significado do ECP, já que quando mal orientado/supervisionado/conduzido não contribui para aproximação com o futuro campo profissional, iniciação à prática e constituição da IP (SILVA, 2003; MARTINS; BRANDALISE, 2007).

Os resultados desta pesquisa corroboraram com a literatura (NEIRA, 2012; BENITES, 2012; BISCONSINI, 2013; SILVA JÚNIOR, 2016) ao reconhecerem que o preenchimento de fichas, ações de fiscalização e tarefas

sem relevância formativa acabam por se sobrepor às ações de orientação e acompanhamento adequado, bem como o papel formativo e pedagógico do ECP.

Para que o processo de orientação e acompanhamento se estabeleça de forma significativa, percebe-se que para os estudantes estagiários seria interessante que os professores orientadores atuassem como tutores e os supervisores como facilitadores das ações.

Os tutores assumem o papel de troca de ideias, estimulando a negociação, o planejamento, introduzindo reflexões críticas, ações autônomas e relações teórico práticas, sobre as questões-problema apresentadas no cotidiano do ECP. Já os professores facilitadores estimulam a plena participação, os questionamentos e reflexões provenientes da prática profissional de forma a constituir ou aprofundar conhecimentos, valores e objetivos profissionais (GOMES; MESQUISTA, 2016; FONSECA; MESQUITA, 2016; GOMES; MESQUISA; BATISTA, 2016).

Dessa forma, o processo de orientação e acompanhamento no campo de estágio deve partir da participação ativa dos professores orientadores no planejamento das ações para o campo de estágio e um acompanhamento ativo e reflexivo do professor supervisor ao longo do processo de modo a traçar estratégias significativas para a constituição da IP.

Nos relatos, os estudantes estagiários (EE7, EE9, EE11, EE26, EE27, EE30) reconhecem que o conhecimento e a IP serão constituídos por meio da interação e colaboração com o professor orientador e supervisor a partir de um planejamento pré-estabelecido e da análise e resolução de situações-problema apresentadas.

A orientação contribuiu na questão da gente pegar confiança. A gente montava os planos de direção e o professor mandava com a correção antes da intervenção, então chegava no estágio você estava mais tranquilo que teoricamente daria certo, era mais questão de adaptação (EE26).

Eu posso dizer que eu tive suporte dos professores, às vezes precisava montar um plano de direção, eu montava enviava e o professor orientador já respondia. Eu também me lembro do dia que o professor supervisor fez um feedback sobre a aula que demos naquele dia, ele falou, "tem que melhorar isso, ficou bom aquilo". Fez o feedback ali na hora, bem bacana (EE27).

Quando o acadêmico tem um contato com os professores, acho que o estágio fica mais fácil, facilita chegar nele e perguntar as coisas (EE30).

O processo interativo reforça um pensamento reflexivo e crítico e uma interação ativa que propicia uma interpretação e reinterpretação das experiências, por isso, a dinâmica formativa em comunidade prática se configura na relação estudante estagiário e professor supervisor, cabendo ao professor orientador o papel de agente equilibrador que alimenta essa interação e o processo formativo (ALVES; QUEIRÓS; BATISTA, 2014; CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016).

Desse modo, o professor orientador não necessita intervir continuamente no campo do estágio, o que não minimiza sua importância no processo, mas precisa indicar como as relações podem se estabelecer e quais ferramentas e conhecimentos podem auxiliar na intervenção. Por meio dessa ação, o professor orientador guia o estudante estagiário a partir de uma proposta sistematizada e organizada que será refletida e efetivada com o suporte do professor-supervisor, cuja experiência prática e profissional auxiliará o estudante estagiário nas tomadas de decisão a partir das demandas do campo interventivo.

Por fim, ressalta-se que para que essa proposta se consolide de forma efetiva e formativa é preciso que a relação entre a IES e a unidade concedente seja de parceria, com valorização e trocas mútuas e não apenas um espaço que aceite os estudantes estagiários para a realização de horas e cumprimento de questões legais do processo formativo.

5.3.2.2 *A relação da Instituição de Ensino Superior com a unidade concedente*

Conforme elucidado no item anterior, torna-se essencial para fortalecer as ações do ECP o estabelecimento de parceria de aperfeiçoamento e interação entre a IES e a UCE, de modo que fiquem claras as expectativas e demandas de cada uma das partes envolvidas. Entretanto, o que se percebe é que por vezes IES e unidades concedentes “não têm uma ideia clara do papel que representam nessa história” (ZABALZA, 2014; p.57).

Quando consolidado na perspectiva de parceria na relação entre universidade e UCE, o ECP acontece de modo mais aprimorado e os envolvidos se sentem apoiados durante o processo, compreendendo a construção de ações necessárias à prática profissional (BENITES, 2013). Esse aspecto é elencado nas falas dos estudantes estagiários EE6, EE8 e EE9 ao apontarem a necessidade de os locais formativos conhecerem sua função e terem noção clara do que podem e não podem fazer.

Eu acho que para ter um estágio efetivo, é preciso que o professor da matéria vá até a unidade concedente e fale assim: “Olha, vão vir estagiários assim, vocês têm que fazer isso e isso!” Mas quem teve o primeiro contato com a unidade foi a gente. Então, eu vejo assim, a gente não sabe o que pode fazer e o professor da unidade não sabe o que a gente pode fazer (EE6).

O profissional e os clientes que estão lá não têm o conhecimento do que a gente pode passar, do que a gente pode fazer, aí por vezes não dão abertura (EE8).

A gente chega e fala que veio fazer o estágio obrigatório, e o supervisor fica assim: “tá bom, senta aí e assiste!” Então ele não sabe o que fazer com a gente, ele pode fazer várias coisas, mas ele não faz então eu acho que falta isso, o professor ir e orientar ele (EE19).

As falas demonstram um descompasso entre a universidade e as UCEs. Parece não haver contato e preparo prévio sobre uma ação que se intenciona ser conjunta. Devido a isso, as ações do ECP acabam por acontecer de forma isolada e sem a vinculação e compromisso mútuo. Tal situação pode resultar na falta de organização e preparo para um momento da formação que se coloca como crucial na estrutura da IP do futuro profissional.

Em seus estudos Bisconsini (2013; 2017) e Silva Junior (2016) destacam que os professores colaboradores apontam que para o bom andamento das ações de estágio é de suma importância que seja desenvolvido um planejamento efetivo e em colaboração, no qual serão discutidas as ações propostas e esclarecidas as dúvidas sobre o processo, reconhecendo a interdependência das instituições e dos agentes envolvidos, bem como a importância da tomada de decisões de forma conjunta.

Desse modo, reforça-se a premissa de que a UCE, juntamente com o professor-supervisor, precisa ser valorizado pela IES e compreender a proposta do ECP e seu papel em sua consolidação (BENITES, 2012). Sobre

isso, Silva (2005) aponta que quando o estágio ocorre em uma instituição conveniada, na qual o professor supervisor estabelece contato com a universidade e proporciona a participação do estudante estagiário, os agentes se envolvem com mais disposição e ânimo, fomentando a relação entre os conhecimentos teóricos e práticos.

A necessidade de estabelecer parcerias também foi verificada por Anversa et al. (2015), ao apontarem a necessidade de rever os espaços abordados e suas demandas, assim como a consolidação de parcerias que permitam uma efetiva ação do estudante estagiário.

A aproximação entre IES e unidade concedente permite ao professor supervisor compreender seu papel no processo e como se adaptar frente às imprevisibilidades, contribuindo tanto para o compartilhamento de saberes e práticas, quanto para reconstrução de suas práticas profissionais e para um clima de confiança, expectativa e cooperação ao longo do ECP (MARTINS; ONOFRE, 2014; SILVA; BATISTA; GRAÇA, 2016).

Com base em Conceição e Molina Neto (2017), pode-se apontar que quando as instituições adotam uma política de colaboração para o processo de ECP, os sentimentos de pertencimento aparecem, potencializando no estudante estagiário alegria, entusiasmo e tranquilidade.

Diante dos indicativos apresentados, constata-se que quando a relação da IES com a unidade concedente se configura de forma positiva e participativa, a construção da representação profissional e da IP é potencializada a partir do compartilhamento das funções e dos saberes inerentes à profissão, a clareza dos direcionamentos organizacionais e institucionais em suas possibilidades e limites e, por consequência, a troca de experiências, ações, atitudes e projetos, pautando-se na tríade funcional, contextual e identitária.

5.3.2.3 Experiências prévias e as ações necessárias no Estágio Curricular Profissional

Como indicado no subtópico anterior, a relação do estudante estagiário com seu professor orientador e supervisor se faz necessária para a efetividade do processo de ECP. Quando IES, UCE e os agentes envolvidos

têm conhecimento do seu papel no desenvolvimento das ações, as trocas de experiência podem ser potencialidades, efetivando as ações formativas do ECP e favorecendo a atuação do estudante estagiário como elemento ativo. Afinal, quando o estudante estagiário interage e participa efetivamente, ele facilita o entendimento sobre a representatividade do ECP e de sua relação com a formação.

Isso é ressaltado por Masetto (2003) ao apontar que além da aproximação entre IES e UCE, é de suma importância estimular a iniciativa dos alunos na busca de informações e na reflexão frente às práticas.

Ao se valorizar as experiências e os conhecimentos prévios dos estudantes estagiários, abre-se a oportunidade para que estes as transfiram para situações práticas, permitindo-os intervir no ECP e ampliar seus conhecimentos de forma espiralada a partir das relações/socializações estabelecidas.

Ao serem questionados sobre o suporte das experiências prévias nas vivências do estágio, os estudantes estagiários (EE8, EE9, EE19, EE24, EE29) reconhecem que estas os auxiliaram a compreender as demandas do campo profissional e articular as tarefas vivenciadas com os conhecimentos proporcionados ao longo da formação.

A prática é muito boa para tirar as tuas dúvidas e você conseguir buscar mais teorias, se você tem alguma coisa na bagagem isso ajuda a ter uma noção nas primeiras ações (EE8).

A experiência prévia é fundamental ela que te ajuda a entender o que tá acontecendo ali (EE9).

A experiência é importante, você já tem uma área que se identifica (EE19).

A experiência dá o conhecimento básico, mas a graduação ajudou a visão crítica ficar maior. Eu ministrava treinos, agora tenho a parte didática (EE24).

Com certeza, me ajudou, a experiência me deu uma noção de como está à realidade, hoje em dia (EE29).

Quando o estudante estagiário apresenta uma base de conhecimento (formal e informal) que subsidie suas reflexões e formação da IP, estas podem dar suporte a ações e condutas práticas, bem como na construção de elementos qualitativos que os auxiliem na observação/vivência

crítica da realidade, na transposição de teorias e/ou práticas e na reconstrução da própria intervenção (PIMENTA; LIMA, 2012; BRASIL et al., 2015).

Dubar (2005) ressalta que é por meio dessas representações ativas (conhecimento prévio) que são estruturados os discursos dos indivíduos em suas práticas sociais, permitindo a incorporação de novos saberes, estratégias práticas e afirmação da identidade reconhecida.

Além da base estabelecida por meio das experiências prévias, os estudantes estagiários (EE1, EE9, EE13, EE17, EE21, EE23, EE25, EE28) percebem que para que se institua uma troca de experiência entre eles e os professores (orientador e supervisor), é preciso adotar uma postura proativa no desenvolvimento das ações.

Temos que ter iniciativa, fazer pergunta, pedir explicação é o mínimo que temos que fazer (EE9).

Acho que o comportamento mais necessário é iniciativa, você tem que mostrar interesse, mostrar o que sabe (EE17).

Tem que ir atrás de estudar e mostrar resultado (EE21).

A questão é ter conhecimento de gestão ser líder, ter iniciativa de começar a intervenção (EE25).

Tem que ter autoconfiança se não ninguém vai confiar em você (EE28).

A partir das falas, nota-se que para os estudantes estagiários, a iniciativa se apresentou como uma das principais ações demandadas ao longo do ECP, já que é por meio dela que se torna possível estimular as relações e trocas, favorecendo o sentimento de autoafirmação e autoconfiança.

A importância de uma postura interessada e ativa é ressaltada nos estudos de Freire, Verenguer e Reis (2002), Feitosa e Nascimento (2006) e Silva, Batista e Graça (2016), ao apontarem que ao assumir uma postura proativa, o estudante estagiário cria oportunidades de intervenção, uma vez que os professores supervisores esperam deles, além de conhecimentos específicos da matéria, a adoção de uma postura responsável e interessada, buscando se integrar como parte da comunidade profissional. Por isso é necessário que ele se apresente de modo voluntarioso, predisposto a assumir riscos, fomentando criatividade e pautando-se em atitudes e valores guiados por preceitos éticos para efetivação de normas, valores e atitudes.

Frente ao exposto, verifica-se que os estudantes estagiários necessitam, por vezes, romper com a zona de conforto e com a comodidade de

atribuir a fragilidade do processo somente a elementos externos, posicionando-se ativamente frente à situação posta.

As falas do EE6 e EE11 ilustram que o estudante estagiário percebe a importância de assumir-se como agente construtor do conhecimento para potencializar as relações de troca e afinidade com o professor supervisor.

Tem supervisor que vai me dar liberdade desde que eu mostre a iniciativa (EE6).

Você tem que mostrar interesse para ganhar espaço (EE11).

Para eles, ao ter iniciativa, demonstrar interesse e se integrar ativamente no contexto de estágio, torna-se mais fácil ganhar espaço e empatia do professor supervisor, favorecendo as trocas de conhecimentos e práticas e, conseqüentemente, uma projeção na carreira mais positiva.

Quando temos o suporte e supervisão de alguém mais experiente, somos encorajados a refletir e a aprender, facilitando o desenvolvimento pessoal e profissional. Desse modo, essas trocas proporcionaram a construção de saberes reflexivos que potencializam a construção e o compartilhamento de aprendizagem, refletindo-se na constituição da IP (DUBAR, 2012; SILVA; MESQUITA, 2016).

É por meio da análise socializada da profissão que a identidade assume um caráter coletivo e passa a se constituir como IP. A partir das partilhas e trocas de experiência entre os pares, é possível problematizar e desconstruir a própria prática, gerando novos entendimentos sobre si e sobre a atividade profissional (MESQUITA, 2016; PIRES et al., 2017).

Nesse processo de trocas de experiências entre os agentes do ECP e a constituição da IP, o estudante estagiário acaba por reconhecer o papel assumido por cada um, reiterando o papel do orientador para o direcionamento do planejamento e o professor-supervisor para sua efetividade no campo de estágio (EE7, EE10, EE21, EE24, EE25, EE26).

Eu vejo o orientador sobre as duas vertentes a prática e a teórica. Ele ajudar bastante à gente na vertente teórica, que é a descrição da pasta em si e o planejamento. Mas, no meu caso, eu achei que na vertente prática eu não consegui absorver muita coisa do orientador (EE21).

Normalmente o orientador não tem afinidade com a área não é da vivência dele, ele é bom professor, mas o cara não tem o domínio, sabe? Então na prática o supervisor dá um suporte melhor (EE25).

No meu caso, no estágio de esporte coletivo o orientador não era da área, mas eu tive suporte do supervisor (EE26).

Os estudantes estagiários apontam que por vezes o conhecimento dos professores orientadores se apresenta distante da realidade profissional, mas ao dialogar com o professor-supervisor, é possível codificar as informações em ações pertinentes ao cotidiano profissional, o que reitera que ainda há um afastamento dos conhecimentos da formação inicial com as demandas do campo interventivo.

Considerando os dados obtidos nesse eixo temático, a respeito do processo de orientação e acompanhamentos no campo de estágio, a relação da IES com a unidade concedente e experiências prévias e as ações no ECP, reconhece-se que estes colaboram com os apontamentos de Caires e Almeida (2000). Os autores afirmam que apesar de reconhecida a importância do ECP na formação inicial, tal momento formativo ainda apresenta baixos níveis de estruturação; indefinição no papel da universidade, UCE e dos envolvidos no processo, inadequação no processo de orientação e acompanhamento, bem como deficiência na articulação entre os conteúdos curriculares, conhecimentos prévios e as demandas do mercado de trabalho.

Desse modo, para potencializar as ações formativas do ECP é necessário promover o resgate das experiências prévias do aprendiz, por eles próprios, pelos professores orientadores e supervisores e também a abertura de espaço para sua manifestação e, por conseguinte, das trocas de experiências entre os envolvidos no processo. Isso porque ao fomentar o resgate das experiências prévias, ações, reflexões e trocas de conhecimento no ECP é possível centrar a formação no aprendiz, favorecendo a constituição da IP.

Weimer (2012) ressalta que para isso o ECP precisa se sustentar em cinco princípios: 1) a aplicabilidade dos conteúdos na resolução de problemas práticos; 2) o papel do professor-orientador (tutor) e supervisor (facilitador) como fomentador de ambientes de aprendizagem e trocas para a construção do conhecimento; 3) a reponsabilidade do estudante estagiário pela sua aprendizagem, por meio de uma postura ativa e interessada é que serão desenvolvidas a autonomia e competência para o exercício profissional; 4) a avaliação/acompanhamento não apenas centrado sistemas fechados, mas

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo busca apresentar as conclusões desta pesquisa de modo a compreender como o Estágio Curricular Profissional (ECP) tem se refletido na constituição da Identidade Profissional (IP) de estudantes estagiários de cursos de bacharelado em Educação Física bem como quais foram as lacunas evidenciadas. A partir dessas constatações se apresentam indicadores para repensar a estrutura organizacional do ECP considerando a IP e a representação profissional em suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

Ao longo das incursões teóricas realizadas verifica-se que a IP não é algo rígido, uma vez que parte das concepções as quais o sujeito tem sobre ele, sobre as ações desenvolvidas e sobre as trocas e sentimento de pertencimento provenientes destas.

Na sociedade contemporânea, fortemente atrelada aos preceitos da fluidez, o caráter coletivo perde seu sentido em prol da subjetividade e dos conhecimentos técnico instrumentais. Desse modo, deparamo-nos com uma IP mais direcionada às demandas do mercado de trabalho e à subjetividade, o que repercute na crise de identidades e no reconhecimento da profissão pelo indivíduo e pela sociedade.

Desse modo, os cursos de formação inicial precisam ter a preocupação de estruturar seus currículos em prol de deliberações normativas, sociais e de interação (âmbitos da representação profissional; funcional, contextual e identitária), fomentando ações pautadas em práticas e saberes profissionais, bem como nas experiências prévias do sujeito, buscando resgatar o sentido do coletivo, das interações criativas e do reconhecimento mútuo, dando suporte à atuação autônoma dos estudantes.

Ainda com base na literatura, nota-se que os âmbitos da representação profissional na formação inicial dos cursos da saúde, em especial do bacharel em Educação Física, têm se mostrado insuficientes, uma vez que os conhecimentos têm sido direcionados a um caráter instrumental, diagnóstico e prescritivo. Isso vem privando o estudante da capacidade criadora e da mobilização de saberes frente às demandas cotidianas

relacionadas à epidemiologia e aos aspectos primários da saúde, que por vezes são deixados de fora das grades curriculares ou trabalhados superficialmente.

Esse quadro se reflete na IP do profissional da área e na necessidade de repensar a formação inicial do bacharel em Educação Física, em especial o ECP. Mesmo sendo instituída há mais de uma década, essa formação ainda passa por questionamentos acerca de suas necessidades e especificidades, o que nos últimos anos a levou a um estado de penumbra, evidenciando o quão necessário é estudá-la para romper paradigmas.

Desse modo, verificou-se que uma das ações passíveis de potencializar a IP do bacharel em Educação Física é a implantação/reestruturação das Práticas como Componente Curricular (PCC) e do ECP, uma vez que estes se colocam como momentos importantes do processo formativo para o delineamento das relações sociais entre o profissional em formação e o contexto interventivo. No caso das ações do ECP, nota-se que quando bem desenvolvidas e acompanhadas, instauram-se nos estudantes estagiários sentimentos de responsabilidade, independência, reconhecimento e realização pessoal.

Mesmo com tamanha importância, sabe-se que na maioria dos cursos de bacharelado em Educação Física, a carga horária estabelecida pelos currículos atende à exigência mínima dos direcionamentos normativos, até mesmo pela flexibilidade que estes viabilizam. Dessa forma, algumas trocas e ações tornam-se fragilizadas, já que encontros e socializações pautam-se mais em ações burocráticas que propriamente relacionadas a uma ação interventiva.

Nos regulamentos dos ECP analisados, nota-se que a estrutura em relação a finalidades, relatórios, avaliação, campos de atuação abordados e agentes do ECP visam à integração entre a formação e a intervenção profissional, percebendo a experiência em campo como necessária ao engajamento na realidade da profissão. Contudo, a análise dos regulamentos de ECP aponta para a necessidade de uma dimensão funcional clara e concisa, uma dimensão contextual estruturada e organizada e uma dimensão identitária analisada no início, durante e após o processo de ECP. Essas seriam formas de verificar a satisfação dos sujeitos frente às relações profissionais estabelecidas assim como os impactos do processo na

constituição identitária do estudante estagiário, na Unidade Concedente de Estágio (UCE) e na IES proponente.

Ao transportar os dados documentais para a realidade vivida, verifica-se que sob o ponto de vista dos estudantes estagiários, os direcionamentos das duas instituições privadas se aproximam nos aspectos associados ao acompanhamento e a relação do ECP com eventos e projetos. Já na Instituição de Ensino Superior (IES) pública, a constituição da IP está um pouco mais distante no que tange às expectativas dos sujeitos frente a tal processo formativo.

Entretanto, percebeu-se que as três IES pesquisadas apresentam a mesma lacuna: uma fragilidade nas ações que potencializem os conhecimentos prévios dos alunos, as trocas de experiências entre o estudante estagiário e os professores (orientador e supervisor) bem como uma participação central e autônoma no campo de ECP.

No que diz respeito ao nível de contribuição percebida pelo estudante estagiário sobre o ECP na constituição da IP a partir das representações profissionais, funcional, contextual e identitária, constatou-se que estes apresentam melhor compreensão das questões relacionadas ao exercício profissional em seus saberes e possibilidades de intervenção, mas carecem de um novo trato pedagógico sobre as ações que fomentam a autonomia profissional, suas relações com o ser e estar na profissão e com o sentimento de pertença social, aproximando o que se aprende daquilo exigido na prática cotidiana.

Os resultados quantitativos ratificam que a constituição da IP profissional pode se relacionar às experiências prévias, ao tempo que o estudante estagiário pode vir a dedicar às ações formativas dos cursos e à participação em congressos e eventos científicos. Contudo, nota-se que por vezes o exercício de outras funções remuneradas, que não tenham vínculo com a formação inicial, pode vir a interferir nos âmbitos da representação profissional (funcional e contextual), já que priva o estudante estagiário de se inserir em atividades extracurriculares, bem como conhecer diferentes instituições, pesquisadores e docentes, o que ampliaria os laços de socialização profissional.

No contexto qualitativo, a carência de ações que potencializem a autonomia do estudante estagiário é reiterada. Estes compreendem a importância de uma formação continuada para o reconhecimento social e profissional e para readequação das demandas mercadológicas e sociais relacionadas à área, mas relatam a necessidade da formação inicial reestruturar alguns direcionamentos, em especial o ECP, para o exercício profissional, as especificidades e o olhar coletivo da área.

Essa reestruturação da formação inicial subsidiará a construção de um conhecimento profissional em espiral, na qual o estudante estagiário conhecerá o todo da área para no ECP por meio de múltiplas vivências ao longo do curso nas PCC bem como poderá elencar em quais campos gostaria de se aprofundar/especializar. Tal configuração pode vir a contribuir para a constituição da IP, já que por meio de conhecimentos e experiências prévias os estudantes estagiários apresentarão a capacidade de discutir e propor soluções para situações-problema postas no cotidiano de ações.

Ressalta-se que para se constituir dessa forma, o ECP precisa ser estruturado e desenvolvido sob a clareza de seus direcionamentos, áreas, horas e finalidade. A aproximação entre a vivência no campo interventivo e os conhecimentos trabalhados ao longo do curso fomenta a participação central e autônoma do estudante, refletindo-se no reconhecimento da importância do ECP e viabilizando seu envolvimento de forma mais ativa.

Ao se engajar de forma ativa nas ações desenvolvidas no ECP o estudante estagiário se mostra aberto às socializações que tal momento pode prover. Na atual conjuntura essa socialização tem sido negligenciada por ter se mostrado muito mais burocrática que no sentido de trocas de conhecimentos, valores e atitudes.

Nesse sentido, as discussões apresentadas nos grupos focais ressaltam a importância de o professor orientador assumir a posição de tutor no processo de estágio, auxiliando na elaboração do planejamento e das ações desenvolvidas. Já o professor supervisor precisa se colocar como facilitador a fim de prover oportunidades de intervenção ao estudante estagiário, bem como acompanhá-lo e orientá-lo de forma a refletir sobre as situações postas e traçar suas estratégias de ressignificação.

Para isso é preciso aproximar a IES da UCE, estabelecendo de forma clara as expectativas em relação às trocas/ações estabelecidas ao longo do ECP. Isso viabilizará o compartilhamento de funções e saberes inerentes à profissão, as trocas de experiências e a constituição identitária nos âmbitos da representação profissional. A partir dessa rede de conhecimentos e trocas, o estudante estagiário assumirá seu papel de agente construtor do conhecimento, procurando resgatar seus conhecimentos e experiências prévias e provenientes da formação inicial (conhecimento informal e formal).

Nessa conjuntura, confirma-se a tese de que o ECP se coloca como elemento fundamental na constituição da IP dos estudantes-estagiários, em especial para ações direcionadas à representação profissional (contextual, funcional e identitária), uma vez que o ECP demonstrou ser relevante à constituição da IP, já que esse momento formativo se apresenta como elemento fundamental para os estudantes estagiários. Entretanto, a estrutura organizacional dos ECPs investigados apresenta fragilidades quanto às ações de acompanhamento, orientação e socializações profissionais estabelecidas, carecendo de uma reconfiguração na qual sejam consideradas e repensadas as ações relacionadas aos âmbitos funcional, contextual e identitário da representação profissional.

Diante da confirmação da tese, sugere-se a reestruturação do ECP dos cursos de bacharelado em Educação Física, atentando-se aos preceitos da representação profissional em seus âmbitos funcional, contextual e identitário a partir das seguintes ações propositivas:

Quadro 3: Indicadores para repensar a constituição da IP do bacharel em Educação Física do ECP

FUNCIONAL	CONTEXTUAL	IDENTITÁRIA
Ampliar os saberes relacionados à área e as necessidades da sociedade e da profissão.	Flexibilizar a organização curricular em prol do perfil profissional.	Promover o intercâmbio de informações e experiências, para a construção do conhecimento em espiral.
Registrar e refletir as ações desenvolvidas no ECP.	Avaliar de forma contínua e reflexiva as ações do ECP.	Analisar o impacto das relações estabelecidas no ECP.
Resgatar a aplicabilidade dos conteúdos programáticos trabalhados ao longo do curso.	Garantir que a proposta do ECP seja compreendida com clareza pela IES, UCE e EE.	Desenvolver ao longo do ECP ações e intervenções pautadas na resolução de problemas.
Apresentar com clareza as regras e direcionamentos do ECP e do perfil profissional almejado.	Viabilizar a atuação do professor orientador como tutor e do professor supervisor como facilitador das ações do ECP.	Fomentar a participação central e autônoma do EE ao longo do ECP.

Fonte: a autora.

Acredita-se que por meio destas ações se tornará possível repensar o trato pedagógico dos currículos dos cursos de bacharel em Educação Física, levando a implantação de ações que viabilizem o ser e estar na profissão, de modo que o estudante estagiário possa, ao se inserir no campo interventivo, atuar com autonomia e profissionalismo, articulando conhecimentos prévios e científicos de acordo com as demandas cotidianas da profissão instituindo, assim, ao longo dos anos, o reconhecimento merecido e almejado pela área.

5 REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **Representações profissionais sobre o trabalho docente**, s/d.

AKAOUI, Roberta Console; FERREIRA, Mariana Toledo. Entre crise global e crises ordinárias: a crise das identidades, de Claude Dubar. **Plural** (São Paulo. Online), v. 18, n. 1, p. 175-184, 2011.

ALBUQUERQUE, Verônica S. *et al.* A integração ensino-serviço no contexto dos processos de mudança na formação superior dos profissionais da saúde. **Revista brasileira de educação médica**, v. 32, n. 3, p. 356-62, 2008.

ALVES, Cristina Garcia Lopes; MARTINEZ, Maria Regina. Lacunas entre a formação do nutricionista e o perfil de competências para atuação no Sistema Único de Saúde (SUS). **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 20, n. 56, 2016.

ALVES, Hillana Nadiele Santos; RIBEIRO, Mirkus Thiago Gomes; MAIA FILHO, Antônio Luiz Martins. Percepção de estudantes do curso de fisioterapia de uma instituição privada sobre sua formação profissional para atuação no sistema único de saúde. **Revista Saúde em Foco**, v.3, n.1, 2016.

ALVES, Margarida; QUEIRÓS, Paula; GRAÇA, Amândio. Aprender a ser professor em comunidade de prática: um estudo com estudantes estagiários de Educação Física. In: BATISTA, Paula.; GRAÇA, Amândio; QUEIRÓS, Paula. **O estágio profissional da (re) construção da identidade profissional em educação física**, Porto/Pt: Ed. U.PORTO, 2014.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Educação superior e preparação pedagógica: elementos para um começo de conversa. **Revista Saberes**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 2001.

ANDRADE MARTINS, Gilberto de. Sobre confiabilidade e validade. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 8, n. 20, p. 1-12, 2006.

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, v. 1, n. 2, 2010.

ANJOS, Tatiana Coletto dos; DUARTE, Ana Cláudia Garcia de Oliveira. A Educação Física e a Estratégia de Saúde da Família: formação e atuação profissional. **Physis-Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, n. 4, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Crise capitalista contemporânea e as transformações no mundo do trabalho**. Curso de Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo, v. 1, 1999.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, 2004.

ANTUNES, Alfredo Cesar. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional. **Revista de Educação**, v. 10, n. 10, 2007.

- ANTUNES, Ricardo. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? **Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho**, 2008.
- ANVERSA, Ana Luiza Barbosa. **A formação acadêmica do bacharel em Educação Física no Paraná e sua relação com o campo de atuação profissional**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL. Maringá, 2011.
- ANVERSA, Ana Luiza Barbosa et al. O estágio curricular em educação física – bacharelado. **Kinesis**, v. 33, n. 1, 2015.
- ANZOLIN, Ana Amélia. **A formação do bacharel em Educação Física e o campo de intervenção profissional: um estudo de caso**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, Maringá, 2012.
- BALDOINO, Aline Silva; VERAS, Renata Meira. Mapeamento de atividades de integração ensino-serviço adotadas em cursos de saúde da UFBA. **CIAIQ2015**, v. 1, 2015.
- BANDUK, Maria Luiza Sampaio; RUIZ-MORENO, Lidia; BATISTA, Nildo Alves. A construção da identidade profissional na graduação do nutricionista. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, 2009.
- BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra; PIZANI, Juliana. Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em Educação Física. IN: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira (org.) **Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção**, v. 2, p. 81-111, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1 reimp. da 1 edição de 2011. São Paulo: Edições, 70, 2011.
- BARROS, Aidil Jesus Paes de; LEHFELD, Neide A. de Souza. **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.
- BARROS, Irene Maria da Costa *et al.* Experiências prévias na (re) configuração da identidade profissional: um estudo com estudantes estagiários de educação física. **Àgora para la Educación Física y el Deporte**, v.14, n.3, p. 303-319, 2012.
- BARROS, Irene Maria da Costa. **Contributo para a compreensão do processo de (re) construção da identidade profissional no contexto da formação inicial: estudo em estudantes estagiários de educação física**. 2012
- BATISTA, Paula. O papel do estágio profissional na (re) construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: cartografia de um projeto de investigação. In: BATISTA, Paula.; GRAÇA, Amândio; QUEIRÓS, Paula. **O estágio profissional da (re) construção da identidade profissional em educação física**, Porto/Pt: Ed. U.PORTO, 2014.
- BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio; QUEIRÓS, Paula. **O estágio profissional da (re) construção da identidade profissional em educação física**, Porto/Pt: Ed. U.PORTO, 2014.
- BATISTA, Paula; PEREIRA, Ana Luisa; GRAÇA, Amândio Brada dos Santos. A (re) configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. IN: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira

- (org.) **Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção**, v. 2, p. 81-111, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt; **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Zahar, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Zahar, 2005.
- BALMACEDA, Alene Sylvia Teixeira et al. Ensaio sobre a crise de identidade do profissional de educação física. **Revista especial de Educação Física**. Edição digital, n. 2, 2005.
- BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, p. 343-360, 2008.
- BENITES, Larissa Cerignoni. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades**. Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2012.
- BERVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Amado Luiz; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. São Paulo: Pretence Hall, 2002.
- BISCONSINI, Camila Rinaldi. **Formação Inicial para docência: relações entre estágio supervisionado, universidade e escola**. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós Graduação Associado em Educação Física- UEM/UEL, 2013.
- BISCONSINI, Camila Rinaldi; FLORES, Patric Paludett; DE OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. Formação inicial para a docência: o Estágio Curricular Supervisionado na visão de seus coordenadores. **Journal of Physical Education**, v. 27, n. 1, p. 2702, 2016.
- BISCONSINI, Camila Rinaldi. **A prática como componente curricular na formação inicial de professores de Educação Física: ruídos no campo universitário para o encontro com a escola**. Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós Graduação Associado em Educação Física- UEM/UEL, 2017.
- BLIN, Jean François. **Représentations, pratiques et identités professionnelles**. Paris. L'Harmattan, 1997.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. Os saberes, a formação e o trabalho dos docentes. BORGES, CMF **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara-SP: JM, p. 19-61, 2004.
- BORTOLOZZI, Flávio; BERTON CELLO, Ludhiana . **Metodologia de pesquisa**. Centro Universitário De Maringá. Núcleo de Educação a distância. Maringá, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução: Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 16ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRACHT, V. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: Identidade, desafios e perspectivas**. 1.ed. Campinas, SP: Autores Associados/PROSUL, p. 13-29, 2003.

BRASIL a. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 215/1987**. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Disponível em http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=10. Acesso em junho de 2016.

BRASIL b. Conselho Federal de Educação. **Resolução 03/1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Disponível em http://www.crefsp.com.br/interna.asp?campo=72&secao_id=117. Acesso em junho de 2016.

BRASIL. Lei No. 8080/90, de 19 de setembro de 1990. Brasília: DF. 1990. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8080.htm. Acesso em junho de 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em junho de 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS 218/1997**. Disponível em: http://www.crefrs.org.br/legislacao/pdf/res_cns_218_1997.pdf. Acesso em agosto de 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 287 de 08 de outubro de 1998. [site da Internet]. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_98.htm. Acesso em agosto de 2016.

BRASIL. **Lei n.9.696/1998**, de 1 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, DF, 01 set. 1998. Disponível em: http://www.cbc.esp.br/stjd/Legislacao/lei_9696_98.pdf. Acesso em agosto de 2016.

BRASIL a. Ministério da Educação. **Parecer CNE 09/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em junho de 2016.

BRASIL b. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 1133/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Farmácia e Odontologia. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>. Acesso em junho de 2016.

BRASIL c. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 1210/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces1210_01.pdf. Acesso em junho de 2016.

BRASIL d. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 1300/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1300.pdf>. Acesso em junho de 2016.

BRASIL e. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 1301/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1301_01.pdf. Acesso em junho de 2016.

BRASIL f. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 03/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em junho de 2016.

BRASIL g. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 05/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES05.pdf>. Acesso em junho de 2016.

BRASIL a. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 0104/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Biomedicina. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0104.pdf>. Acesso em junho de 2016.

BRASIL b. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 01/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em junho de 2016.

BRASIL c. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 02/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em junho de 2016.

BRASIL d. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 02/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES022002.pdf>. Acesso em junho de 2016.

BRASIL e. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 04/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES042002.pdf>. Acesso em junho de 2016.

BRASIL f. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 05/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fonoaudiologia. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES052002.pdf>. Acesso em junho de 2016.

BRASIL g. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 06/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES062002.pdf>. Acesso em junho de 2016.

BRASIL h. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 07/2002**. Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces07_02.pdf. Acesso em junho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 02/2003**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Biomedicina Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces022003.pdf>. Acesso em junho de 2016.

BRASIL a. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 58/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf. Acesso em junho de 2016.

BRASIL b. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 07/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em junho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 02/2007**. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf. Acesso em junho de 2016.

BRASIL. Lei n. 11.788/2008, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudante. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 set. 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em junho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 04/2009**. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf. Acesso em junho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados** [Internet]. Brasília; 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12467&Item.

BRASIL, Vinicius Zeilmann et al. A trajetória de vida do treinador esportivo: as situações de aprendizagem em contexto informal. **Movimento**, v. 21, n. 3, 2015.

BRASIL a, Vinicius Zeilmann et al. A formação profissional para treinadores de surf no Brasil. **Educação Física e Esporte: convergindo para novos caminhos...** Florianópolis: Editora da UDESC, p. 357-382, 2015.

BRUGNEROTTO, Fábio; SIMOES, Regina. Caracterização dos currículos de formação profissional em Educação Física: um enfoque sobre saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 149-172, 2009.

BRUHNS, Heloisa Turini; MARINHO, Alcyane. Criatividade: a exceção essencial. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 19, n. 4, p. 97-107, 2011.

BURIOLLA, Buriolla, Marta Alice Feiten. **O estágio supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1995

CAIRES, Susana; ALMEIDA, Leandro S. Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 2, 2000.

CALLADO, Carlos Velázquez; ARANDA, Antonio Fraile; PASTOR, Victor Manuel López. Cooperative Learning in Physical Education. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 239-257, jan./mar. de 2014.

CAMPELLO, Bernadete Santos. Encontros científicos. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (Org). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

CARDOSO, Inês, BATISTA, Paula, GRAÇA, Amândio. Aprender a ser professor em comunidade de prática: um estudo com estudantes estagiários de Educação Física In: BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio; QUEIRÓS, Paula. **O estágio profissional da (re) construção da identidade profissional em educação física**, Porto/Pt: Ed. U.PORTO, 2014.

CARDOSO, Maria Inês da Silva Teixeira. **A (re) construção da identidade profissional do estagiário de educação física em comunidade de prática**. Tese de Doutorado. Universidade do Porto, 2014.

CARDOSO, Maria Inês Silva Teixeira; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRAÇA, Amândio Braga Santos. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 371-390, 2016.

CARDOSO, Ruth CL; SAMPAIO, Helena. Estudantes universitários e o trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 26, n. 9, p. 30-50, 1994.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Prática de ensino: os estágios supervisionados na formação do professor**. São Paulo: Pioneira, 1985.

CARVALHO, Yara M. Entre o biológico e o social. Tensões no debate teórico acerca da saúde na Educação Física. **Motrivivência**, n. 24, p. 97-106, 2005

CARVALHO, Yara Maria de.; CECCIM, Ricardo Burg. Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva. In: CAMPOS, Gastão Wagner de Souza. *et al.* (Org.). **Tratado de saúde coletiva**. São Paulo: Hucitec, p. 149-180, 2006.

CARVALHO, Yara Maria de; PRADO, Alessandro Rovigatti do; TREVIZAN ALONSO, Andréia. Formação em Educação Física no Brasil: outros modos de pensar e intervir no serviço público de saúde. **Educación Física y Ciencia**, v. 15, n. 1, 2013.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A formação sitiada: Diretrizes Curriculares de educação física em disputa**, 2016. Disponível em: <http://observatoriodoesporte.org.br/aformacaositiada/>, acesso em agosto de 2016.

- CASTILHO, Normandia Cristian Gilles. Identidade. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de Educação Física**, 3 ed. ver e ampl. Injuí: Ed. Unijuí, 2014.
- CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, 2015
- CERVO, Amado; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica**. México, 1990.
- CHAGAS, Regiane de Ávila. **Formação inicial e construção da identidade profissional do professor: um estudo do curso de Licenciatura em Educação Física da UFG**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CHONG, Sylvia; LOW, Ee Ling; GOH, Kim Chuan. Emerging Professional Teacher Identity of Pre-Service Teachers. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 36, n. 8, p. 50-64, 2011.
- CIRÍACO, Klinger Teodoro; RODRIGUES, Janaína Ojeda. Contribuições do estágio na creche para a construção da identidade profissional de futuros professores. In: **Colloquium Humanarum**, p. 42-65, 2015.
- CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; MOLINA NETO, Vicente. A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de educação física no início da docência. **Movimento**, v. 23, n. 3, p. 827, 2017.
- CONSELHO FEDERAL DE FARMÁCIA. **Resolução Nº 576**, de 28 de junho de 2013 Dispõe sobre as prerrogativas para o exercício da responsabilidade técnica em homeopatia. Disponível em:
<http://www.cff.org.br/userfiles/file/resolucoes/576.pdf>
- COSTA, Débora de Souza; HAGE, Maria do Socorro Castro. Estágio Supervisionado: desafios da relação teoria e prática na formação do pedagogo. **Revista Eletrônica Murupiíra**, v.1, n.1, p.37-50, 2015.
- COUTINHO, Patrícia, et al. Formação de treinadores no contexto acadêmico: relações entre as perspectivas de ensino e as abordagens de aprendizagem. In: MESQUITA, Isabel, et al. **Investigação na formação de treinadores: identidade profissional e aprendizagem**. Porto/PT: Ed. U.PORTO, 2016.
- CRUZ, Elizeu Pinheiro da; BARZANO, Marco A.L. Teaching knowledge&58; a glimpse to a non-required dimension in the trajectories of teachers/researchers in Biological Sciences Academic Course. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 19, n. 1, p. 117-139, 2014.
- CUNHA, Mariana; BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio. Um olhar sobre o estágio em Educação Física: representações de estagiários do ensino superior público português. In: BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio; QUEIRÓS, Paula. **O estágio profissional da (re) construção da identidade profissional em educação física**, Porto/Pt: Ed. U.PORTO, 2014.

DAL PUPO, Juliano; SCHÜTZ, Gustavo Ricardo; SANTOS, Saray Giovana. Instrumento de medida. In: SANTOS, Saray Giovana. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa quantitativa aplicada a Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2011.

DE FRANÇA DRUMMOND, Adriana *et al.* Fatores que influenciam a escolha da área de atuação entre formandos em Terapia Ocupacional. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 20, n. 2, p. 68-74, 2009.

DE OLIVEIRA MAIER, Suellen Rodrigues; DE MATTOS, Magda. O trabalhar e o estudar no contexto universitário: uma abordagem com trabalhadores-estudantes. **Saúde** (Santa Maria), v. 42, n. 1, p. 179-185, 2016.

DE OLIVEIRA, Raquel S. Mendes; PEREIRA, Cláudia Maria de Oliveira. A socialização como facilitadora na formação da identidade profissional do acadêmico de enfermagem em um hospital privado. v1.n1.p46-53. **Revista Tecer**, v. 1, n. 1, 2012.

DECROP, A. Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers. **Recherche et Applications en Marketing**, v. 19, n. 2, p. 126-127, 2004.

DIAS, Bruno Vilas Boas *et al.* Percepções de alunos de um curso de graduação em enfermagem frente ao estágio curricular. **CuidArte, Enferm**, v. 10, n. 1, p. 29-35, 2016.

DIAS, Emerson Piantino *et al.* Expectativas de alunos de enfermagem frente ao primeiro estágio em instituições de saúde. **Revista Psicopedagogia**, v. 31, n. 94, p. 44-55, 2014.

DUBAR, Claude. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 62, p. 13-30, 1998.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 64, p. 87-103, 1999.

DUBAR, Claude. **A crise das Identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012.

ELIAS, Nobert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FALCI, Denise Mourão; BELISÁRIO, Soraya Almeida. A inserção do profissional de educação física na atenção primária à saúde e os desafios em sua formação. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 17, n. 47, p. 885-899, 2013.

FARIAS, Gelcemar Oliveira. **O percurso profissional dos professores de educação física**: rumo a prática pedagógica. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação Física Universidade Federal de Santa Catarina 2000.

FARIAS, Gelcemar Oliveira et al. Carreira docente em Educação Física: uma abordagem sobre a qualidade de vida no trabalho de professores da rede estadual de ensino do rio grande do sul. **Journal of Physical Education**, v. 19, n. 1, p. 11-22, 2008.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar (Orgs.), **Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, p. 61-80, 2012.

FÁVARO, Paula Evelise; NASCIMENTO, Glauce Yara do SORIANO, Jeane Barcelos. O Conteúdo da Intervenção Profissional em Educação Física: O ponto de vista de docentes de um curso de formação profissional. **Movimento**, v. 12, n. 2, 2006.

FEITOSA; Wallacy Milton do Nascimento; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. As competências específicas do profissional de Educação Física que atua na orientação de atividades físicas: um estudo delphi. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.4, n.11, p.19-26, 2003.

FEITOSA; Wallacy Milton do Nascimento; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Educação física: quais competências profissionais. **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, p. 87-98, 2006.

FEITOZA JS, SILVA FGO. Supervisão de estágio em serviço social e as relações com a formação do perfil profissional. **Revista Conexão Eletrônica**. V.12, n.1, p.1-9, 2015.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001.

FELÍCIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar em revista**, n. 32, 2008.

FIGUEIREDO, Nébia Maria Almeida de et al. **Método e metodologia na pesquisa científica**. São Paulo: Difusão, 2004.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga , v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010

FINKLER, Mirelle; CAETANO, João Carlos; RAMOS, Flávia Regina Souza. Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 10, p. 3033-3042, 2013.

FIOR, Camila Alves; MERCURI, Elizabeth. Formação universitária: o impacto das atividades não obrigatórias. In: Mercury E, Polydoro SAJ, orgs. **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora; 2003.

FIVES, Helenrose; GILL, Michele Gregoire (Ed.). **International handbook of research on teachers' beliefs**. Routledge, 2015.

FLICK, Uwe. **Métodos qualitativos na investigação científica**. Lisboa: Monitor – Projetos e Edições Ltda., 2005.

FONSECA, Rubiane Giovani et al. O conhecimento profissional na intervenção em Educação Física: um estudo de caso etnográfico-. **Journal of Physical Education**, v. 20, n. 3, p. 367-380, 2009.

FONSECA, Joana; MESQUITA, Isabel. Desenvolvimento da identidade profissional do treinador desportivo: uma área a explorar. In: MESQUITA, Isabel. **Investigação na formação de treinadores: identidade profissional e aprendizagem**. Universidade do Porto. Faculdade de Desporto, Porto: Sersilito-Empresa Gráfica Ltda.,2016.

FRAGA, Alex Branco; CARVALHO, Yara Maria de; GOMES, Ivan Marcelo. Políticas de formação em educação física e saúde coletiva. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 10, n. 3, p. 367-386, 2012.

FRAGA, Alex Branco; CARVALHO, Yara Maria de; GOMES, Ivan Marcelo. Políticas de formação em educação física e saúde coletiva. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 10, n. 3, p. 367-386, 2012.

FRAGA, Alex Branco; WACHS, Felipe. **Educação Física e Saúde Coletiva: políticas** de formação e perspectivas de intervenção. Editora da UFRGS, 2007.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do Profissionalismo-Teoria, Profecia e Política**. Edusp, 1998.

FREIRE, Elisabete dos Santos; VERENGUER, Rita de Cássia Garcia; REIS, Marise Cisneiros da Costa. Educação Física: pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de educação física e esporte**, v. 1, n. 1, 2009.

FREIRE, Luiz Gustavo Lima; DUARTE, António Manuel. Conceptions of Brazilian university students about the factors and functions of learning. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 91, p. 380-394, 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, 2002.

FREITAS, Tatiana Pereira de. **Autonomia e Identidade Profissional de professores de Educação Física diante da proposta curricular do estado de São Paulo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2011.

GAIAD, Tais Peixoto.; SANT'ANA, Débora de Melo Gonçalves. Análise da eficácia do estágio supervisionado em fisioterapia na formação profissional: Uma visão do egresso. **Arq. Ciênc. Saúde Unipar**, Umuarama, 9(2), mai./ago. p.65-70, 2005.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, n. 37, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. In: **Série Pesquisa em Educação**. Líber Livro Editora, 2012.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade pessoal**. Oeiras: Celta Editora, 1994.

GIL, Juana Maria Sancho; et al.. **A pesquisa qualitativa na Educação Física – alternativas metodológicas**. 3ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

GOMES, Maria Elasir S.; BARBOSA, Eduardo F. A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos. **Revista Educativa**, 1999.

GOMES, Patrícia Maria Silva, et al. A identidade profissional do professor: Um estudo de revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 2, p. 247-267, 2013.

GOMES, Rúben; FARIAS, Cláudio; MESQUITA, Isabel. O desenvolvimento do conhecimento de treinadores estagiários em comunidade de prática: promoção de abordagens de treino centradas nos atletas. In: MESQUITA, Isabel, et al. **Investigação na formação de treinadores: identidade profissional e aprendizagem**. Porto/PT: Ed. U.PORTO, 2016.

GOMES, Rúben; MESQUITA, Isabel; BATISTA, Paula. O valor das comunidades de prática na formação de treinadores: da aprendizagem individual à colaborativa. In: MESQUITA, Isabel, et al. **Investigação na formação de treinadores: identidade profissional e aprendizagem**. Porto/PT: Ed. U.PORTO, 2016.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

GRAÇA, Amândio. A construção da identidade profissional em tempos de incerteza. In: BATISTA, Paula.; GRAÇA, Amândio; QUEIRÓS, Paula. **O estágio profissional da (re) construção da identidade profissional em educação física**, Porto/Pt: Ed. U.PORTO, 2014.

GRECO, Pablo Ruan. Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em Educação Física: a questão dos esportes coletivos. In: IN: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira (org.) **Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção**, v. 2, p. 287-301, 2012.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Papirus Editora, 2004.

HADDAD, Ana Estela et al. (org). **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 15 v. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Texto_de Referencia.pdf, Acesso em: julho/2016.

HAIR, Joseph F. et al. **Multivariate data analysis**. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. TupyKurumin, 2006.

HENRIQUES, Helder Manuel Guerra. **Formação, sociedade e identidade profissional dos enfermeiros**. Tese de Doutorado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2011.

HERNÁNDEZ-NIETO, Rafael A. **Contributions to statistical analysis**. Mérida: Universidade de Los Andes, 2002.

HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; ROSSI, Fernanda. Formação Acadêmica em Educação Física: perfis profissionais, objetivos e fluxos curriculares. **Motriz: Revista de Educação Física**, p. 170-180, 2010.

INEP. **Relatório de Área ENADE 2013: Educação Física (Bacharelado)**. Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/relatorios>, acesso em agosto de 2017.

JARVIS, Peter. **Adult education and lifelong learning: Theory and practice**. Routledge, 2004.

JARVIS, Peter. **Globalization, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives**. Routledge, 2007.

JONES, Gareth R.; GEORGE, Jennifer M. **Administração contemporânea**. São Paulo: McGraw- Hill, 2008.

LEMOS, Cristiane Lopes Simão et al. Reflexões sobre as Diretrizes do Curso de Graduação de Biomedicina no Brasil: desafios e potencialidades. **CIAIQ2016**, v. 1, 2016.

LEMOS, Lovane Maria *et al.* As contradições do processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação em Educação Física e os movimentos de resistência à submissão ao mercado. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, v. 18, n. 3, p. 27-49, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. O professor e a construção da sua identidade profissional. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, p. 62-71, 2001.

LOPES, João Pedro Goes; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. Educação Física Líquido-Moderna. **Revista Biomotriz**, Vol. 11, Nº 01, p. 27-48 /2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eda. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente**, p. 95-108, 2009.

LUIZ, Angela Rodrigues *et al.* **Ensino sobre saúde pública e coletiva nos cursos de graduação em educação física no Brasil**. 2016.

LUNA, Lúri Novaes *et al.* Empresas juniores como espaço de desenvolvimento de carreira na graduação: reflexões a partir de uma experiência de estágio. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 14, n. 4, p. 441-451, 2014.

LUZ, Madel T. Educação física e saúde coletiva: papel estratégico da área e possibilidades quanto ao ensino na graduação e integração na rede de serviços públicos de saúde. In: FRAGA, Alex Branco; WACHS, Felipe. **Educação Física e Saúde Coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção**. Editora da UFRGS, 2007.

MALFITANO, Ana Paula Serrata. Contexto social e atuação social: generalizações e especificidades na terapia ocupacional. In: LOPES, Roseli Esquerdo, MALFITANO, Ana Paula Serrata (orgs) **Terapia Ocupacional Social: desenhos teóricos e contornos práticos**, São Carlos: Edufscar, 369p, 2016.

MALVEZZI, Sigmar. A construção da identidade profissional no modelo emergente de carreira. **Organizações & Sociedade**, v. 7, n. 17, p. 137-143, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MACHADO, Hilka Vier. A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. **Rev. Adm. Contemp.**, Curitiba, v. 7, n. spe, p. 51-73, 2003.

MARCON, Daniel. **Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros Professores de Educação Física**. Dissertação de Doutorado em Ciências do Desporto, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, 2011.

MARINHO, Alcyane; SANTOS, Priscila Mari dos. Estágios Curriculares nos cursos de bacharelado em Educação Física. IN: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira (org.) **Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção**, v. 2, p. 81-111, 2012.

MAROUN, Kalya; VIEIRA, Valdo. Imaginário Social e Educação Física: um novo olhar sobre a Cultura Corporal de Movimento. **Journal of Physical Education**, v. 18, n. 2, p. 219-225, 2008.

MARTINS, Clícia B.; BRANDALISE, Mary AT. Formação de professores na perspectiva de desenvolvimento profissional e organizacional da escola. **Ling Educ Soc**, v. 12, p. 21-8, 2007.

MARTINS, Maria Luiza Del Rio; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Trajetória formativa e profissional em Educação Física: conhecimentos da formação inicial e perspectivas de carreira. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 11-23, maio 2015.

MARTINS, Maria; ONOFRE, Marcos; COSTA, João. Experiências de formação que tornam o futuro professor de Educação Física mais confiante no início do estágio. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, v. 38, p. 27-43, 2014.

MASETTO, Marcos T. Docência universitária: repensando a aula. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**, v. 2, p. 79-108, 2003.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. **Iniciação científica no ensino superior: funcionamento e contribuições**. Campinas, São Paulo: Editora Átomo, 2010.

MASOLA, Wilson de Jesus; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Educação superior no Brasil: traços da história. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 8, n. 1, p. 98-108, 2017.

MATOS, Telma Sara; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; BORGES, Maria Celia. Formação de professores de Educação Física: identidade profissional docente/Training of Physical Education teachers: teacher professional identity. **Conhecimento & Diversidade**, v. 8, n. 15, p. 47, 2016.

MESQUITA, Isabel. **Investigação na formação de treinadores: identidade profissional e aprendizagem**. Universidade do Porto. Faculdade de Desporto, Porto: Sersilito-Empresa Gráfica Ltda., 2016.

- MILISTETD, Michel et al. A aprendizagem profissional de treinadores esportivos: desafios da formação inicial universitária em educação física. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 4, 2015.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de ; SOUZA, Edinilsa Ramos. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2005.
- MIRANDA, Maria Irene. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, Lázara Cristina; MIRANDA, Maria Irene. (orgs). **Estágio supervisionado e prática de ensino**: desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira&Marin: Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, p. 15-36, 2008.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Mercado de Letras, 2002.
- MONTEGUTI, Bruna Ruzza; DIEHL, Eliana Elisabeth. O ensino de farmácia no sul do Brasil: preparando farmacêuticos para o sistema único de saúde? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 14, n. 1, p. 77-95, 2016.
- MOON, Jennifer A. **A handbook of reflective and experiential learning**: Theory and practice. Psychology Press, 2004.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Trad.: Maria D.Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 99, 2000.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. DP & A, 2008.
- MOREIRA, Hudson de Resende et al. Qualidade de vida do trabalhador docente em Educação Física do estado do Paraná, Brasil. **Rev bras cineantropom desempenho hum**, v. 12, n. 6, p. 435-442, 2010.
- MOREIRA, José Antônio Marques; FERREIRA, António Gomes. A Identidade Socioprofissional dos Professores de Educação Física em Portugal. **E-curriculum**, n. 7, p. 1-21, 2011.
- MOREIRA, José Antônio Marques; FERREIRA, António Gomes; FERREIRA, Joaquim Armando. Escala de Identidade Profissional de Professores de Educação Física: Procedimentos de construção e validação. **Motricidade**, v. 10, n. 3, p. 79, 2014.
- MOURA, Débora; ARCE, Vladimir Andrei Rodrigues. Atenção primária à saúde: concepções e práticas de docentes fonoaudiólogos. **Distúrbios da Comunicação**. v. 28, n. 1, 2016.
- MOURA, Marla Maria Moraes. **Construção da identidade profissional do professor de educação física**: elementos biográficos e relacionais. 2015.
- NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Escala de auto percepção de competência profissional em educação física e desportos. **Revista paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 5-21, 1999.

NASCIMENTO, Juarez Vieira do et al. Formação acadêmica e intervenção pedagógica nos esportes. **Motriz. Revista de Educação Física**. UNESP, v. 15, n. 2, p. 358-366, 2009.

NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos F. P. **A Construção da Identidade Profissional na Formação Inicial de Professores**. Dissertação de Doutorado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2002.

NEIRA, Marcos Garcia. Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física. In: NASCIMENTO, J.; FARIAS, G. O. (Org). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação a intervenção**. Florianópolis: Editora da Udesc, p. 177-202, 2012.

NELSON, Lee J.; CUSHION, Christopher J.; POTRAC, Paul. Formal, nonformal and informal coach learning: A holistic conceptualisation. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 1, n. 3, p. 247-259, 2006.

NETO, Silva; DE FARIA, Walter Mariano; OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de. Práticas do Supervisor Acadêmico na Formação do Psicólogo: estudo bibliométrico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p. 1042-1058, 2015.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 2, 1996.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, K. O. currículo (s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008.

NUNES, Marcello Pereira; VOTRE, Sebastião Josué; SANTOS, Wagner dos. O profissional em Educação Física no Brasil: desafios e perspectivas no mundo do trabalho. **Motriz**, v. 18, n. 2, p. 280-90, 2012.

NUNNALLY, Jum; BERNSTEIN, Ira H. **Psychometric Theory**. 3rd edition (MacGraw-Hill, New York). 1994.

OKADA, Alexandra. **Cartografia cognitiva: mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente**. Cuiabá: KCM, 2008.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido de. A formação profissional no campo da Educação Física: legislação, limites e possibilidades. IN: SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editora, 2006.

OLIVEIRA, Rogério Cruz; ANDRADE, Douglas Roque. Formação profissional em Educação Física para o setor da saúde e as diretrizes curriculares nacionais. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 4, 2016.

OLIVEIRA, Michele Moraes; MENEZES, Raquel Santos Soares; SILVA, Francieli Dorneles. O empreendedorismo sob o olhar de micro e pequenas empresárias. Oikos: **Revista Brasileira de Economia Doméstica**, v. 27, n. 2, p. 175-204, 2016.

PALMA, Alexandre de. Educação física, corpo e saúde: uma reflexão sobre outros “modos de olhar”. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 2, 2001.

PASQUALI, Luiz. **Instrumentação Psicológica: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PERINAZZO, Jéssica et al. A atuação do profissional biomédico na atenção primária à saúde: desafios na formação. **Revista Saúde Integrada**, v. 8, n. 15-16, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Novas Competências para Ensinar (10 New Competences for Teaching)**. Brasil: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio, trabalho e educação. In: **Relatório do II Econtro Nacional Estágios, Ensino Superior e Mercado de trabalho: perspectivas para o futuro**. São Paulo, abril, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido et al. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. RJ: Vozes, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, Veruska et al. Identidade docente e educação física: Um estudo de revisão sistemática. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 1, p. 35-60, 2017.

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

PORTO, Isaura Setenta. Identidade da enfermagem e identidade profissional da enfermeira: tendências encontradas em produções científicas desenvolvidas no Brasil. **Esc. Anna Nery Rev. Enferm**, v. 8, n. 1, p. 92-100, 2004.

PRADO, Maria Renata. Pesquisa como estratégia de ensino: uma proposta inovadora em faculdades privadas. **Revista Ensino Superior**, n.11, 2013.

QUEIRÓS, Paula. Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional. In: BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio; QUEIRÓS, Paula. **O estágio profissional da (re) construção da identidade profissional em educação física**, Porto/Pt: Ed. U.PORTO, 2014.

RAMOS, Glauco Nunes Souto. **Preparação profissional em Educação Física: a questão dos estágios**. 2002.

RAMOS, Valmor et al. A aprendizagem profissional-as representações de treinadores desportivos de jovens: quatro estudos de caso. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 2, p. 280-291, 2011.

RAVIGATTI DO PRADO, Alessandro; DE CARVALHO, Yara Maria. Formação em Educação Física: experiências de integração ensino-serviço na atenção básica em saúde. **Movimento**, v. 22, n. 2, 2016.

REALI, Aline de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Comunidade de aprendizagem profissional: tensões nos processos de desenvolvimento profissional de mentoras. **Educação**, v. 39, n. 1, 2016.

- REID BOM, Anna et al. **From expert student to novice professional**. Springer Science & Business Media, 2011.
- REIS, Samuel Roosevelt Campos dos et al. **A formação do farmacêutico e as diretrizes curriculares nacionais**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Gestão da Clínica da Universidade Federal de São Carlos, 2016.
- RIBEIRO, Marcelo. **Implicações do processo identitário na formação continuada de professores**. 2004.
- RIBEIRO, Lúri. **Formação em Educação Física no Brasil: novas orientações legais, outras identidades profissionais?**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2016.
- RIGON, Silvia do Amaral; SCHMIDT, Suely Teresinha; BÓGUS, Cláudia Maria. Desafios da nutrição no Sistema Único de Saúde para construção da interface entre a saúde ea segurança alimentar e nutricional. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 32, n. 3, 2016.
- ROCHA, Vera Maria da; CENTURIÃO, Carla Haas. Profissionais da saúde: formação, competência e responsabilidade social. Fraga AB; Wachs, F. **Educação Física e Saúde Coletiva: Políticas de Formação e Perspectivas de Intervenção**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2007.
- ROJAS, Ricardo Arturo Osorio **El Cuestionario**, 2001. Disponível em <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Likert.htm>. Acesso em abril, 2016.
- SALLES, William das Neves; FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Inserção profissional e formação continuada de egressos de cursos de graduação em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 29, n. 3, p. 475-486, 2015.
- SANTIAGO, Maria Luci Esteves; PEDROSA, José Ivo Santos; FERRAZ, Alex Soares Marreiros. A formação em saúde à luz do projeto pedagógico e das diretrizes curriculares da Educação Física. **Movimento**, v. 22, n. 2, 2016.
- SANTOS, Saray Giovana; MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio (orgs). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à educação física**. 1 ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.
- SANTOS, Saray Giovana dos; GHELLER, Rodrigo Ghedini. Construção e validação de instrumentos para coleta. In: SANTOS, Saray Giovana; MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio (orgs). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à educação física**. 1 ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.
- SARAMAGO, Guilherme; LOPES, Érika Maria Chioca; CARVALHO, Viviane Alves. Saberes profissionais do docente universitário. **Ensino em Re-Vista**, v. 23, n. 1, p. 70-89, 2016.
- SCHEID, Neusa Maria John; FERRARI, Nadir; DELIZOICOV, Demétrio. Concepções sobre a natureza da ciência num curso de ciências biológicas: imagens que dificultam a educação científica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 2, p. 157-181, 2016.

- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa Antônio (organizador). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 77-91, 1992.
- SETTON, Maria da Graça Jacinto. **A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. 2006.
- SILVA, Ana Maria Costa e. **Formação, percursos e identidades**. Coimbra: Quarteto, 2003.
- SILVA, Ana Maria Costa e. **Percursos de formação e identidade(s): um estudo junto de assistentes sociais**, 2004, Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/572/1/MariaCostaSilva.pdf>, acesso: outubro, 2016.
- SILVA, Elaine Kendall Santana et al. Contribuições do Pibid e do Estágio Supervisionado na formação identitária dos licenciandos de letras e pedagogia da UEMG-campus Divinópolis/MG. **Blucher Education Proceedings**, v. 2, n. 2, p. 266-277, 2017.
- SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos, *et al.* Análise da nova proposta curricular do curso de educação física da Universidade São Judas Tadeu frente às Diretrizes Curriculares Nacionais e CONFEF. IN: SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editora, 2006.
- SILVA, Teresa; BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio. A função de supervisão como fator de aprendizagem profissional contínua do professor cooperante de educação física. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 1, n. 3, 2016.
- SILVA, Teresa Maria Leandro Sousa; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRAÇA, Amândio Braga. O Papel do Professor Cooperante no Contexto da Formação de Professores de Educação Física: A Perspetiva dos Professores Cooperantes. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 25, p. 1-29, 2017.
- SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2001.
- SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. A atuação em esportes e seus desafios à formação profissional. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira (org.) **Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção**, v. 2, p 467-492, 2012.
- SILVA, Ana Maria Costa; CARVALHO, Maria de Lurdes Dias de; APARÍCIO, Miriam. Formação, profissionalização e identidade dos mediadores sociais. **Sustentabilidade da mediação social: processos e práticas**, p. 93-104, 2016.
- SILVA, Luciana de Martin; MESQUITA, Isabel. A aprendizagem do treinador: um processo de aquisição, participação e transformação. In: MESQUITA, Isabel. **Investigação na formação de treinadores: identidade profissional e aprendizagem**. Universidade do Porto. Faculdade de Desporto, Porto: Sersilito-Empresa Gráfica Ltda.,2016.
- SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da. **Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado na formação de**

professores de Educação Física. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, 2016.

SOARES, Audrey Cabral Branches et al. Perfil científico de estudantes de Medicina em uma universidade pública. **Scientia Medica**, v. 27, p. 2, 2017.

SORIANO, Jeane Barcelos; WINTERSTEIN, Pedro José. Limites e desafios para o estudo da intervenção profissional em educação física a partir da noção de competência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 175-195, jan./abr. 2006.

SOUZA, Ana Maria de; BARROS, Silvia Berlanga de Moraes. O ensino em farmácia. **Pro-Posições**, v. 14, n. 1, p. 29-38, 2003.

SOUZA, Edison Roberto de; SOUZA, Alba Regina Battisti. A extensão na formação inicial em Educação Física. IN: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira (org.) **Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção**, v. 2, p 347-370, 2012.

STEINHILBER, Jorge.. **Inserção mercadológica dos egressos das Instituições de Ensino Superior de Educação Física do Estado do Rio de Janeiro** [dissertação]. Rio de Janeiro (RJ): Universidade Castelo Branco; 1999

STHAL, Hellen Cristina. **A formação profissional em saúde na interface com o sistema único de saúde (SUS)**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Bruno Rodrigo; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. O desenvolvimento da identidade profissional de futuros professores de matemática a partir da supervisão de estágio. **Em Teia - Revista de Educação Matemática e Tecnológica Ibero-americanas**, v. 5, n. 2, 2014.

TEIXEIRA, Fabiane Castilho et al. O Estágio Curricular do Curso de Bacharelado em Educação Física na Percepção de Acadêmicos. **Revista Corpoconsciência**, v. 21, n. 1, p. 33-47, 2017.

THIOLLENT, M. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. In: **Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, 1., 2002. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/conferencias/construcao.pdf. Acesso em: agosto de 2017.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Artmed Editora, 2002.

THUDEL, Pierre; CULVER, Diane; WERTHNER, Penny. Looking at coach development from the coach-learner's perspective: considerations for coach development administrators. In: POTRAC, Paul; GILBERT, Wade; DENISON, Jim (Ed.). **Routledge handbook of sports coaching**. Routledge, 2013.

TOJAL, João Batista Andreotti Gomes. **Da Educação Física à Motricidade Humana: a preparação do profissional**. Portugal: Instituto Piaget, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. (1a. ed.). São Paulo: Atlas. 2011.

VARGAS, Cláudio Pellini; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A crise epistemológica na educação física: implicações no trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 408-427, 2013.

VARGAS, Hustana Maria; COSTA DE PAULA, Maria de Fátima. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 18, n. 2, 2013.

VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. Mercado de trabalho em educação física: reestruturação produtiva, relações de trabalho e intervenção profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 4, n. 4, 2005.

VILELA, Rafael Assalim; BOTH, Jorge; ROCHA, Marcos Augusto. Influência da participação em Projetos de Pesquisa na auto percepção de competência profissional dos estudantes do curso de Bacharelado em Esporte. **Revista Mineira de Educação Física**. Viçosa, Edição Especial, nº 9, p.965-970,. 2013.

VILELA, Rafael Assalim. Construção e validação da escala de preocupações dos estudantes-estagiários de bacharelado em educação física [tese]. Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL; 2015.

VILELA, Rafael Assalim; BOTH, Jorge. Associação entre a faixa etária e as preocupações dos Estudantes-Estagiários em Educação Física-Bacharelado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 24, n. 2, p. 45-54, 2016.

VOZNIAK, Luciano; MESQUITA, Isabel; BATISTA, Paula Fazendeiro. A Identidade Profissional em análise: um estudo de revisão sistemática da literatura. Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 41, n. 2, 2016.

WARMLING, Cristine Maria; MARZOLA, Norma Regina; BOTAZZO, Carlos. Da autonomia da boca: práticas curriculares e identidade profissional na emergência do ensino brasileiro da odontologia. **História, ciências, saúde**, Manguinhos. Rio de Janeiro, RJ. Vol. 19, n. 1 (jan./mar. 2012), p. 181-195, 2012.

WEIMER, Maryellen. **Five Characteristics of Learner Centered Teaching**. Disponível em: <http://www.facultyfocus.com/articles/effective-teaching-strategies/five-characteristics-of-learner-centered-teaching/>. Acesso em setembro de 2017.

WENGER, Etienne. **A social theory of learning**. Contemporary theories of learning: learning theorists—in their own words. Routledge, New York, NY, p. 209-218, 2009.

WINTERS, Joanara Rozane da Fontoura; DO PRADO, Marta Lenise; HEIDEMANN, Ivonete Teresinha Schülter Buss. Nursing education oriented to the principles of the Unified Health System: perception of graduates. **Escola Anna Nery**, v. 20, n. 2, p. 248-253, 2016.

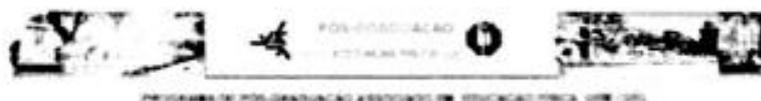
XAVIER, Douglas; KNUTH, Alan. Mapeamento da Educação Física em programas de Residência Multiprofissional em Saúde no sul do Brasil. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 21, n. 6, p. 551-560, 2017.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ANEXOS

- I Autorização IES 1
- II Autorização IES 2
- III Autorização IES 3
- IV Parecer COPEP

ANEXO I – AUTORIZAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR 1



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
UEMUEL**

Prezado Professor Dr. Décio Roberto Calegari, Coordenador do Colegiado do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá - UEM.

Vimos por meio deste, solicitar de V. S.^a autorização para a realização do Projeto de tese de doutorado, intitulado "Estágio Curricular e seus reflexos na constituição da identidade profissional em Educação Física bacharelado", proposto pela doutoranda Ana Luiza Barbosa Anversa, sob orientação do Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira docente do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEMUEL.

O objetivo geral da pesquisa será o de Analisar a conjuntura do estágio curricular em Educação Física Bacharelado e seu papel na constituição da identidade profissional. Farão parte deste estudo os acadêmicos do último ano de educação física bacharelado, regulamente matriculados no componente Estágio Curricular das três Instituições de Ensino Superior (IES), integrantes da pesquisa.

Para a coleta de dados serão realizado uma análise documental, junto aos regulamentos de Estágio Curricular (EC) dos cursos de Educação Física (EF) Bacharelado, das Instituições de Ensino Superior (IES) integrantes da pesquisa e aplicação de questionário aos acadêmicos. Do tipo qualiquantitativo de caráter descritivo e documental, será priorizado o tratamento por meio de estatística descritiva de frequência (f) e porcentagem (%). Já os dados qualitativos serão tratados de acordo com os indicativos na análise de conteúdo com o apoio do programa NVivo10. Esclarecemos que todos os esforços serão feitos no sentido de reter a essência das respostas e documentos, que serão tratadas confidencialmente.

O sigilo das informações será preservado, nenhum nome, identificação de pessoas, locais e instituições, especificamente, interessa a este estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para

fins acadêmico-científicos e inutilizados após a fase de análise dos dados e elaboração da pesquisa. Além disso, informamos que este estudo é realizado de acordo com as normas do Comitê de Ética e que eventuais dúvidas podem ser esclarecidas com a Doutoranda Ana Luiza Barbosa Anversa pelo telefone: (44) 9952-7786.

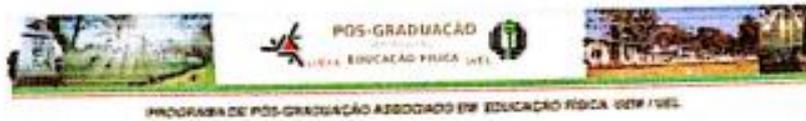
Eu, Prof. Dr. Décio Roberto Calegari

_____, Professor responsável pelo Colegiado do Curso de Educação Física – UEM, após ter lido todas as informações e esclarecidos todas as minhas dúvidas referentes ao estudo, autorizo a doutoranda Ana Luiza Barbosa Anversa, a realizar a pesquisa intitulada "Estágio Curricular e seus reflexos na constituição da identidade profissional em Educação Física bacharelado".



Prof. Dr. Décio Roberto Calegari
Coordenador de Colegiado – UEM

ANEXO II – AUTORIZAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR 2



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
UEM/UEL**

Prezado Professor Me. Humberto Garcia de Oliveira, Coordenador do Curso do Curso de Educação Física do Centro Universitário Cesumar – UNICESUMAR

Vimos por meio deste, solicitar de V. S.^a autorização para a realização do Projeto de tese de doutorado, intitulado "Estágio Curricular e seus reflexos na constituição da identidade profissional em Educação Física bacharelado", proposto pela doutoranda Ana Luiza Barbosa Anversa, sob orientação do Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira docente do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL.

O objetivo geral da pesquisa será o de Analisar a conjuntura do estágio curricular em Educação Física Bacharelado e seu papel na constituição da identidade profissional. Farão parte deste estudo os acadêmicos do último ano de educação física bacharelado, regularmente matriculados no componente Estágio Curricular das três Instituições de Ensino Superior (IES), integrantes da pesquisa.

Para a coleta de dados serão realizado uma análise documental, junto aos regulamentos de Estágio Curricular (EC) dos cursos de Educação Física (EF) Bacharelado, das Instituições de Ensino Superior (IES) integrantes da pesquisa e aplicação de questionário aos acadêmicos. Do tipo quali-quantitativo de caráter descritivo e documental, será priorizado o tratamento por meio de estatística descritiva de frequência (f) e porcentagem (%). Já os dados qualitativos serão tratados de acordo com os indicativos na análise de conteúdo com o apoio do programa NVivo10. Esclarecemos que todos os esforços serão feitos no sentido de reter a essência das respostas e documentos, que serão tratadas confidencialmente.

Scanned by CamScanner



O sigilo das informações será preservado, nenhum nome, identificação de pessoas, locais e instituições, especificamente, interessa a este estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins acadêmico-científicos e inutilizados após a fase de análise dos dados e elaboração da pesquisa. Além disso, informamos que este estudo é realizado de acordo com as normas do Comitê de Ética e que eventuais dúvidas podem ser esclarecidas com a Doutoranda Ana Luiza Barbosa Anversa pelo telefone: (44) 9952-7786.

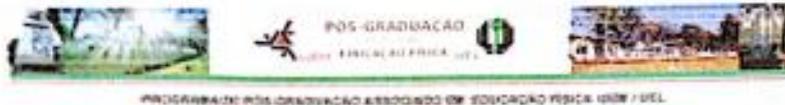
Eu Humberto Garcia de Oliveira

_____, Professor responsável pelo Curso de Educação Física – UNICESUMAR, após ter lido todas as informações e esclarecidos todas as minhas dúvidas referentes ao estudo, autorizo a doutoranda Ana Luiza Barbosa Anversa, a realizar a pesquisa intitulada "Estágio Curricular e seus reflexos na constituição da identidade profissional em Educação Física bacharelado".

Prof. Me. Humberto Garcia de Oliveira
Coordenador de Curso – UNICESUMAR

Prof. Humberto Garcia de Oliveira
Coord. do Curso de Educação Física
UNICESUMAR

ANEXO III – AUTORIZAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR 3



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UEMUEL

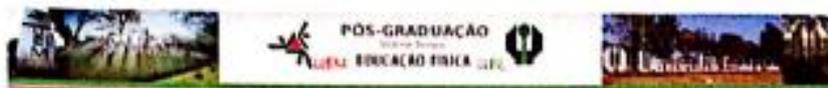
**Prezada Professora Me. Alessandra Regina Camelozzi Prati,
Coordenadora do Curso do Curso de Educação Física da Faculdade
Metropolitana de Maringá – FAMMA.**

Vimos por meio deste, solicitar de V. S.* autorização para a realização do Projeto de tese de doutorado, intitulado "Estágio Curricular e seus reflexos na constituição da identidade profissional em Educação Física bacharelado", proposto pela doutoranda Ana Luiza Barbosa Anversa, sob orientação do Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira docente do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEMUEL.

O objetivo geral da pesquisa será o de Analisar a conjuntura do estágio curricular em Educação Física Bacharelado e seu papel na constituição da identidade profissional. Farão parte deste estudo os acadêmicos do último ano de educação física bacharelado, regularmente matriculados no componente Estágio Curricular das três Instituições de Ensino Superior (IES), integrantes da pesquisa.

Para a coleta de dados serão realizado uma análise documental, junto aos regulamentos de Estágio Curricular (EC) dos cursos de Educação Física (EF) Bacharelado, das Instituições de Ensino Superior (IES) integrantes da pesquisa e aplicação de questionário aos acadêmicos. Do tipo quali quantitativo de caráter descritivo e documental, será priorizado o tratamento por meio de estatística descritiva de frequência (f) e porcentagem (%). Já os dados qualitativos serão tratados de acordo com os indicativos na análise de conteúdo com o apoio do programa NVivo10. Esclarecemos que todos os esforços serão feitos no sentido de reter a essência das respostas e documentos, que serão tratadas confidencialmente.

O sigilo das informações será preservado, nenhum nome, identificação de pessoas, locais e instituições, especificamente, interessa a este estudo.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UEM / UEL

Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins acadêmico-científicos e inutilizados após a fase de análise dos dados e elaboração da pesquisa. Além disso, informamos que este estudo é realizado de acordo com as normas do Comitê de Ética e que eventuais dúvidas podem ser esclarecidas com a Doutoranda Ana Luiza Barbosa Anversa pelo telefone: (44) 9952-7786.

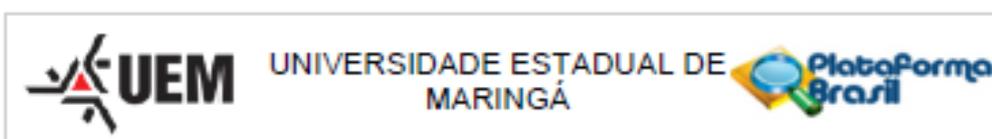
Eu Alessandra Regina Carmelozzi Prati

_____, Professor responsável pelo Curso de Educação Física – FAMMA, após ter lido todas as informações e esclarecidos todas as minhas dúvidas referentes ao estudo, autorizo a doutoranda Ana Luiza Barbosa Anversa, a realizar a pesquisa intitulada "Estágio Curricular e seus reflexos na constituição da identidade profissional em Educação Física bacharelado".

Prof. Me. Alessandra Regina Carmelozzi Prati
Coordenador de Curso – FAMMA

Alessandra R. Carmelozzi Prati
COORDENADORA DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
EM FAMMA

ANEXO IV – Parecer COPEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTÁGIO CURRICULAR E SEUS REFLEXOS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA BACHARELADO

Pesquisador: Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 48957915.0.0000.0104

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Maringá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.246.824

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a conjuntura do Estágio Curricular e seu papel na Identidade profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Availa-se que os possíveis riscos a que estarão sujeitos os participantes da pesquisa serão suplantados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Será realizada análise documental junto aos regulamentos de estágio e será aplicado questionário junto aos acadêmicos do último ano do curso de educação física bacharelado. O pesquisador anexa questionário que será aplicado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável Institucional. O cronograma de execução é compatível com a proposta enviada. Descreve gastos sob a responsabilidade do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as garantias mínimas preconizadas. Apresenta as autorizações necessárias.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG
Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
UF: PR Município: MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4444 Fax: (44)3011-4518 E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 1.246.024

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável a aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR_E_E_ESCLARECIDO.pdf	25/08/2015 10:17:03	Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira	Acelto
Outros	AUTORIZACAO_IES_1.pdf	25/08/2015 10:19:20	Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira	Acelto
Outros	AUTORIZACAO_IES_3.pdf	25/08/2015 10:20:01	Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira	Acelto
Outros	QUESTIONARIO_PARA_OS_ACADEMICOS_ESTAGIARIOS.pdf	25/08/2015 10:21:24	Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira	Acelto
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	25/08/2015 10:23:01	Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira	Acelto
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	25/08/2015 10:24:23	Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira	Acelto
Outros	AUTORIZACAO_IES_2.pdf	26/08/2015 11:47:14	Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	26/08/2015 11:54:40	Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira	Acelto
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	03/09/2015 17:50:53	Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira	Acelto
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_576489.pdf	03/09/2015 17:52:06		Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG
Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
UF: PR Município: MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4444 Fax: (44)3011-4518 E-mail: copec@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 1.246.024

MARINGÁ, 28 de Setembro de 2015

Assinado por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador)

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG
Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
UF: PR Município: MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4444 Fax: (44)3011-4518 E-mail: copep@uem.br

APÊNDICES

- I Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Questionário
- II Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Grupo Focal
- III Questionário - Avaliação do Estágio Curricular Profissional e seus reflexos na Constituição da Identidade Profissional
- IV Matriz Analítica

APÊNDICE I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Questionário

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Queremos convidá-lo a participar da pesquisa intitulada Estágio Curricular e seus reflexos na constituição da identidade profissional em Educação Física bacharelado, que faz parte do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL e é orientada pelo prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é analisar a conjuntura do estágio curricular em Educação Física Bacharelado e seu papel na constituição da identidade profissional. Para isto a sua participação é muito importante e se dará pelo preenchimento de um questionário. Informamos que durante o preenchimento do mesmo a previsão de desconfortos/riscos é mínima, ou seja, o risco que você corre é semelhante àquele sentido num exame psicológico de rotina. Aproveitamos para esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e publicações provenientes da mesma, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os registros após o devido tratamento serão apagados. Esta pesquisa não traz nenhum benefício direto aos participantes. Entretanto, esperamos que este estudo estimule reflexões sobre a conjuntura do EC em EF bacharelado e como as ações interventivas propostas por ele se colocam como parte fulcral na constituição da identidade profissional. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos junto aos participantes da pesquisa.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,..... declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira.

_____ Data:.....
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

_____ Data:.....
Assinatura do pesquisador

APÊNDICE II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Grupo Focal

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Queremos convidá-lo a participar da pesquisa intitulada Estágio Curricular e seus reflexos na constituição da identidade profissional em Educação Física Bacharelado, que faz parte do curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL e é orientador pelo professor Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é analisar como o Estágio Curricular Profissional em cursos de Bacharelado em Educação Física, de Instituições de Ensino Superior de Maringá, auxilia/influência na constituição da identidade profissional de estudantes - estagiários. Para isso a sua participação é muito importante e se dará pela participação no Grupo Focal. Será importante a gravação do debate, se assim aceitarem os participantes, para não perder detalhes importantes das falas. Após a realização do grupo, as discussões serão transcritas. Informamos que a previsão de desconforto/riscos é mínima, ou seja, o risco que corre é semelhante aquele sentido em um exame psicológico de rotina. Aproveitamos para esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e publicações provenientes da mesma e, serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar sua identidade. Os registros após o devido tratamento serão apagados. Esta pesquisa não traz nenhum benefício direto aos participantes. Entretanto, esperamos que este estudo estimule reflexões sobre a conjuntura do ECP em bacharelado em Educação Física e como as ações interventivas propostas por ele se colocam na constituição da identidade profissional. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Eu _____ declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa realizada pela doutoranda Ana Luiza Barbosa Anversa.

Assinatura: _____ Data: _____

Eu, Ana Luiza Barbosa Anversa, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Assinatura _____ Data: _____

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo seres humanos da UEM.

APÊNDICE III: Questionário - “Avaliação do Estágio Curricular Profissional e seus reflexos na Constituição da Identidade Profissional”

Dados Gerais de Identificação

1- **Sexo:** () Masc () Fem

2- **Idade:** _____ anos

3- **Estado Civil:** () casado () solteiro () outros

4- **Experiência anterior a faculdade com a Educação Física no âmbito do Bacharel:** () Sim () Não

Qual(is): () Atleta de Alto Rendimento
() Aluno de iniciação esportiva
() Aluno de Atividades de Academia (musculação, ginástica)
() Atleta de Fisiculturismo
() Outro _____

5- **Faz estágio remunerado na área:** () Sim () Não

Âmbito(s): () Esportes Coletivos
() Esportes Individuais
() Atividades de Academia
() Lazer, Recreação e Atividades de Contato com a Natureza
() Populações Especiais
() Projetos Sociais
() Outro _____

6- **Há quanto tempo** _____

7- **Quais áreas** _____

8- **Exerce outra função remunerada não relacionada à área (Educação Física)**

() Sim () Não

9- **Realizou alguma(s) atividade(s) extracurricular (es) que auxiliou(aram) na realização de seu Estágio Curricular:**

() Sim () Não

10- **Quais:** () Projeto de Pesquisa
() Projeto de Extensão
() Congressos Científicos
() Cursos fora da Universidade
() Realização do Estágio Não-Obrigatório
() Organização de eventos esportivos e recreativos
() Outro
() Não se aplica

QUESTÕES

Leia as sentenças a baixo e indique o grau de acordo ou desacordo de acordo com a seguinte escala:

01	02	03	04	05
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)

1- Considero que o Estágio Curricular seja importante para minha formação profissional.

01	02	03	04	05
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)

2- O estágio curricular tem por finalidade aproximar o acadêmico de seu futuro campo de atuação tendo por objetivo aprofundar a relação teoria e prática na formação inicial.

01	02	03	04	05
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)

3- Os direcionamentos do estágio curricular e sua carga horária demandam dos acadêmicos, comprometimento no desenvolvimento das ações.

01	02	03	04	05
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)

4- Tenho clareza do papel do profissional de Educação Física (Bacharelado) em seus múltiplos contextos de intervenção.

01	02	03	04	05
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)

5- Tenho conhecimento sobre as Leis e resoluções que regem minha futura atuação profissional.

01	02	03	04	05
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)

6- Desenvolvo com segurança minhas atividades de Estágio Curricular.

01	02	03	04	05
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)

7- Para atender as demandas do estágio curricular é necessário fazer uso de diferentes conhecimentos da área.

01	02	03	04	05
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)

8- Tenho clareza que minha intervenção profissional pode promover transformações sociais.

01	02	03	04	05
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)

9- Posso bom relacionamento com meus professores orientadores de estágio (IES), profissionais supervisores (campo de estágio) e alunos cliente.

01	02	03	04	05
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)

10- A distribuição do Estágio Curricular nas diferentes subáreas de atuação profissional, foi suficiente para a formação profissional.

01	02	03	04	05
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)

11- Tenho clareza dos objetivos do Estágio Curricular para a formação profissional.

01	02	03	04	05
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)

12- Tenho clareza das minhas atribuições ao longo do Estágio Curricular para a formação profissional.

01	02	03	04	05
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)

13- Tenho conhecimento sobre os valores éticos assumidos pela área do Bacharel em Educação Física.

01	02	03	04	05
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)

14- A profissão de Educação Física apresenta reconhecimento social.

01	02	03	04	05
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)

15- Com base nas vivências realizadas no Estágio Curricular, estou satisfeito com minha futura profissão.

01	02	03	04	05
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)

16- Com base nas vivências realizadas no Estágio Curricular, vejo-me com estabilidade profissional daqui 5 anos.

01	02	03	04	05
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)

17- Sinto-me atingido quando ouço críticas à Educação Física e seus profissionais.

01	02	03	04	05
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)

18- Os profissionais de Educação Física são valorizados em seus campos de atuação.

01	02	03	04	05
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)

19- Sou capaz de resolver situações problemas envolvidas no exercício da profissão.

01	02	03	04	05
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)

20- Procuo me manter atualizado em relação às exigências profissionais verificadas ao longo das minhas vivências no Estágio Curricular.

01	02	03	04	05
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)

21- Procuo organizar os planejamentos de acordo com as exigências dos diversos locais de Estágio Curricular vivenciados.

01	02	03	04	05
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)

22- Apresento capacidade de argumentação (argumentar e contra argumentar) em relação as exigências profissionais vivenciadas durante o Estágio Curricular.

01	02	03	04	05
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)

23- Costumo refletir e aprender com meus erros.

01	02	03	04	05
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)

24- Costumo agir com criatividade.

01	02	03	04	05
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)

25 - Consigo trabalhar bem em equipe.

01	02	03	04	05
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)

APÊNDICE IV: Temas Geradores – Grupo Focal

Questões Chave 1: Compreensão sobre identidade profissional na formação inicial em bacharelado em Educação Física.

- Temas a serem debatidos:

1. Como vocês se percebem enquanto profissional de Educação Física?
2. Como você vê o reconhecimento do profissional de Educação Física na sociedade pelos alunos/clientes?
3. Quais são as especificidades da área em relação ao bacharel em Educação Física?
4. Em relação as horas e áreas de intervenção, o Estágio Curricular Profissional contribuiu para o conhecimento aplicado da área?

Questões Chave 2: Relações Estabelecidas

- Temas a serem debatidos:

1. Como foram as trocas de experiências/conteúdos com o professor orientador e supervisor?
2. Como foi o processo de orientação e acompanhamento – tomada de decisão, estruturação das ações.
3. Efetividade e frequência das orientações/visitas.
4. Como você percebe a relação da IES com os locais de estágio.

Questões Chave 3: Estágios obrigatórios e experiências prévias

- Temas a serem debatidos:

1. Como suas experiências prévias auxiliaram a lidar com a realidade/demanda da profissão?
2. Vocês tinham conhecimento sobre as regras, etapas a serem cumpridas e responsabilidades a serem assumidas do estágio curricular profissional?
3. Quais comportamentos/ações se fizeram necessárias ao longo das experiências do estágio curricular profissional?
4. Outras disciplinas proporcionaram momentos práticos no espaço de atuação profissional?
5. Quais facilidades e dificuldades você encontrou ao longo do estágio?

APÊNDICE IV: Matriz analítica – com as questões do instrumento final

MATRIZ ANALÍTICA²¹

TÍTULO: ESTÁGIO CURRICULAR E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA BACHARELADO

Objetivo Geral: • Analisar como o Estágio Curricular Profissional em cursos de Bacharelado em Educação Física, de Instituições de Ensino Superior de Maringá, auxilia/influência na constituição da identidade profissional de estudantes - estagiários.

OBJETIVO	INDICADORES	QUESTÕES
Apresentar o conceito de identidade profissional e verificar quais fatores e contextos, influenciam na sua constituição.	<ul style="list-style-type: none"> -Conhecimento do conceito de identidade profissional. -Representações Profissionais (funcionais, contextual e identitária) - Contexto profissional -Balança Eu- Nós Nibert Elias 	<p>PARA RESPONDER ESTE OBJETIVO SERÁ REALIZADA UMA ANÁLISE DOS REFERENCIAS TEÓRICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é identidade profissional? - Quais as dimensões/ representações da identidade profissional? -Quais as configurações do trabalho na sociedade contemporânea? - Como se caracteriza/estabelece a Balança Eu- Nós de Nibert Elias? - Quais as relações e interferências entre a Teoria de Nibert Elias sobre a Balança Eu- Nós e a constituição da identidade profissional?
Levantar a estrutura organizacional do estágio curricular em Educação Física Bacharelado proporcionada pelas IES	<ul style="list-style-type: none"> - Disposições gerais do Estágio Curricular - Organização do Estágio Curricular 	<p>PARA RESPONDER ESTE OBJETIVO SERÁ REALIZADA UMA ANÁLISE DOS REGULAMENTOS DE ESTÁGIO CURRICULAR</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual o objetivo do estágio curricular na IES? - Quais os campos de atuação atendidos?

²¹ A elaboração da matriz analítica e das questões se deu a partir da análise dos seguintes estudos sobre a temática: Moreira, Ferreira e Ferreira (2014); Feitosa e Nascimento (2012); Batista, Graça e Queirós (2014); Abdalla *et al.* (s/d) e Nascimento (2014).

<p>integrantes da pesquisa</p>	<p>nas IES participantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Especificidades e contexto de atuação do profissional em Educação Física Bacharelado. - A relação teoria e prática - Supervisão e orientação do Estágio Curricular 	<ul style="list-style-type: none"> - Quantas horas de estágio são destinadas a cada campo? - Como essas horas são organizadas/distribuídas? - Quais as competências e habilidades almejadas? - Como ocorre a articulação entre teoria e prática? - Como o processo de estágio é avaliado, orientado e acompanhado?
<p>Verificar como o estágio curricular em Educação Física Bacharelado atua na constituição da identidade profissional a partir das dimensões funcional, contextual e identitária.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização da amostra <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos gerais do envolvimento do acadêmico com o Estágio Curricular (aula e campo de intervenção). - A identidade do estagiário com o exercício profissional 	<p>PARA RESPONDER ESTE OBJETIVO SERÁ APLICADO O QUESTIONÁRIO JUNTO AOS DISCENTES DO ÚLTIMO ANO DE EDUCAÇÃO FÍSICA BACHARELADO DAS IES SELECIONADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sexo, Idade, Estado Civil, Instituição de Ensino Superior, Experiência anterior com a Educação Física no âmbito do Bacharel (Atleta de Alto Rendimento; Escolinhas Esportivas; Atividades de Academia; outros), Experiência profissional com a Educação Física no âmbito do Bacharel – estágio remunerado (Esportes Coletivos; Esportes Individuais; Atividades de Academia; Lazer, Recreação e Atividades de Contato com a Natureza; Populações Especiais; Projetos Sociais; Outro), participação em projetos de pesquisa e extensão, participação em congressos. <p>O estágio curricular tem por finalidade aproximar o acadêmico de seu futuro campo de atuação tendo por objetivo aprofundar a relação teoria e prática na formação inicial.</p> <p>Tenho conhecimento sobre as Leis e resoluções que regem minha futura atuação profissional.</p> <p>Para atender as demandas do estágio curricular é necessário fazer uso de diferentes conhecimentos da área.</p> <p>Tenho clareza que minha intervenção profissional pode promover transformações sociais.</p>

	<p>(dimensões políticas, profissionais, histórico-sociais).</p> <p>-A identidade do estagiário com a organização do estágio curricular (horas e tarefas demandadas – em sala e campo interventivo)</p> <p>-A identidade do estagiário com a finalidade do estágio curricular (objetivo, atribuições, demandas, reflexos na formação e reflexos no exercício profissional)</p> <p>-A identidade do estagiário com os valores da profissão (pessoal, profissional, social, cultural)</p>	<p>Tenho clareza dos objetivos do Estágio Curricular para a formação profissional.</p> <p>Procuro organizar os planejamentos de acordo com as exigências dos diversos locais de Estágio Curricular vivenciados.</p> <p>Os direcionamentos do estágio curricular e sua carga horária demandam dos acadêmicos, comprometimento no desenvolvimento das ações.</p> <p>Tenho clareza do papel do profissional de Educação Física (Bacharelado) em seus múltiplos contextos de intervenção.</p> <p>A distribuição do Estágio Curricular nas diferentes subáreas de atuação profissional foi suficiente para a formação profissional.</p> <p>Tenho clareza das minhas atribuições ao longo do Estágio Curricular para a formação profissional.</p> <p>Tenho conhecimento sobre os valores éticos assumidos pela área do Bacharel em Educação Física.</p> <p>A profissão de Educação Física apresenta reconhecimento social.</p> <p>Os direcionamentos do estágio curricular e sua carga horária demandam dos acadêmicos, comprometimento no desenvolvimento das ações.</p> <p>Tenho clareza do papel do profissional de Educação Física (Bacharelado) em seus múltiplos contextos de intervenção.</p> <p>A distribuição do Estágio Curricular nas diferentes subáreas de atuação profissional, foi suficiente para a formação profissional.</p> <p>Tenho clareza das minhas atribuições ao longo do Estágio Curricular para a formação profissional.</p> <p>Tenho conhecimento sobre os valores éticos assumidos pela área do Bacharel em Educação Física.</p> <p>A profissão de Educação Física apresenta reconhecimento social.</p> <p>Considero que o Estágio Curricular seja importante para minha formação profissional.</p>
--	--	--

		<p>Desenvolvo com segurança minhas atividades de Estágio Curricular.</p> <p>Possuo bom relacionamento com meus professores orientadores de estágio (IES), profissionais supervisores (campo de estágio) e alunos cliente.</p> <p>Com base nas vivências realizadas no Estágio Curricular, estou satisfeito com minha futura profissão.</p> <p>Com base nas vivências realizadas no Estágio Curricular, vejo-me com estabilidade profissional daqui 5 anos.</p> <p>Sinto-me atingido quando ouço críticas à Educação Física e seus profissionais.</p> <p>Os profissionais de Educação Física são valorizados em seus campos de atuação.</p> <p>Sou capaz de resolver situações problemas envolvidas no exercício da profissão.</p> <p>Procuo me manter atualizado em relação às exigências profissionais verificadas ao longo das minhas vivências no Estágio Curricular.</p> <p>Apresento capacidade de argumentação (argumentar e contra argumentar) em relação as exigências profissionais vivenciadas durante o Estágio Curricular.</p> <p>Costumo refletir e aprender com meus erros.</p> <p>Costumo agir com criatividade.</p> <p>Consigo trabalhar bem em equipe.</p>
<p>Discutir a constituição da identidade profissional a partir da sua relação com o estágio curricular por meio dos encaminhamentos e direcionamentos das instituições de ensino superior integrantes da</p>	<p>– Relação do Estágio Curricular com a identidade profissional.</p> <p>- Aproximações da organização estrutural do Estágio Curricular com as demandas dos campos de atuação</p> <p>-Relações entre as</p>	<p>PARA RESPONDER ESTE OBJETIVO SERÁ REALIZADO UM INTERCRUZAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO, REGUMENTO DE ESTÁGIO E REFERENCIAIS TEÓRICOS.</p> <p>-Como o estágio curricular interfere na constituição da identidade profissional?</p> <p>-Como a estrutura organizacional se aproxima das demandas profissionais dos campos de atuação atendidos?</p>

pesquisa	<p>dimensões da identidade profissional (funcional, contextual e identitária).</p> <p>- Dimensões que devem ser potencializadas por meio do Estágio Curricular.</p> <p>-Ações que podem vir a fomentar a identidade profissional em Educação Física Bacharelado.</p>	<p>-Como se configura as relações entre as dimensões funcional, contextual e identitária a partir dos indicativos discentes?</p> <p>-Quais dimensões precisam ser potencializadas no intento formador?</p> <p>- Como fomentar as dimensões propostas a fim de fortalecer a identidade do profissional de Educação Física Bacharelado?</p>
----------	--	---