

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

VERÓNICA GABRIELA SILVA PIOVANI

**MODELO DE TRANSFERÊNCIA DE
FORMAÇÃO NO ESTÁGIO
OBRIGATÓRIO DO CURSO DE
BACHARELADO EM EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Maringá
2020

VERÓNICA GABRIELA SILVA PIOVANI

**MODELO DE TRANSFERÊNCIA DE
FORMAÇÃO NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO
DO CURSO DE BACHARELADO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

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

Orientadora: Profa. Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi

Maringá
2020

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

P662m	<p>Piovani, Verónica Gabriela Silva</p> <p>Modelo de transferência de formação no estágio obrigatório do curso de Bacharelado em Educação Física / Verónica Gabriela Silva Piovani. -- Maringá, PR, 2020. 270 f.: il. color., figs., tabs.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi. 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, 2020.</p> <p>1. Bacharelado em Educação Física - Ensino e Aprendizagem - Estágio obrigatório. 2. Educação Física - Formação acadêmica. 3. Transferência de formação - Estágio obrigatório. I. Rinaldi, Ieda Parra Barbosa, 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.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 796</p>
-------	--

VERÓNICA GABRIELA SILVA PIOVANI

MODELO DE TRANSFERÊNCIA DE FORMAÇÃO NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DO CURSO DE BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

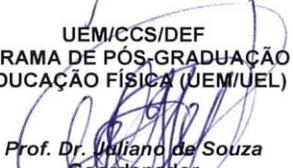
Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração Práticas Sociais em Educação Física, para obtenção do título de Doutor(a).

APROVADA em 03 de julho de 2020.



Prof. Dra. **Lenamar Fiorese**

UEM/CCS/DEF
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA (UEM/UEL)



Prof. Dr. **Juliano de Souza**
Coordenador

Prof. Dr. **Juarez Vieira do Nascimento**,
Prof. Dr. **Michel Milistetd**
Participação remota – Resolução nº 013/2018-CEP



Prof. Dr. **Giuliano Gomes de Assis
Pimentel**



Prof. Dra. **Ieda Parra Barbosa
Rinaldi**
(Orientadora)

Dedicatória

Dedico este trabajo a mi "Lorito", a mi mamá, a mi hermano y a mis tías Mary y Cuchu, que están conmigo a donde quiera que yo vaya.

Agradecimentos

Agradeço a banca por ter dedicado tempo à leitura e correção do trabalho e assim me ajudar a amadurecer ideias e escolher o melhor caminho para chegar ao final desta jornada de quatro anos. ¡Gracias!

À minha orientadora por ter me dado a oportunidade de fazer o doutorado e estar ao lado de Jorge. Ieda, você possui a qualidade de olhar além do acadêmico e pensar nas pessoas. ¡Gracias!

Aos colegas do grupo de pesquisa, com os quais compartilhei diversas experiências acadêmicas e de vida, as quais levarei comigo para toda a vida. ¡Gracias! Especialmente, agradeço ao Ademir, que me acompanhou em muitos momentos durante estes anos de doutorado. ¡Gracias!

À Unioeste que me deu a oportunidade de realizar o doutorado com afastamento, o que implicou na possibilidade de dedicação e tranquilidade ao realizar meus estudos. ¡Gracias!

Aos orientandos do Jorge, que tornaram-se meus colegas, com os quais discutimos questões acadêmicas e da vida, além de dar muitas risadas. Especialmente, agradeço a Suelen e Saulo que me ajudaram a contatar pessoas para a coleta de dados desta pesquisa. E a Suelen, agradeço por ser uma companheira e amiga aqui em Maringá. ¡Gracias!

Agradeço também aos participantes da pesquisa que me dedicaram seu tempo, que é corrido e maluco, para sentar, conversar, pensar e lembrar de suas experiências de vida e de formação. Meu agradecimento é infinito, porque sem vocês eu não teria como realizar meu trabalho. ¡Gracias!

Aos colegas de natação, especialmente ao professor Helio, porque foram “meu pé” no esporte durante este período de estudos, que às vezes deixa a gente ansioso. A amizade e o prazer compartilhado de nadar deixou as coisas mais leves. ¡Gracias!

A mi mamá, mi hermano, tía Mary y tía Cuchu, que siempre hinchán por mí, se preocupan y comparten alegrías y tristezas. Gracias, porque sin ustedes yo no sería quien soy.

A mis amigas Noelia y Karina (“las perechochas”), que me acompañan y animan a la distancia. Las quiero mucho amigas, ¡gracias!

A mi amiga Graciela, que se fue en el medio de mi doctorado, antes de lo combinado, dejando un dolor con el cual aprendo a vivir... te sigo extrañando amiga. Sin vos, yo sé que también no sería quien soy. ¡Gracias!

Por fim, agradeço ao Lorito, meu companheiro de todas as horas, que trocou ideias, leu, deu pitaco e corrigiu este trabalho. Você é meu companheiro, pelo qual há oito anos sai de meu cantinho do sul do mundo para compartilhar outro “mais tropical” junto. ¡Gracias!

PIOVANI, Verónica Gabriela Silva. **Modelo de transferência de formação no Estágio obrigatório do curso de Educação Física Bacharelado**. 2020. 270 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

RESUMO

No contexto dos cursos de Bacharelado em Educação Física (BEF), existem evidências que indicam a necessidade de aprimorar as propostas de estágio obrigatório (EO) de modo que tenham mais vínculo com os conteúdos do curso e com as demandas dos distintos campos de intervenção do profissional de Educação Física. Nesse sentido, o modelo de transferência de formação proposto por Burke e Hutchins (2008) no âmbito da formação continuada, propõe uma série de fatores que afetam o estudante no momento de utilizar, descartar ou modificar uma aprendizagem construída num ambiente de ensino para o trabalho. Assim, o presente trabalho de investigação objetivou estudar o modelo de transferência de formação no estágio obrigatório (EO) do curso de BEF. Para verificar as possibilidades do modelo no EO, foi realizada uma pesquisa qualitativa fundamentada no paradigma interpretativo, na qual foram aplicadas três abordagens metodológicas: revisão de escopo, análise documental e história de vida. A revisão de escopo realizada nas bases de dados Web of Science, Scopus, Lilacs, Scielo, Redalyc e Cinhal, encontrou 18 estudos sobre o EO em cursos de BEF desde o ano de 1987 até 2018. As principais temáticas elencadas nos estudos foram: “Conhecimento, habilidades e atitudes relacionadas ao estágio”, “Aspectos estruturais e organizacionais do estágio”, “Supervisão do estágio”, “Experiências de estágio”, “Aspectos pedagógicos e metodológicos do desenvolvimento do estágio” e, “Características dos estudantes relacionadas ao estágio”. A análise documental dos projetos pedagógicos e regulamentos de estágio de cinco cursos de BEF de universidades do estado do Paraná verificou que a estruturação dos estágios apresentava diferenças enquanto a sua carga horária e campos de intervenção. Predominavam os EO no esporte e na promoção da saúde. A pesquisa de história de vida realizada com 18 graduados de dois cursos de BEF do estado do Paraná, avaliou o modelo de transferência de formação no EO do curso de BEF antes, durante e após sua realização. Para a coleta de dados utilizou-se uma entrevista semiestruturada e para a análise de dados empregou-se a análise temática. Entre os fatores que afetam o processo de transferência de formação antes da realização do EO evidenciaram-se sete categorias. Dez categorias foram identificadas durante a realização do EO e seis categorias de fatores foram encontradas após sua realização. Duas novas categorias foram observadas no modelo de transferência de formação para o EO do curso de BEF: o “Curso de graduação” e os “Clientes/alunos/atletas”. Propõe-se que o modelo de transferência de formação no EO do curso de BEF é sistêmico. O tempo (antes, durante e depois do estágio) é uma variável que afeta o processo de transferência de aprendizagens do EO para o contexto da intervenção profissional junto com treze categorias de fatores: “Planejamento e organização do estágio”, “Características do

aprendiz”, “Curso de graduação”, “Professor/es”, “Avaliação”, “Supervisor/es”, “Conteúdos do estágio”, “Pares”, “Ambiente de trabalho”, “Clientes/alunos/atletas”, “Aspectos da área de atuação”, “Tamanho e estrutura da organização de emprego” e, “Aprendizagem”. Destaca-se que o modelo é uma alternativa para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem no EO nos cursos de BEF.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Formação. Transferência. Bacharelado em Educação Física. Estágio

PIOVANI, Verónica Gabriela Silva. **Training Transfer Model in the Mandatory Internship of the Physical Education Bachelor course**. 2020. 270 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

ABSTRACT

There are evidence about the necessity of improving the mandatory internship (MI) proposals at the Physical Education Bachelor courses (PEB) to be more related to the course content and to attend the demands of the Physical Education labor market. In this sense, the transfer training model proposed by Burke and Hutchins (2008) in the human resource development area, proposes some factors that affect the student at the moment of using, discarding or modifying learning built in an educational context for work. Thus, the present research aimed to study the model of transfer of training in the MI of the PEB course. A qualitative research based on the interpretive paradigm was carried out to verify the possibilities of the model in the MI, in which three methodological approaches were applied: scoping review, document analysis and life history. The scoping review carried out in the Web of Science, Scopus, Lilacs, Scielo, Redalyc and Cinhal databases, found 18 studies on MI in the PEB courses from 1987 to 2018. The main themes listed in the studies were “Knowledge, abilities and attitudes related to internship”; “Structural and organizational aspects of internship”; “Internship supervision”; “Internship experiences”; “Pedagogical and methodological aspects of internship development” and; “Student's characteristics related to internship”. The documentary analysis of the curriculum and MI regulations of five PEB courses from universities of the Paraná state (Brazil) found that the structure of the MI differed in terms of their hours and fields of intervention. The MI in sport and health promotion predominated. The life history research carried out with 18 graduates from two PEB courses of Paraná state, evaluated the training transfer model in the MI in the PEB course before, during and after its completion. A semi-structured interview was used for data collection and for data analysis, thematic analysis was used. Among the factors that affected the training transfer process before doing the internship, seven categories of factors were highlighted. Ten categories were identified during the realization of the MI and, six categories of factors were found after its realization. Two new categories were observed in the training transfer model for the MI of the PEB course: the “undergraduate course” and the “clients/students/athletes”. It is proposed that the training transfer model in the MI of the PEB course is systemic. Time (before, during and after the internship) is a variable that affects the process of transferring learning from the MI to professional intervention along with thirteen categories of factors: “Internship planning and organization”, “Learner characteristics”, “Undergraduate course”, “Teacher/s”, “Assessment”, “Supervisor/s”, “Internship content”, “Peers”, “Working environment”, “Clients/students/athletes”, “Aspects related to the field area”, “Size and structure of the employment organization” and, “Learning”. It is highlighted that the model is an alternative to improve the teaching and learning processes in MI in PEB courses.

Keywords: Learning. Education. Transfer. Physical Education Bachelor. Internship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Etapas da análise de conteúdo/temática.....	41
Figura 2 -	Resultado da consulta na matriz de análise no software NVivo Plus 11.....	44
Figura 3 -	Modelo de transferência de formação de Baldwin e Ford (1988).....	54
Figura 4 -	Modelo de transferência de aprendizagem de Holton III e Baldwin (2003).....	56
Figura 5 -	Modelo de transferência de aprendizagem de Burke e Hutchins (2008).....	58
Figura 6 -	Unidades temáticas de análise documental e seus indicadores.....	79
Figura 7 -	Indicadores temáticos da unidade temática “Conceitos de Estágio obrigatório” e universidades nas quais foram evidenciados.....	87
Figura 8 -	Indicadores temáticos da unidade temática “Organização e Desenvolvimento do Estágio obrigatório” e universidades nas quais foram evidenciados.....	93
Figura 9 -	Modelo de transferência de formação de Burke e Hutchins (2008).....	112
Figura 10 -	Relações de citações entre os fatores que incidem na transferência de formação antes da realização do Estágio Obrigatório.....	139
Figura 11 -	Relações de citações entre os fatores que incidem na transferência de formação durante sua realização do Estágio Obrigatório.....	180
Figura 12 -	Relações de citações entre os fatores que incidem na transferência de formação após sua realização do Estágio Obrigatório.....	207
Figura 13 -	Categorias que integram o modelo de transferência de formação no Estágio obrigatório do curso de Bacharelado em Educação Física antes de sua realização.....	215
Figura 14 -	Categorias que integram o modelo de transferência de formação no Estágio obrigatório do curso de Bacharelado em Educação Física durante sua realização.....	216
Figura 15 -	Categorias que integram o modelo de transferência de formação no Estágio obrigatório do curso de Bacharelado em Educação Física depois de sua realização.....	218
Figura 16 -	Modelo de transferência de formação no Estágio obrigatório do curso de Bacharelado em Educação Física.....	218

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura geral da tese.....	26
Quadro 2 - Características gerais dos cursos analisados.....	78
Quadro 3 - Características das disciplinas de Estágio obrigatório nos cursos analisados.....	81
Quadro 4 - Características sócio demográficas dos participantes do estudo.....	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Categorias e fatores que incidem na transferência de formação do Estágio obrigatório antes de sua realização.....	118
Tabela 2 -	Categorias e fatores que integram o modelo de transferência de formação no Estágio obrigatório durante sua realização.....	152
Tabela 3 -	Categorias e fatores que incidem na transferência de formação do Estágio obrigatório depois de sua realização.....	194

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BEF	Bacharelado em Educação Física
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
CEI	Faculdade Integrado de Campo Mourão
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CIMA	Coordenadoria de Integração Mercado Aluno
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
EF	Educação Física
EO	Estágio obrigatório
FAG	Centro Universitário Assis Gurgacz
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISI	Web of Science
JBI	Joanna Briggs Institute
NASF	Núcleos de Apoio à Saúde da Família
NTA	Núcleos Temáticos de Aprofundamento
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PP	Projetos pedagógicos
PRISMA	Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyse
SUMARI	System for the Unified Management, Assessment and Review of Information

SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de conclusão de curso
U1	Universidade 1
U2	Universidade 2
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNIANDRADE	Centro Universitário Campos de Andrade
UNIBRASIL	Centro Universitário Autônomo do Brasil
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNICESUMAR	Centro Universitário de Maringá
UNIFIL	Centro Universitário Filadélfia
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAR	Universidade Paranaense
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UP	Universidade Positivo
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Justificativa.....	22
1.2 Delimitação geográfica do estudo.....	24
1.3 Limitações do estudo.....	24
1.4 Estrutura da tese.....	25
1.5 Definição de termos.....	27
2 OBJETIVOS	29
3 MÉTODOS	30
3.1 Revisão de escopo.....	30
3.2 Análise documental.....	35
3.3 História de vida.....	36
3.4 Aspectos éticos.....	44
4 RESULTADOS	45
Artigo 1. O modelo de transferência de formação como possibilidade para o Estágio obrigatório no Bacharelado em Educação Física.....	46
Artigo 2. Internship at Sport Science undergraduate courses: A scoping review....	71
Artigo 3. Documentos “falam”: O estágio obrigatório em cursos de Bacharelado em Educação Física do Paraná.....	73
Artigo 4. Fatores que integram o modelo de transferência de formação antes da realização do estágio obrigatório no curso de Bacharelado em Educação Física...	109
Artigo 5. Fatores que incidem na transferência de formação durante o estágio obrigatório no curso de Bacharelado em Educação Física.....	146
Artigo 6. Fatores que integram o modelo de transferência de formação após a realização do estágio obrigatório no curso de Bacharelado em Educação Física...	189
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
REFERÊNCIAS	229
ANEXOS	244
APÊNDICES	249

1 INTRODUÇÃO

O estágio obrigatório (EO) nos cursos de graduação é um momento importante para a aprendizagem de conhecimentos relacionados ao exercício da profissão, este promove a construção e aquisição de conhecimentos e competências, a partir da experiência relacionada com a teoria. Assim, professores, profissionais e, especialmente, graduandos, devem valorizar sua estruturação curricular (FUJINO; VASCONCELOS, 2011; RAMOS, 2002).

No entanto, muitas vezes o EO é compreendido por estudantes, profissionais do mercado de trabalho e pelos próprios professores da universidade, como uma mera exigência legal para a obtenção do diploma. Em lugar de refletir sobre o papel social dos estagiários, das Instituições de Ensino Superior (IES) que preparam esse estudante e das organizações que empregarão esse futuro profissional (GONÇALVES JUNIOR; RAMOS, 1998). Ainda, Caires e Almeida (2000) constataam que embora seja reconhecida a importância do EO na formação inicial, a disciplina apresenta baixos níveis de estruturação. Existe uma indefinição do papel da universidade, das unidades de estágio e dos envolvidos no processo; uma inadequação do processo de orientação e acompanhamento; assim como deficiência na articulação entre os conteúdos curriculares do curso, conhecimentos prévios e demandas do mercado de trabalho.

Neste cenário, no âmbito dos cursos de Educação Física (EF), existem diversos estudos sobre a importância das experiências de EO para a construção de conhecimentos ligados à prática profissional de Licenciados em EF (BENITES et al., 2016; CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2014; DILLON; TANEHILL; O´SULLIVAN, 2017). Porém, pesquisas que tratam o assunto no contexto da formação de Bacharéis em EF ainda são incipientes no contexto brasileiro (MARINHO; SANTOS, 2012; TEIXEIRA et al., 2017).

Os estágios obrigatórios nos cursos de Bacharelado em Educação Física (BEF) no Brasil seguem as regulamentações dispostas pela Lei nº 11.788 de 2008 (BRASIL, 2008), que dispõe sobre os estágios de estudantes no geral; a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior (CNE/CES) nº 07/2004 (BRASIL, 2004a), a qual dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para os

cursos de graduação em EF e determina formações diferenciadas em função dos campos de intervenção; o Parecer CNE/CES nº 058/2004 (BRASIL, 2004b), que estabelece o EO como integrante da formação na graduação em EF a partir da segunda metade do curso e que deve ser supervisionado por um profissional habilitado e qualificado; e a resolução CNE/CES nº 04/2009 (BRASIL, 2009), que determina a carga horária mínima de 3.200 horas para o curso de BEF e que o EO não deve exceder a carga horária total de 20% da duração do curso. Também, mais recentemente, segue a resolução CNE/CES nº 06/2018 (BRASIL, 2018), que instituiu novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em EF e estabeleceu um prazo de dois anos para os cursos adequar-se à nova diretriz, além de revogar a Resolução CNE/CES nº 07/2004 (BRASIL, 2004a).

Neste ponto, as prerrogativas legais colaboram na tentativa de caracterizar e guiar a formação profissional de forma geral e permitem que as IES elaborem suas propostas de EO conforme os interesses específicos do contexto no qual se inserem as instituições. Entretanto, estudos identificaram dificuldades no processo de EO de estudantes de BEF como: a falta de supervisão por parte das universidades e dos profissionais orientadores nos locais de estágio, a falta de aprofundamento de conhecimentos relacionados à prática profissional do Bacharel em EF dentro do curso de graduação, a desconexão do conhecimento das disciplinas do curso de graduação com relação ao contexto de atuação (TEIXEIRA et al., 2017), as condições de trabalho do professor orientador que não favorecia seu papel pedagógico (SILVA; SOUZA; CHECA, 2010). Todas as dificuldades relatadas não colaboram com a prática profissional no EO e, portanto, interferem nas aprendizagens dos conhecimentos advindos do contato com a prática profissional.

Desta maneira, o EO nos cursos de BEF ainda precisa de transformações significativas que contribuam com a aproximação da realidade acadêmica com o campo de intervenção (BARBOSA-RINALDI; PIZANI, 2012) e de novos estudos para aprimorar novas propostas que incluam a avaliação, a supervisão, a visão dos estagiários, entre outras variáveis (MARINHO; SANTOS, 2012). O EO precisa estar articulado com todo o processo de formação profissional, não pode vir suprir demandas que não foram atendidas durante outros momentos de formação, mas, não pode ignorar a incidência destes problemas no seu desenvolvimento.

Para pensar esta problemática é interessante atender ao conceito de transferência de aprendizagem, que é a aplicação efetiva e contínua de

conhecimentos e habilidades adquiridas em atividades de aprendizagem, para espaços de atuação profissional ou outros de responsabilidade individual, organizacional ou comunitária (BROAD, 1997).

O conceito de transferência de aprendizagem originou-se a partir de estudos experimentais, dentro da psicologia behaviorista. Thorndike e seus colaboradores, no início do século XX, desenvolveram o conceito de “transferência próxima” (*near transfer*), que indicava que os indivíduos em duas circunstâncias que eram similares podiam aplicar o que aprenderam no primeiro momento para o segundo. E ainda, descreveram que o nível de transferência de uma aprendizagem inicial para outra dependia dos elementos em comum que tivessem os dois eventos (THORNDIKE; WOODWORTH, 1901).

Ao aludir a “elementos”, Thorndike e Woodworth (1901) consideravam as características dos estímulos ambientais (BRANSFORD et al., 2000; MACAULAY, 2000; ROGER, 1978). Uma vez que, para o behaviorismo, o foco de estudo da transferência de aprendizagem não se localizava nos processos cognitivos internos do indivíduo, senão no comportamento observável das pessoas durante o processo de aprendizagem (estímulos e respostas) (ROGER, 1978). Então, as primeiras investigações sobre transferência de aprendizagem foram pautadas pelo destaque dado às condições de aprendizagem e às condições de transferência (BRANSFORD et al., 2000). Por esse motivo, fatores externos à aprendizagem (tarefa/ambiente) eram enfatizados e pensava-se que em condições apropriadas produziam-se alterações no comportamento (reforçadas por sistemas de recompensa e retroalimentação) que podiam ser repetidas em situações similares. Conseqüentemente, elementos como a avaliação e o docente foram ressaltados na aprendizagem em prejuízo da compreensão do papel do aprendiz e do processo originado (BRANSFORD et al., 2000; MACAULAY, 2000) .

Por outro lado, as teorias da aprendizagem relacionadas à psicologia cognitiva trouxeram outros elementos para explicar a transferência e mantiveram a importância dada à tarefa de aprendizagem. Assim, especificaram quais tipos de prática eram importantes para que a transferência acontecesse e, principalmente, como as características do aluno incidiam neste processo (BRANSFORD et al., 2000).

Conforme a psicologia cognitiva, a aprendizagem é construída a partir de conhecimentos anteriores, os quais são sempre revisados, reorganizados e até

reinterpretados para serem aplicados a novas situações. Assim, a vinculação do novo com o conhecido anteriormente assegura que a aprendizagem seja significativa. Desta maneira, os saberes elaborados no passado tem um papel importante na aprendizagem, pois a compreensão não depende unicamente de estímulos externos senão da informação retida na memória de longa duração (CUST, 1995). Nesse sentido, a estrutura do conhecimento baseia-se em aquilo que o sujeito vivência e a interpretação que realiza deste conforme seus interesses, valores e afetos (BILLET, 1994).

A transferência de aprendizagem é uma ideia que contribui para entender o processo de construção do conhecimento na formação inicial e sua aplicação e reelaboração na futura prática profissional. E, principalmente, como situações de prática profissional supervisionadas, como o EO, podem ser aprimoradas para desenvolver conhecimentos que sirvam ao longo da futura atuação profissional.

Junto a esta ideia, encontram-se dentro da área de desenvolvimento de recursos humanos modelos sobre os fatores que incidem na transferência de aprendizagens de uma formação para o âmbito laboral, chamados modelos de transferência de formação. O modelo de transferência de formação tem sido foco de numerosas pesquisas na área da formação continuada de profissionais, estudos descrevem que muitas capacitações não conseguem atingir uma transferência substancial e completa de novas competências para o lugar de trabalho (WENZEL; CORDERY, 2014).

Assim, modelos de transferência de formação têm sido desenvolvidos ao longo de várias décadas a partir do primeiro trabalho realizado por Baldwin e Ford (1988). Estes autores propuseram um primeiro modelo para entender o processo pelo qual se produz a chamada transferência positiva de conhecimentos, competências e atitudes de um ambiente educativo para o trabalho. Mais recentemente, os próprios autores junto a outros colaboradores definiram a transferência de formação como a preocupação com o processo que leva o aprendiz a tomar, descartar, manter, aplicar ou modificar os conhecimentos e/ou competências de uma formação no seu contexto de trabalho (BALDWIN; FORD; BLUME, 2009, 2017; FORD; BALDWIN; PRASAD, 2018).

No modelo proposto por Baldwin e Ford (1988) foram diferenciados fatores relacionados: aos recursos ou fontes disponíveis na formação (*Training inputs*); os

produtos da formação (*training outputs*) e; as condições da transferência (*Conditions of transfer*).

Os recursos ou fontes disponíveis na formação estão agrupados em três categorias: as características do aprendiz; o planejamento da formação; e o ambiente de trabalho. Entre as características do aprendiz que incidem no processo de transferência ressaltam-se a habilidade ou competência da pessoa, sua personalidade e sua motivação. O planejamento da formação está integrado por fatores relacionados à incorporação de princípios da aprendizagem; à sequência de conteúdos e materiais; à relevância do conteúdo da formação para o contexto do trabalho. Finalmente, entre os fatores elencados dentro do emprego encontram-se aqueles relacionados ao clima de trabalho, como o apoio de supervisores ou colegas de trabalho e as oportunidades ou restrições de utilizar o conhecimento adquirido no contexto laboral.

Entre os fatores caracterizados como produto da formação e que incidem no processo de transferência estão: a quantidade de aprendizagem original que se produz na formação e sua retenção após o processo de formação ter concluído. E, os fatores assinalados como condições de transferência referem-se à generalização do aprendido ao contexto de trabalho e sua manutenção por um período de tempo (BALDWIN; FORD, 1988).

Além disso, são estabelecidas relações diretas e indiretas entre estes fatores no processo de transferência da aprendizagem para o contexto de trabalho. Os recursos da formação e os produtos da formação incidem de maneira direta e indireta nas condições da transferência. As características dos aprendizes e o ambiente de trabalho possuem incidência na transferência de conhecimentos aprendizados e retidos. Como exemplo, coloca-se que habilidades aprendidas de maneira adequada podem não ser mantidas no contexto de trabalho por causa da falta de motivação ou de apoio de supervisores/colegas. Os produtos da formação são diretamente afetados pelos três grupos de fatores identificados como recursos da formação e incidem de maneira direta nas condições da transferência através desta relação com a aprendizagem (BALDWIN; FORD, 1988).

Este modelo foi utilizado em investigações por várias décadas. Posteriormente, diversos autores foram modificando o modelo adotando uma visão mais sistêmica (BURKE; HUTCHINS, 2008; HOLTON III; BATES; RUONA, 2000; KONTOGHIORGHES, 2004; RUSS-EFT, 2002). Assim, dentre as distintas propostas

encontra-se o modelo de Burke e Hutchins (2008), que explica o processo de transferência associado a suas influências e resultados. A proposta foi baseada em um estudo realizado com formadores experientes, no qual se procurava avaliar as práticas mais efetivas para promover a transferência de formação. Este modelo incorporou um amplo grupo de partes interessadas no processo de transferência e alterou a ideia de período de tempo na influência da transferência. Também, redefiniu as categorias de maior influência no processo de transferir e identificou, especificamente, variáveis moderadoras na transferência de formação.

O modelo apresentou uma visão sistêmica, na qual: o conteúdo e planejamento do trabalho, o conteúdo da formação e o tamanho e estrutura da organização/empresa são variáveis moderadoras. Estas variáveis afetam a transferência de formação e, portanto, o desempenho no trabalho. Isto porque o apoio para a aprendizagem e transferência existe devido ao conteúdo e planejamento do trabalho, assim como, o conteúdo da formação contribui com a sua efetividade. Somado a isso, o tamanho e estrutura da organização reflete estruturas organizacionais diferentes que afetam a quem for encarregado da formação e o modo de avaliação da transferência. Nesse ponto, observa-se a necessidade de novos estudos para explorar o vínculo entre a teoria das organizações e a transferência de formação (BURKE; HUTCHINS, 2008).

Além disso, junto aos três fatores colocados entre os que mais influenciam a aprendizagem, a transferência e o desempenho conforme Baldwin e Ford (1988) (características do aprendiz, o planejamento/realização da formação, o ambiente de trabalho), o modelo de Burke e Hutchins (2008) acrescentou as características do formador e a avaliação.

O modelo descreve três períodos importantes para analisar os distintos fatores que integram o modelo, destacando que práticas sustentam a transferência de aprendizagem tanto antes, durante e após a situação de aprendizagem. Ainda, existem fatores que podem ter uma maior incidência num período e/ou durante todas as fases descritas no modelo. Por exemplo, estudos que usaram o modelo na formação de recursos humanos, observaram que fatores ambientais, principalmente, os organizacionais são os que possuíam um papel importante na transferência de conhecimentos após a realização de uma capacitação (BURKE; HUTCHINS, 2008; FOLEY; KAISER, 2013). Além disso, o modelo coloca entre os períodos de tempo a categoria “sem limite de tempo” para indicar que estratégias que visem à

transferência de aprendizagem podem ser aplicadas durante todas as fases do modelo (BURKE; HUTCHINS, 2008; WENZEL; CORDERY, 2014).

Por último, são discriminadas cinco partes interessadas no processo de transferência de formação, entre os quais estão os pares, o formador, o aprendiz, o supervisor e a organização (BURKE; HUTCHINS, 2008; WENZEL; CORDERY, 2014). De fato, diversas pesquisas evidenciaram que o apoio de pares e colegas de trabalho tem sido um fator de grande influência na transferência de formação (BURKE; HUTCHINS, 2008; CHIABURU; MARINOVA, 2005) e que situações promovidas pela organização empregadora podem promover ou não a utilização do que tem sido aprendido no trabalho (KONTOGHIORGHES, 2001; LIM; MORRIS, 2006; TRACEY; TANNENBAUM; KAVANAGH, 1995).

Destarte, ao considerar o EO como o âmbito privilegiado para promover aprendizagens relacionadas à prática profissional do Bacharel em EF, considera-se importante analisar o modelo de transferência de formação no âmbito da formação continuada de recursos humanos e suas possibilidades para o contexto do EO em cursos de BEF. Assim como também, identificar que tem sido estudado sobre os estágios obrigatórios nos cursos de BEF e, quais propostas de ensino têm sido desenvolvidas para o EO em universidades brasileiras.

Por fim, pretende-se explicar a partir da história de vida de Bacharéis em EF a necessidade de abordar de outra forma a aprendizagem de competências relacionadas à prática profissional, utilizando o modelo de transferência de formação de Burke e Hutchins (2008). E assim responder a seguinte questão: é possível elaborar em um modelo de transferência de formação no EO do curso de BEF que dialogue com os distintos conteúdos do curso e com as demandas do campo de atuação do Bacharel em EF? Para desta forma, contribuir com o planejamento e desenvolvimento do estágio na formação inicial.

1.1 JUSTIFICATIVA

Distintas investigações manifestaram a relevância de analisar e pensar os EO nos cursos de BEF (MARINHO; SANTOS, 2012; RINALDI; PIZANI, 2012; TEIXEIRA et al., 2017). Isso, porque, a formação inicial universitária como parte da preparação para o exercício e qualificação inicial na profissão deve buscar desenvolver uma

amplitude de conhecimentos e competências voltados ao campo laboral. Assim, os cursos de graduação devem possibilitar condições adequadas para a construção e aplicação prática de conhecimentos em diversas circunstâncias, com distintos níveis de complexidade (MILISTETD et al., 2017).

Desta maneira, os estágios obrigatórios são espaços importantes de aprendizagem de distintas experiências e situações da realidade profissional. Ainda, como experiências significativas para os estudantes, podem ser relevantes para identificar um segmento no futuro exercício da profissão (MARINHO; SANTOS, 2012). Porém, Milistetd et al. (2015) ao referir-se à formação de treinadores, chamam a atenção para o fato de que estudos alertam que somente colocar os estudantes no campo prático não garante a aprendizagem de competências indispensáveis para a intervenção profissional. Assim, é importante expandir a discussão sobre as especificidades da intervenção profissional do Bacharel em EF e as necessidades que estas trazem para a estruturação dos EO nos cursos de BEF (ANVERSA et al., 2015; MARINHO; SANTOS, 2012).

Desde o ponto de vista pessoal, como profissional de EF possui a convicção de que o profissional formado nos cursos de BEF tem muito a oferecer para o desenvolvimento dos indivíduos e por isso sua formação sempre deve ser aprimorada. Foi no clube, no grupo de recreação, nos treinos de natação e de triatlo que descobri que o exercício físico, o jogo e o esporte podiam fazer as pessoas mais felizes. Foi nesses ambientes que me encontrei com profissionais de EF que me ensinaram o respeito ao próximo, a perseverança e o trabalho em equipe. Foi junto a eles que fiz amigos e me tornei uma melhor pessoa e uma profissional de EF.

Por outro lado, como formadora de futuros profissionais na universidade pública, docente vinculada à área de lazer e recreação, e ao desenvolvimento da prática profissional neste âmbito, tenho a responsabilidade de procurar melhorar os processos de formação para a realidade profissional que os futuros estudantes enfrentarão. Nos poucos anos de trabalho no ensino superior, percebi que há muito a se fazer para melhorar as aprendizagens durante o EO. O momento de estágio deveria oferecer aos estudantes dos cursos de BEF a oportunidade de aprender a ser capazes de atuar, questionar, criar e melhorar no dia a dia a profissão Bacharel em EF, tanto na autonomia de sua prática como em conjunto com seus pares. Entretanto, em alguns momentos, tenho me questionado se isto realmente está sendo promovido. Por estes motivos, creio que seja necessário contribuir de forma

continua com a formação do Bacharel em EF, e especialmente com o EO, para aprimorar sua formação sem perder de vista sua intervenção, que é a que lhe dá sentido à profissão.

1.2 DELIMITAÇÃO GEOGRÁFICA DO ESTUDO

A pesquisa de campo desenvolvida no presente trabalho de tese, que está representada pelo estudo de história de vida com Bacharéis de Educação Física, foi realizada com graduados de dois cursos de BEF de universidades públicas do estado do Paraná. Destaca-se que as universidades estão localizadas em distintas regiões geográficas do estado e em dois municípios com características demográficas diferentes. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), um dos municípios é classificado como uma capital regional B e a outro como um centro sub regional B¹. Para o IBGE uma capital regional B possui em média 530 mil habitantes e um centro sub regional B, na região Sul do Brasil, tem em média 55 mil habitantes (IBGE, 2020).

1.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A revisão de escopo limitou-se a procurar estudos em três línguas (português, espanhol e inglês), devido a proficiência da pesquisadora nesses idiomas. Isso pode ter excluído estudos publicados em outras línguas. Também, ao serem selecionados estudos em bases de dados, pesquisas não publicadas em periódicos podem ter sido omitidas.

A análise documental teve a limitação de ser realizada somente a partir das informações obtidas por meio dos *websites* das universidades com cursos de BEF do estado do Paraná, o que levou à um número reduzido de universidades participantes da amostra do estudo. Além disso, ao ser realizada uma análise

¹ Conforme o IBGE (2018) as cidades brasileiras podem ser classificadas em cinco grandes níveis com subdivisões internas, os quais são: Metrôpoles, Capitais Regionais, Centros Sub-Regionais, Centros de Zona, Centros Locais.

documental não teve em consideração o currículo oculto das instituições de ensino, que rege e afeta as dinâmicas institucionais de ensino e aprendizagem.

A abordagem de história de vida possuiu a limitação de depender da memória dos sujeitos da pesquisa para descrever suas impressões sobre a realidade vivenciada, o que pode levar à perda de fatos importantes para a pesquisa. Ainda, ao ter sido limitada a um período da vida dos participantes (curso de graduação e EO), pode não incluir informações relevantes para o fato que está sendo estudado.

Além disso, a história de vida ao ser realizada com os graduandos omitiu a visão de outros atores importantes, como por exemplo, docentes, orientadores e supervisores de estágio, que poderiam oferecer dados relevantes para analisar o modelo de transferência de formação no EO do curso de BEF.

1.4 ESTRUTURA DA TESE

A tese foi estruturada no “Modelo Escandinavo”, contém cinco seções, conforme segue a representação no quadro 1.

Quadro 1. Estrutura geral da tese.

Introdução	Apresentação do problema de pesquisa e referencial teórico. Justificativa. Estrutura da tese. Definição de termos.	
Objetivos	Delimitação de objetivos do estudo.	
Métodos	Tipo e abordagem de pesquisa. Revisão de escopo. Análise documental. História de vida.	
Resultados	Artigo original 1	O modelo de transferência de formação como possibilidade para o Estágio obrigatório no Bacharelado em Educação física Ensaio teórico que analisa as possibilidades para pensar o Estágio obrigatório no curso de Bacharelado em Educação Física a partir do modelo de transferência de formação.
	Artigo original 2	Internship at Sport Science undergraduate courses: a scoping review* Artigo de revisão sobre a produção do conhecimento sobre o Estágio obrigatório curso de Bacharelado de Educação Física.
	Artigo original 3	Documentos “falam”: O Estágio obrigatório em cursos de Bacharelado em Educação Física do Paraná Análise documental de propostas de estágio obrigatório de cursos de Bacharelado de Educação Física do Estado do Paraná.
	Artigo original 4	Fatores que integram o modelo de transferência de formação antes da realização do Estágio obrigatório no curso de Bacharelado em Educação Física Estudo a partir da história de vida de Bacharéis em Educação Física para analisar os fatores que incidem no processo de transferência de formação no estágio obrigatório antes de sua realização.
	Artigo original 5	Fatores que incidem na transferência de formação durante o Estágio obrigatório no curso de Bacharelado em Educação Física Estudo a partir da história de vida de Bacharéis em Educação Física para analisar os fatores que incidem no processo de transferência de formação no momento de realização do estágio obrigatório.
	Artigo original 6	Fatores que integram o modelo de transferência de formação após a realização do Estágio obrigatório no curso de Bacharelado em Educação Física Estudo a partir da história de vida de Bacharéis em Educação Física para analisar os fatores que incidem no processo de transferência de formação no estágio obrigatório depois de sua realização.
Conclusões	Conclusão geral do estudo tentando abordar as possibilidades e implicações do modelo de transferência de formação no estágio obrigatório de cursos de Bacharelado de Educação Física.	

* Artigo “in press” na revista “Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education”.

1.5 DEFINIÇÃO DE TERMOS

Profissão: Conforme a abordagem funcionalista na sociologia das profissões, os três elementos que definem a profissão são: o estatuto profissional (resultante do saber científico e prático e do ideal de serviço, instituídos por comunidades formadas ao redor do mesmo corpo de saber, valores e ética de serviço), o reconhecimento social da competência baseada numa formação longa e as instituições profissionais que respondem as necessidades sociais (intermediárias entre as necessidades individuais e sociais – contribuem para a regulação e controle social, permitindo o bom funcionamento da sociedade) (DUBAR, 1997).

Formação profissional: Entende-se a formação profissional como o conjunto de processos sociais de preparação e crescimento do sujeito, relacionado a fins específicos para o posterior desempenho no âmbito laboral. Além disso, é o processo educativo levado adiante em instituições de educação superior, orientado para que os estudantes adquiram conhecimentos, habilidades, atitudes, valores culturais e éticos contidos num perfil profissional que corresponda com os requisitos necessários para o exercício de uma profissão (MARÍN MÉNDEZ, 1997).

Profissional de Educação Física: É um especialista nas distintas manifestações de atividades físicas como a ginástica, o exercício físico, o esporte, os jogos, as lutas entre outros, tendo como propósito prestar serviços que favoreçam o desenvolvimento da educação e da promoção da saúde (CONFEEF, 2002).

Bacharel em Educação Física: É o profissional de EF, que atua em academias, clubes, estúdios, hospitais, condomínios, IES, programas públicos e privados de saúde, de atividade física, de exercício físico, de esportes, incluindo dança e lutas, de lazer e de gestão esportiva. No entanto, não está habilitado para ministrar aulas no âmbito da Educação básica (MARTINS, 2015).

Estágio: Ação escolar supervisionada, desenvolvida no ambiente laboral visando à preparação para o trabalho de estudantes que estejam no ensino superior, educação profissional, ensino médio, educação especial e anos finais no ensino fundamental na modalidade profissional de educação de jovens e adultos. O estágio faz parte do

projeto pedagógico do curso e integra o percurso formativo do estudante. Tem como objetivo a aprendizagem de competências vinculadas à atividade profissional e à contextualização curricular, procurando o desenvolvimento do estudante como cidadão e trabalhador. O estágio poderá ser obrigatório (sua carga horária é requisito para a aprovação e obtenção do diploma) ou não obrigatório segundo as diretrizes curriculares da fase de formação, da modalidade e área de ensino e de projeto pedagógico do curso (BRASIL, 2008).

Transferência de aprendizagem: Aplicação efetiva e continua de conhecimentos e habilidades adquiridas em atividades de aprendizagem, para espaços de atuação profissional, de responsabilidade individual, organizacional ou comunitária (BROAD, 1997).

Transferência de formação: Estudo do processo que leva o aprendiz a tomar, descartar, manter, aplicar ou modificar os conhecimentos e/ou competências de uma formação no seu contexto de trabalho (BALDWIN; FORD; BLUME, 2009, 2017; FORD; BALDWIN; PRASAD, 2018).

2 OBJETIVOS

Estudar o modelo de transferência de formação no estágio obrigatório de cursos de Bacharelado de Educação Física.

- Descrever a evolução da teoria de transferência de aprendizagem e os modelos de transferência de formação no desenvolvimento de recursos humanos.
- Mapear a produção de conhecimento referente ao estágio obrigatório em cursos de Bacharelado de Educação Física.
- Examinar as propostas de estágio obrigatório na formação de Bacharelado em Educação Física previstas nos projetos pedagógicos de curso de universidades do estado do Paraná.
- Identificar os fatores que incidem no modelo de transferência de formação do Bacharel em Educação Física antes da realização do estágio obrigatório.
- Averiguar os fatores que incidem no modelo de transferência de formação do estágio obrigatório de Bacharéis em Educação Física durante a realização.
- Indagar os fatores que incidem no modelo de transferência de formação do estágio obrigatório de Bacharéis em Educação Física após sua realização.

3 MÉTODOS

A presente investigação caracterizou-se por ser de tipo descritivo e exploratório (ROJAS SORIANO, 2004), com enfoque qualitativo, fundamentado no paradigma compreensivo/interpretativo, que coloca a compreensão e a inteligibilidade como propriedades específicas dos fenômenos sociais (MINAYO, 2013). Dentre os principais aspectos que caracterizam as distintas abordagens dentro deste paradigma, o seguinte trabalho possui: o foco na experiência vivencial e reconhecimento da complexidade das realidades humanas; os resultados procuraram revelar a racionalidade dos contextos e a lógica interna dos atores e dos grupos estudados; a produção textual buscou apresentar a realidade de maneira dinâmica e descrever o ponto de vista dos atores ante um projeto social que está sempre em construção e projeção para o futuro (MINAYO, 2013). Desta maneira, a pesquisa seguiu as seguintes abordagens metodológicas dentro do paradigma interpretativo: a) Revisão de escopo, b) Análise documental e, c) História de vida.

3.1 REVISÃO DE ESCOPO (ARTIGO 2)

Esta abordagem foi utilizada para evidenciar a produção de conhecimento sobre o estágio obrigatório (EO) em áreas de promoção da saúde, esporte e lazer em cursos de Educação Física (EF) ou Bacharelado em Educação Física (BEF).

Conforme os pressupostos metodológicos do *Joanna Briggs Institute* (JBI), a revisão de escopo possui o objetivo de mapear áreas amplas de conhecimento para encontrar lacunas na evidência, esclarecer conceitos e/ou reportar fatos observados nos estudos, que informam a prática dentro de determinada área. Assim, as revisões de escopo podem mapear os dados considerando o tempo (data de publicação), localização (país), fonte (revisão por pares ou literatura cinzenta), metodologia (como o estudo foi feito), e/ou sua origem (disciplina acadêmica ou intervenção) (PETERS et al., 2017).

Assim, segundo as indicações do JBI, a revisão de escopo começa com a elaboração de um protocolo no qual são estabelecidos os critérios de inclusão e

exclusão, que se relacionam com os objetivos e a pergunta da revisão. A pergunta de revisão possui critérios de inclusão menos restritivos que no caso da revisão sistemática e baseia-se nos elementos do critério de inclusão resumidos no mnemônico PCC (População, Conceito e Contexto). No entanto, os mnemônicos população e contexto podem não ser utilizados, dependendo do objetivo de pesquisa.

Além disso, a informação para responder a pergunta de revisão pode vir de qualquer tipo de evidência ou metodologia de pesquisa. Neste caso, os pesquisadores decidem quais estudos são apropriados ou úteis para a revisão de escopo proposta. Outra característica deste tipo de revisão é que a avaliação formal da qualidade metodológica do material a ser estudado, geralmente, não é realizada. Isto, porque o objetivo da revisão é mapear qual evidência tem sido produzida e não qual é a melhor evidência disponível para responder uma pergunta específica relacionada a políticas ou práticas. Conseqüentemente, as recomendações para a prática destas revisões são limitadas. E, se recomendações para a prática virem a serem feitas, estas devem vir claramente dos objetivos da revisão de escopo.

Em síntese, os procedimentos para conduzir uma revisão de escopo conforme o JBI possui as seguintes fases: 1) Definição e alinhamento de objetivos e questões; 2) Desenvolvimento e alinhamento de critérios de inclusão conforme objetivos e perguntas; 3) Descrição da abordagem planejada para a busca, seleção, extração e mapeamento de evidência; 4) Busca de evidência; 5) Seleção de evidência; 6) Extração de evidência; 7) Mapeamento de evidência; 8) Resumo da evidência conforme o/s objetivo/s e pergunta/s (PETERS et al., 2017).

Delimitação de objetivos e pergunta de revisão

A revisão de escopo teve o objetivo de mapear a produção de conhecimento referente ao estágio obrigatório em cursos de BEF. Assim, estabeleceu-se a seguinte pergunta de revisão: *Que investigações sobre o EO em promoção da saúde, esporte e lazer em cursos de BEF têm sido realizadas?*

Critérios de inclusão e exclusão

Foram incluídos estudos realizados com estudantes (graduados ou não graduados), professores, supervisores de estágio, clientes/participantes que formam parte dos grupos de EO em promoção da saúde, esporte ou lazer em cursos de EF. Também, foram considerados estudos que incluíssem análise documental de currículo ou plano de ensino de estágio de cursos de BEF e/ou que tivessem como foco a formação de profissionais de EF para atuar nas áreas de promoção da saúde, esporte e/ou lazer (não na área escolar).

Conceito e Contexto

Os estudos deviam atender ao conceito de EO no contexto do curso de BEF ou prática profissional em áreas de promoção da saúde, ensino e treinamento esportivo e/ou atividades de lazer e recreação (não na área escolar) em cursos de EF.

Tipo de fontes

Foram incluídas pesquisas com abordagem quantitativo e/ou qualitativo. Também, revisões sistemáticas que cumprissem o critério de inclusão. Trabalhos de revisão ou de opinião foram excluídos porque o objetivo da revisão foi mapear os estudos primários sobre o EO em saúde, esporte e lazer em cursos de EF. Além disso, foram compreendidos estudos publicados em inglês, português e espanhol desde o ano de 1987 até dezembro de 2018. Isto, porque no contexto brasileiro, em 1987 com a Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 08/87 (BRASIL, 1987) foi diferenciada a formação de profissionais de EF para trabalhar na saúde, esporte e lazer, de aqueles que trabalham na educação formal. Além disso, considerou-se que o período de trinta anos era o suficientemente amplo para verificar pesquisas passadas e atuais neste tema.

Estratégia de busca

A estratégia de busca teve o objetivo de encontrar estudos publicados. Inicialmente, foi realizada uma busca limitada as bases de dados *Scielo* e *Lilacs* no período entre os anos 2015 e 2018, com palavras chaves determinadas pela pesquisadora. Nesse momento, foi feita a análise das palavras contidas em títulos e resumos e, os descritores utilizados para descrever artigos relacionados à temática dos estudos. Esta busca inicial teve o objetivo de ajudar na escolha de palavras chaves e descritores para o desenvolvimento de uma estratégia de busca completa para cada fonte a ser consultada na revisão. A utilização dessas duas bases de dados se fundamentou no fato de que as mesmas guiam a qualificação dos periódicos da área da EF no Brasil (QUALIS PERIÓDICO), que é realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES). Desta forma, os periódicos mais importantes na área da EF no Brasil e a nível internacional estão nestas bases de indexação.

Também, seguiu-se uma avaliação crítica dos termos em cada cultura, considerando que há diferentes denominações para o conceito de estágio e curso de BEF em diferentes países (por exemplo, nos países de língua hispana de América Latina, os cursos de EF preparam profissionais para atuar tanto no campo do esporte competitivo, a promoção da saúde e a EF escolar).

Destarte, a estratégia completa de busca nas bases de dados *Web of Science* (ISI), *Scopus*, *Scielo*, *Lilacs*, *Redalyc* e *Cinhal* encontra-se detalhada no Apêndice 1. As palavras chave, os termos e descritores para a busca em inglês, português e espanhol foram os seguintes: *internship; trainee period; supervised period of training; staff development; physical education course; physical education degree; physical education bachelor; physical education graduation; leisure; recreation; sport*; estágio curricular; estágio obrigatório; estágio supervisionado; residência multiprofissional; curso de educação física; educação física bacharelado; graduação em educação física; educação profissional em saúde pública; saúde da família; lazer; recreação; treinamento esportivo; esporte; *práctica docente; desarrollo de personal; graduación en educación física; licenciatura en educación física; tiempo libre y ocio; e deporte*. E, foi utilizado o operador booleano AND.

Igual ao realizado no primeiro passo da estratégia de busca, a seleção das bases de dados considerou o QUALIS Periódicos da área 21 da CAPES, que abarca

a área da EF. E ao final, a lista de referências de todos os estudos selecionados na busca para a avaliação crítica foi checada para buscar estudos adicionais.

Seleção de estudos

Todas as citações dos estudos encontrados foram inseridas no gerenciador de referências *Mendeley* e os duplicados foram removidos. Após isto, os títulos e resumos foram avaliados por dois revisores independentes que seguiram os critérios de inclusão da revisão. Os estudos que atenderam os critérios de inclusão foram avaliados em detalhe na íntegra e seus dados importados ao software para realização de revisões do JBI, chamado *System for the Unified Management, Assessment and Review of Information* (SUMARI). Os resultados da busca foram apresentados no fluxograma indicado pelo *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyse* (PRISMA) adaptado por Moher et al. (2009) (Apêndice 2). Qualquer desacordo entre os revisores foi resolvido a partir da discussão e/ou pela intervenção de um terceiro revisor.

Extração dos dados

A seleção dos dados também foi realizada por dois revisores independentes, que utilizaram uma ferramenta desenvolvida para este estudo. Os dados incluíram detalhes específicos sobre a população, conceito, contexto, metodologia e resultados relevantes dos artigos para o objetivo da revisão (Apêndice 3). Qualquer desacordo entre os revisores foi resolvido por discussão e/ou pela participação de um terceiro revisor.

Análise dos dados

Depois de realizar a seleção dos principais achados nos estudos escolhidos, foi realizada a síntese qualitativa dos resultados. Isto implicou a inferência de categorias conceituais relacionadas ao objetivo da revisão, que se desprenderam dos principais resultados encontrados nos estudos (PETERS et al., 2017). Para esta análise, também foi usada a plataforma JBI SUMARI.

3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL (ARTIGO 3)

A análise documental utiliza como fonte de dados materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados conforme o objetivo de pesquisa (GIL, 2008). Os documentos permitem acrescentar a dimensão temporal à interpretação do social. Por meio do documento é possível realizar um corte longitudinal que possibilita a observação do processo de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, práticas, entre outros (CELLARD, 2008). Portanto, no seguinte estudo a análise documental teve a finalidade de avaliar a estrutura e organização do EO de cursos de BEF do Estado do Paraná.

Amostra

O universo do estudo foi composto pelos Projetos pedagógicos (PP) e regulamentos de EO de cursos de BEF do estado do Paraná, modalidade presencial, classificados com melhor Conceito Preliminar de Curso (CPC), segundo os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em fevereiro de 2018 (dados da avaliação realizada no ano de 2016) (INEP, 2018).

Assim, quinze (15) cursos atingiram o índice quatro (04) do CPC²: Centro Universitário Filadélfia (UNIFIL) – Londrina, Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) – Guarapuava, Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) – Curitiba, Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Curitiba, Centro Universitário Autônomo do Brasil (UNIBRASIL) – Curitiba, Universidade Positivo (UP) – Curitiba, Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR) – Maringá, Centro Universitário Campos de Andrade (UNIANDRADE) – Curitiba, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Marechal Cândido Rondon, Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Maringá, Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) – Arapongas, Faculdade Integrado de Campo Mourão (CEI) – Campo Mourão, Universidade Paranaense (UNIPAR) – Umuarama, Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Londrina e Centro Universitário Assis Gurgacz (FAG) – Cascavel.

² O conceito do CPC constitui em uma escala de cinco pontos, sendo que os valores 5, 4 e 3 descrevem que os cursos são satisfatórios e os conceitos 2 e 1 reportam que os cursos são insatisfatórios e, obrigatoriamente são incluídos na lista de visita de avaliação do INEP. Destaca-se que no Estado do Paraná nenhum curso alcançou conceito 5 na avaliação do CPC de 2016.

Além do critério de inclusão descrito anteriormente, a análise documental compreendeu os documentos disponibilizados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) nos seus *websites*. Desta maneira, unicamente cinco universidades do universo proposto preencheram o critério de inclusão. Portanto, a amostra do estudo foi constituída pelos cursos de BEF das seguintes IES: UTP, UNIPAR, UEL, UEM e UNIOESTE.

Instrumento

A seleção das informações dos documentos foi realizada por meio da utilização de uma ficha elaborada para fins da análise documental proposta. A ficha incluiu dados relacionados à natureza dos documentos, conceitos chaves presentes nos mesmos e à problemática do EO no curso de BEF (áreas de intervenção, horas destinadas, ano de curso, características da supervisão, entre outros) (Apêndice 4).

Análise dos dados

A fase de análise iniciou-se com uma avaliação crítica dos documentos, a qual buscou examinar e criticar as fontes considerando os seguintes aspectos: o contexto social global no qual foi produzido o documento preliminar, a identidade dos autores ou grupo/instituição que se manifesta, a autenticidade e confiabilidade do texto, a natureza do texto (conforme o tipo de texto, a abertura dos autores é diferente) e, os conceitos chaves e a lógica interna do texto. Posteriormente, foi realizada a apreciação de todos os aspectos citados junto aos elementos da problemática (CELLARD, 2008), a qual estava relacionada à estruturação e organização da disciplina de EO nos cursos de BEF.

3.3 HISTÓRIA DE VIDA (ARTIGOS 4, 5 E 6)

Para o levantamento de dados que permitissem verificar ou modificar o modelo de transferência de formação na realização do EO em cursos de BEF foi utilizada a abordagem metodológica de história de vida. A história de vida é umas das principais estratégias utilizadas para pesquisar o sentido da experiência humana

comum em lugares sociais específicos. Por este meio pode-se compreender a constância de fatos e determinações ou escutar o que sobre estes os indivíduos tem que dizer (MINAYO, 2013; ROJAS SORIANO, 2004). Neste sentido, Minayo (2013, p. 154) observa:

A história de vida pode ser a melhor abordagem para compreender o processo de socialização, a emergência de um grupo, a estrutura organizacional, o nascimento e o declínio de uma relação social e as respostas situacionais a contingências cotidianas.

Por outro lado, é importante destacar que as histórias de vida não são uma verdade sobre os fatos vividos, senão uma versão possível que lhe atribuem os que vivenciaram os fatos desde suas experiências, seus conhecimentos e sua visão de futuro. No entanto, no marco da pesquisa qualitativa, a história de vida se destaca como um instrumento capaz de descobrir, explorar e avaliar como os sujeitos compreendem seu passado, vinculam sua experiência individual com o contexto social, a interpretam e lhe dão significado, desde o momento presente. Assim, a história de vida possibilita levantar novas questões com distintos níveis de abrangência, corrigir teses consagradas ou corrigir inconsistências teóricas (MINAYO, 2013).

Participantes

Os participantes do estudo foram dezoito (18) Bacharéis em EF formados em duas universidades públicas do estado do Paraná. Por questões éticas as universidades foram identificadas como universidade 1 (U1) e universidade 2 (U2). Desde o ponto de vista prático foi realizada a história de vida parcial que contempla determinado momento da experiência vivida pelos indivíduos, um grupo ou instituição (MINAYO, 2013).

A escolha dos participantes foi feita por conveniência, pois a pesquisadora tinha vínculo com as IES, o que favoreceu o contato com os informantes. Desta maneira, obteve-se uma lista de formandos que foram contatados a partir de dados oferecidos por pessoas próximas à pesquisadora que conheciam os referidos graduados. O número de participantes da pesquisa seguiu critérios de saturação estabelecidos para a história de vida e determinados critérios de inclusão. O critério

de saturação procurou atender o número de interlocutores necessários para permitir reincidência e complementariedade das informações. Também, a saturação levou em consideração o fato de que a pesquisadora conseguisse a partir dos informantes entender a lógica interna do modelo de transferência de formação no EO nos cursos de BEF do grupo estudado (MINAYO, 2013).

Somado a isso, consideraram-se os seguintes critérios de inclusão: no momento da pesquisa os profissionais de EF tinham que atuar na área de Bacharel em EF, tinham que ter no máximo cinco anos de formados e deviam aceitar a gravação de áudio da entrevista.

Instrumento para a coleta de dados

Foi utilizada uma entrevista participativa ou dialógica na qual tanto o pesquisador quanto a pessoa entrevistada participam de forma ativa. O pesquisador proporciona um roteiro de entrevista e informa os entrevistados sobre seus objetivos de pesquisa, para despertar o interesse em participar de forma ativa e crítica (ROJAS SORIANO, 2004). Neste caso, foi elaborado um roteiro de entrevista semi estruturada que era a descrição clara, breve e abrangente do entrevistador sobre o objeto de estudo. O roteiro orientava a fala do interlocutor e foi construído a partir de uma matriz de análise que considerou as variáveis do modelo de Burke e Hutchins (2008) a priori e o fator tempo orientava a busca por essas informações antes, durante e depois da realização do EO. Ao mesmo tempo outros temas de análise foram inseridos no roteiro para a análise de variáveis a posteriori que poderiam estar afetando o processo de transferência de formação no EO. A matriz de análise e roteiro de entrevista são apresentados nos apêndices 5 e 6. Esta abordagem de entrevista exige uma preparação do pesquisador que lhe permita durante a entrevista levantar assuntos que ajudem o entrevistado a atingir níveis mais profundos na sua locução. O roteiro de entrevista fica guardado na memória do entrevistador para orientar e balizar, mas, não restringir a fala dos entrevistados. Além disso, o roteiro demanda do pesquisador a capacidade de observar, concatenar fatos, ouvir e conduzir o entrevistado (MINAYO, 2013).

O entrevistador e entrevistado são ativos, o primeiro promove o conhecimento procedimental, objetivos e análise e o segundo proporciona o conhecimento vivencial. Esta proposta metodológica permite cobrir um período determinado da

história do indivíduo, conhecer de maneira mais exata dados e fatos importantes que o entrevistado viveu ou experimentou, sendo seu testemunho relevante para a análise desses fatos. O entrevistado pode retornar a fatos já relatados, revê-los, corrigi-los, modifica-los e pular de uma etapa a outra de sua vida seguindo sua própria periodização. Também, pode deter-se em alguns aspectos e pular outros. Ao mesmo tempo, o entrevistador pode solicitar à fonte que volte no relato para rever algum ponto ou perguntar sobre algum evento determinado. Também, pode apontar incongruências e questionar sobre elas (ROJAS SORIANO, 2004).

Desta maneira, as entrevistas tiveram duração média de noventa (90) minutos, foram gravadas com gravador digital de áudio Sony ICD – PX440, transcritas *verbatim* e submetidas à revisão dos entrevistados, que tiveram o direito de modificá-las caso acharem necessário (ROJAS SORIANO, 2004). Assim, as entrevistas foram transcritas sucessivamente, para a partir delas escolher novos interlocutores, transferir questões de uns para outros e comparar visões de distintos entrevistados com o objetivo de assegurar a qualidade das informações. O pesquisador neste caso teve que realizar o esforço de articular informações incompletas, colocando-as num contexto histórico, para buscar a lógica interna do grupo investigado (MINAYO, 2013).

Análise dos dados

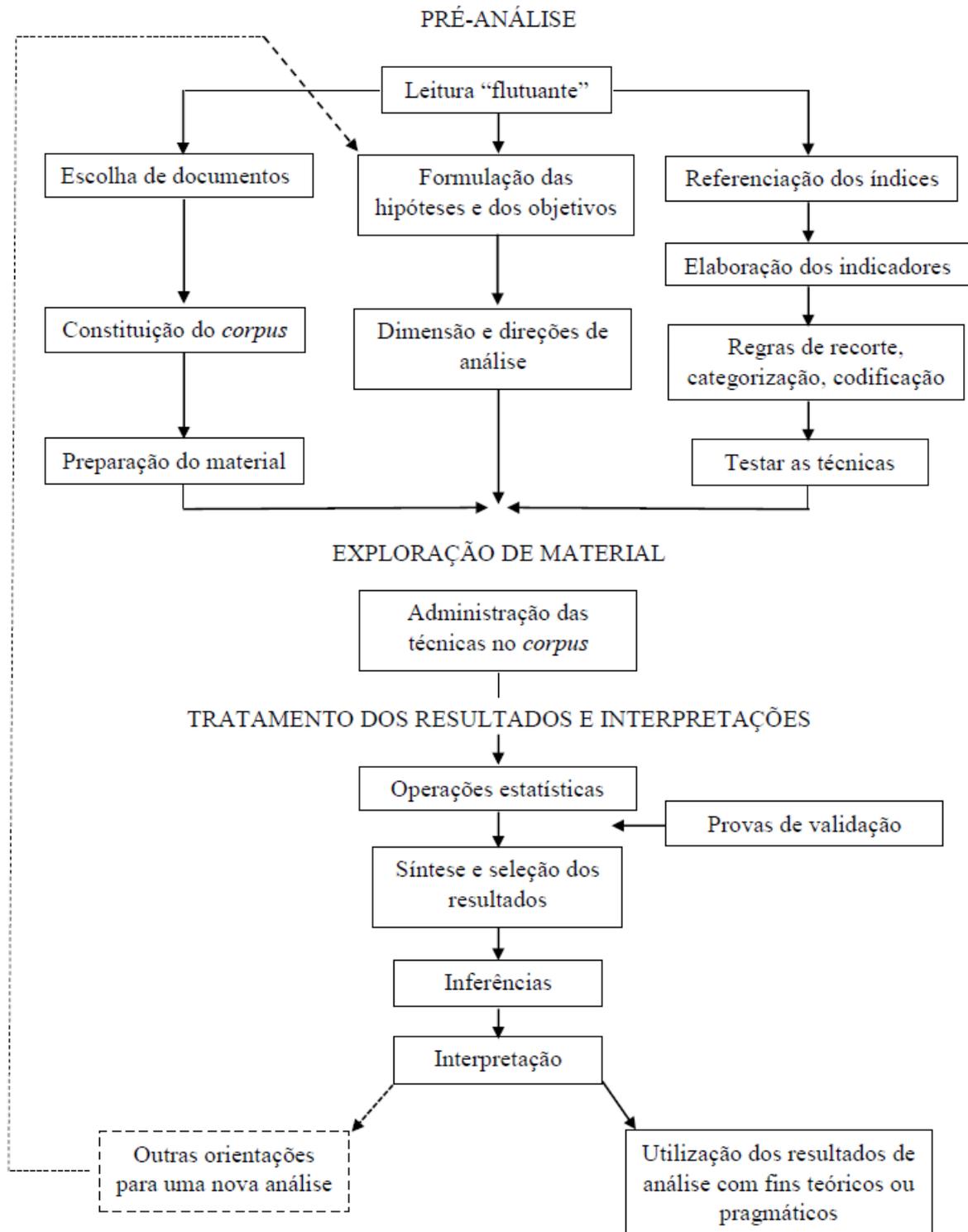
A análise de história de vida por entrevistas foi realizada durante toda a realização do trabalho de campo e como uma etapa específica depois deste. Ao longo da coleta de dados, o pesquisador foi analisando cada entrevista para definir a representação do modelo de transferência de formação no EO em cursos de BEF, nesse momento devia-se parar o trabalho de campo. Depois, passou-se para uma análise de segunda ordem na qual os dados foram avaliados conforme o olhar compreensivo e interpretativo do pesquisador, situando, analisando, contextualizando e teorizando o objeto de estudo (MINAYO, 2013).

Nas análises, foi utilizada a análise temática, que é uma das modalidades de análise de conteúdo utilizada para a descrição sistemática e objetiva do conteúdo de mensagens, que estabelece indicadores (quantitativos ou não) para realizar a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. O tema é uma unidade de significação que

se desprende de um texto analisado considerando aspectos relativos à teoria que guia a leitura. E é geralmente utilizado como unidade de registro para observar motivações de opinião, atitudes, tendências, etc. (BARDIN, 2011).

Ao realizar uma análise temática procura-se descobrir núcleos de sentido que compõem o texto, cuja frequência ou presença tenham significado para o objeto analítico buscado. Desta forma, análise temática desdobra-se em três etapas: 1) Pré-análise, 2) Exploração do material e, 3) Tratamento dos dados obtidos e Interpretação (BARDIN, 2011), conforme indicado na figura 1.

Figura 1. Etapas da análise de conteúdo/temática.



Fonte: Bardin (2011, p. 132)

A etapa de pré-análise envolve a escolha do material a ser estudado e a elaboração de indicadores (conforme hipóteses e objetivos iniciais) que orientem a compreensão do material e posterior interpretação na terceira fase. Esta etapa pode

ser dividida nas seguintes tarefas: leitura flutuante, constituição do corpus e formulação e reformulação de hipóteses e objetivos.

A leitura flutuante implica que o pesquisador entre em contato direto com o material de campo, deixando-se impregnar pelo conteúdo. Assim, se estabelece uma dinâmica entre hipóteses iniciais, emergentes e teorias relacionadas ao tema. A constituição do corpus responde a alguns critérios a serem observados no material, entre os quais se encontram: exaustividade (contemple todos os aspectos levantados no roteiro), representatividade (contenha as características essenciais do universo pretendido), homogeneidade (obedeça a critérios específicos de escolha quanto a temáticas, técnicas empregadas e atributos dos interlocutores) e pertinência (adequados para dar resposta aos objetivos de pesquisa). Por último, a formulação e reformulação de hipóteses e objetivos requer procedimentos exploratórios que permitam corrigir rumos interpretativos ou abertura para novas indagações (MINAYO, 2013).

Durante a fase de pré-análise determinam-se as unidades de registro (palavras chaves ou frases), unidades de contexto (delimitam o contexto de compreensão das unidades de registro), os recortes, a forma de categorização, a modalidade de codificação e os conceitos gerais (anteriores e emergentes) que orientarão a análise.

A segunda etapa de exploração do material seguiu as características da análise temática tradicional na qual o texto foi recortado em unidades de registro (palavras, frases significativas, temas, personagens, acontecimentos indicados como relevantes na primeira etapa). Depois, foram escolhidas as regras de contagem, neste caso a frequência de citação das unidades de registro. E, finalmente, realizou-se a classificação e agregação dos dados, para escolher categorias teóricas ou empíricas que especificaram os temas (MINAYO, 2013).

A terceira etapa, tratamento dos resultados obtidos e interpretação realizou a organização estatística simples (frequência) do material que permitiu visualizar as informações obtidas. Assim, foram realizadas inferências e interpretações conforme o quadro teórico inicial ou abrindo novas dimensões teóricas ou interpretativas a partir da leitura do material (MINAYO, 2013).

Desta maneira, os temas elencados foram estabelecidos *a priori* e corresponderam as categorias descritas no modelo de transferência de formação de Burke e Hutchins (2008). No entanto, no decorrer da análise surgiram alguns

temas/categorias que não se encontravam no modelo inicial, porém tinham incidência no processo de transferência de formação no contexto pesquisado. Assim, foram determinados temas/categorias a *posteriori* que integraram o modelo de transferência de formação no EO do curso de BEF.

Destaca-se que a análise temática foi realizada com apoio do software de análises qualitativo NVivo Plus 11. Os temas analisados foram chamados de fatores que incidem no processo de transferência de formação e categorizados em unidades maiores, nomeadas de categorias que influenciam o processo de transferência. Também, a análise seguiu o procedimento relatado no estudo de Merrem e Curtner-Smith (2018), no qual a pesquisadora principal categorizou os dados, enquanto outro pesquisador atuou como “amigo crítico” durante todo o processo de análise. Isso significa que periodicamente esse segundo pesquisador revisava e criticava a análise, questionando o primeiro pesquisador com a intenção de desenvolver as categorias elencadas.

Além disso, por meio do software NVivo Plus 11 foi realizada a consulta da matriz de codificação entre os fatores elencados em cada período estudado (antes, durante e depois a realização do EO). Esta análise teve como objetivo procurar se existiam relações entre os fatores codificados (verificar relações sistêmicas entre os fatores).

Este tipo de consulta exhibe o resultado dos cruzamentos entre os diversos elementos do projeto criado no *software* de análise (nós ou atributos). Neste caso, foi feito o cruzamento dos nós (fatores que afetam a transferência antes/durante/depois do EO). Destaca-se que as buscas operam a partir do conteúdo codificado nos nós e/ou definido nas classificações na forma de valores de atributos.

A resposta a esse tipo de consulta é apresentada em forma de matriz (Figura 2), onde cada célula mostra o número de ocorrências que existem em cada cruzamento. Ao clicar no número é possível acessar ao fragmento codificado no nó e clicando novamente se pode visualizar o documento original da transcrição de entrevista do qual saiu o trecho codificado.

Figura 2. Resultado da consulta na matriz de análise no *software* NVIVO Plus 11.

	A : Aprendizagem com c...	B : Áreas de atuação at...	C : Características do ap...	D : Clientes no trabalho ...
1 : Aprendizagem com c...	14	0	1	0
2 : Áreas de atuação atu...	0	61	1	0
3 : Características do ap...	1	1	38	0
4 : Clientes no trabalho ...	0	0	0	16

4.4 ASPECTOS ÉTICOS

Todo o material utilizado na revisão de escopo e na análise documental foi de domínio público, acessado por meio de internet. Portanto, nestas duas abordagens a submissão ao Comitê de ética em pesquisas com seres humanos foi dispensada conforme indica a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510/2016 (BRASIL, 2016).

Na pesquisa de história de vida foi solicitada autorização às duas universidades participantes do estudo para ter acesso aos nomes dos formados dos cursos de BEF desde o ano de 2014 em diante. Destaca-se que depois de obter a autorização, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética Permanente em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá e aprovado sob parecer nº 3.092.609 (Anexo 1). Após obter a autorização, obteve-se a lista de formandos de cada universidade e procedeu-se a busca dos contatos telefônicos por meio de pessoas que conheciam os formandos e eram próximos da pesquisadora. Desta maneira, se fez o contato inicial pelos telefones para apresentar a pesquisa e solicitar sua colaboração. Ao aceitarem sua participação no estudo, a pesquisadora marcou uma data e horário para realizar a entrevista e neste momento foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 7). Além disso, foram informados em maior detalhe os objetivos da pesquisa, a garantia de sigilo das informações e anonimato do informante. O entrevistado tinha o direito de em qualquer momento da pesquisa parar sua participação ou solicitar a retirada das informações oferecidas. Ao mesmo tempo, estes tiveram acesso à transcrição da entrevista na íntegra para certificar, mudar ou reelaborar o que foi registrado.

4 RESULTADOS

A seguir serão apresentados seis artigos originais que integram a seção resultados da tese.

Artigo Original 1

O MODELO DE TRANSFERÊNCIA DE FORMAÇÃO COMO POSSIBILIDADE PARA O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NO BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

RESUMO: O presente ensaio tem como objetivo explicar o modelo de transferência de formação utilizado na formação de recursos humanos dentro de organizações/empresas e suas possibilidades para o estágio obrigatório em cursos de Bacharelado em Educação Física. Para isso, são apresentados os conceitos de transferência de aprendizagem, o modelo de fatores que afetam a transferência de formação proposto por Baldwin e Ford (1988) e sua evolução. Assim, são elencadas possibilidades e implicações de pensar o estágio obrigatório nos cursos de Bacharelado em Educação Física a partir do conceito de transferência de aprendizagem e o modelo de transferência de formação proposto por Burke e Hutchins (2008). Conclui-se que o modelo proposto pode ser uma alternativa para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem durante o EO no BEF.

Palavras-chave: Educação Física, Modelos teóricos, Ensino, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Uma das metas do ensino é conseguir que os estudantes possam ampliar aprendizagens construídas em um contexto para novas situações, o que é nomeado de transferência de aprendizagem (BRANSFORD et al., 2000). No entanto, atingir esse patamar é um dos principais problemas na formação inicial e continuada de profissionais. A temática tem sido alvo de estudos em diferentes campos do conhecimento como a psicologia, filosofia, educação básica, educação profissional/vocacional e de adultos (BALDWIN; FORD; BLUME, 2009; BILLING, 2007; MACAULAY, 2000).

Na educação superior, Billing (2007) aponta a necessidade de pensar a formação profissional a partir da ideia de ensinar focando na transferência de aprender. Isso porque, uma das tarefas principais da educação profissional é a aquisição de competências “genéricas”, como a resolução de problemas, a comunicação, o trabalho em equipe e o pensamento crítico.

Desta forma, ao tratar a formação no Bacharelado em Educação Física (BEF), observa-se que as atividades de ensino devem oferecer variadas vivências de

aprendizagem, que permitam a construção de conhecimentos e competências para a atuação em diferentes contextos de intervenção. Dentre as atividades de ensino e aprendizagem, o estágio obrigatório (EO) configura-se como um momento importante para oferecer a experiência e consolidação de competências necessárias para o exercício profissional e acadêmico, em distintos campos laborais (MILISTETD et al., 2017).

O EO é um componente importante para a aprendizagem profissional porque oferece um espaço para o desenvolvimento de competências que não pode ser atingido em uma sala de aula (MALONE, 2017). De fato, diversos estudos na formação superior de profissionais de Educação Física, Esporte e Lazer, reforçam a ideia de que o estágio possui um potencial educativo único, promovendo a melhora de habilidades interpessoais por parte dos estagiários (MARTIN et al., 2010; ROSS; BEGGS, 2007; TINNING et al., 2012).

No entanto, existem dificuldades para a aprendizagem de conhecimentos advindos do contato com a prática profissional no EO dos cursos de BEF. Entre as dificuldades observadas em estudos nacionais e internacionais se encontram a desconexão entre os conhecimentos/competências tratados no curso e o contexto de atuação (BARBOSA-RINALDI; PIZANI, 2012; TEIXEIRA et al., 2017); a exposição a situações de falta de ética (WIEST; KING-WHITE, 2013); conflitos pessoais com supervisores técnicos, colegas ou clientes (HALL; PASCOE; CHARITY, 2017), problemas de inserção nos locais de estágio (MILISTETD et al., 2018); distância dos locais de estágio (JONAS et al., 2011); exploração do trabalho do estagiário (CUNNINGHAM et al., 2005; ROSS; BEGGS, 2007) e; limitações da prática por conta dos contextos de estágio (ANVERSA, 2011; GOMES et al., 2016).

Neste ponto, compreende-se que o conceito de transferência de aprendizagem pode oferecer algumas possibilidades para pensar o EO. A transferência de aprendizagem envolve um processo complexo, no qual o indivíduo consciente e subconscientemente dá sentido ao mundo, relacionando experiências prévias a novas situações (CREE, 2000).

Baldwin e Ford (1988) propuseram um modelo inicial para pensar nos fatores que incidem na transferência de aprendizagens de uma formação para o contexto laboral. Os autores definiram o conceito de transferência de formação como o grau de aplicação efetiva de conhecimentos, competências e atitudes adquiridos num contexto de formação para o trabalho. No entanto, mais recentemente, a

transferência de formação é descrita como a preocupação com o processo que leva ao aprendiz a tomar, descartar, manter, aplicar ou modificar os conhecimentos e/ou competências de uma formação no seu contexto de trabalho (BALDWIN; FORD; BLUME, 2009; FORD; BALDWIN; PRASAD, 2018).

No modelo proposto, foram diferenciados fatores relacionados: aos recursos ou fontes disponíveis na formação (*Training inputs*); os produtos da formação (*training outputs*) e; as condições da transferência (*Conditions of transfer*) (BALDWIN; FORD, 1988). Este modelo guiou as pesquisas durante várias décadas. Contudo, o modelo foi expandido por diversos autores (BURKE; HUTCHINS, 2008; HOLTON III; BATES; RUONA, 2000; KONTOGHIORGHES, 2004; RUSS-EFT, 2002).

Atualmente, o modelo proposto por Burke e Hutchins (2008) propõe incorporar um amplo grupo de partes interessadas no processo de transferência e alterar a ideia do tempo na influência da transferência. Além disso, redefine as categorias de maior influência no processo de transferir e identifica, especificamente, variáveis moderadoras na transferência de formação (WENZEL; CORDERY, 2014).

Nesse sentido, o presente ensaio pretende explicar a possibilidade de abordar desde o conceito de transferência a aprendizagem de conhecimentos relacionados à prática profissional. Mais especificamente, o modelo de transferência de formação utilizado e estudado na formação de recursos humanos dentro de organizações/empresas (BALDWIN; FORD; BLUME, 2017; FORD; BALDWIN; PRASAD, 2018).

Para tanto, o trabalho apresenta o conceito de transferência de aprendizagem, sua origem nos estudos behavioristas, e seu desenvolvimento a partir dos trabalhos em psicologia cognitiva e social (BRANSFORD et al., 2000; CUST, 1995). A seguir, busca-se explicar o modelo de fatores que afetam a transferência de formação proposto por Baldwin e Ford (1988) e sua evolução após 30 anos de sua apresentação (WENZEL; CORDERY, 2014). Por último, elencam-se as possibilidades e implicações de pensar o EO nos cursos de BEF a partir do conceito de transferência de aprendizagem e o modelo de transferência de formação proposto por Burke e Hutchins (2008).

Transferência de aprendizagem

O conceito de transferência de aprendizagem surgiu a partir de estudos experimentais dentro da psicologia behaviorista (BRANSFORD et al., 2000; MACAULAY, 2000; ROGER, 1978). Thorndike e Woodworth (1901), no início do século XX, foram os primeiros em utilizar testes de transferência para avaliar suas hipóteses sobre a aprendizagem.

Desta maneira, surgiu a teoria dos elementos idênticos (ROGER, 1978), nesta teoria Thorndike e Woodworth (1901) sugeriram que a transferência de uma tarefa para outra, somente acontece quando as duas tarefas compartilham elementos idênticos. Além disso, propuseram o conceito de transferência “próxima” (*near transfer*), que consiste em que os sujeitos em duas situações que são superficialmente similares podem aplicar o que aprenderam na primeira situação para a segunda.

Ao referir-se a “elementos”, Thorndike e Woodworth (1901) consideravam as características dos estímulos ambientais (ROGER, 1978). Conforme a tradição behaviorista, a preocupação não estava nos processos cognitivos do indivíduo, e sim, no comportamento observável dos sujeitos na situação de aprendizagem (estímulos e respostas) (ROGER, 1978). Assim, as primeiras pesquisas de transferência de aprendizagem guiaram-se pela ênfase dada às condições de aprendizagem e às condições de transferência (tarefa/ambiente) (BRANSFORD et al., 2000).

Acreditava-se que em condições apropriadas geravam-se mudanças no comportamento (reforçadas por sistemas de recompensa e feedback) que podiam ser repetidas em situações similares. Conseqüentemente, elementos como a avaliação e o professor foram destacados na aprendizagem em detrimento da compreensão do papel do aprendiz e do processo gerado. E, a repetição e a prática eram priorizadas (BRANSFORD et al., 2000; MACAULAY, 2000).

Contudo, pode-se afirmar que a teoria dos elementos idênticos e posteriores reelaborações descrevem de forma detalhada aquelas situações nas quais a transferência é próxima. Porém, não é adequada para explicar situações de aprendizagem nas quais a natureza dos estímulos são complexas e impossíveis de controlar, como na maioria dos comportamentos que surgem a partir da transferência (ROGER, 1978).

Na mesma linha, Detterman (1993) descreve que a transferência “geral” (não específica), ao contrário da “próxima”, consiste na habilidade de compreender princípios fundamentais de similitude em situações que não são parecidas. Assim, a transferência “próxima” pode ser verificada em estudos laboratoriais. Porém, não há evidência empírica da transferência “geral”.

Embora não exista prova empírica da existência da transferência geral, a ideia da mesma está presente, porque os estudantes precisam lidar com situações que não viveram na sua educação formal. Para isso devem ser capazes de transferir o que aprenderam em contextos anteriores para novas situações. Então, a compreensão do processo pelo qual a transferência acontece pode facilitar a utilização de aprendizagens adquiridos em outras circunstâncias. Nesse caso, é preciso sair da psicologia experimental e atender aspectos da psicologia social e teorias cognitivas de aprendizagem (MACAULAY, 2000).

As teorias da aprendizagem relacionadas à psicologia cognitiva mantiveram a importância dada à tarefa de aprendizagem na transferência. No entanto, especificaram quais tipos de prática são importantes para que a mesma aconteça e como as características do aluno incidem neste processo (BRANSFORD et al., 2000).

Para os teóricos da psicologia cognitiva, a aprendizagem é construtivista porque conhecimentos anteriores são sempre revisados, reorganizados e até reinterpretados para serem reconciliados com a nova situação. A conexão do novo com o conhecido anteriormente é o que garante que a aprendizagem seja significativa e não rotineira. O conhecimento construído no passado possui um papel importante na aprendizagem, pois a compreensão não somente depende dos estímulos externos senão da informação armazenada na memória de longa duração (CUST, 1995).

A psicologia cognitiva não se debruçou no estudo da transferência de aprendizagem com profundidade. Mas, ofereceu muitas informações sobre a aprendizagem, como os conceitos de analogia e inferência e, o estudo das estruturas mentais internas e seus processos. Do ponto de vista da psicologia cognitiva, o importante é compreender o mecanismo de recuperação de uma habilidade ou conhecimento relevante quando um problema particular é encontrado (MACAULAY, 2000).

Desta maneira, a transferência de aprendizagem é explicada a partir de conhecimentos sobre a memória humana e a teoria de processamento da informação na aprendizagem. Assume-se que a memória nos seres humanos é um sistema de armazenamento altamente estruturado de representações, no qual a informação é guardada e recuperada de uma forma sistemática (MACAULAY, 2000; ROGER, 1978).

Os trabalhos de Frederick Bartlett sobre a memória humana, no ano de 1932, contribuíram para a ideia de que a memória está constituída por unidades dinâmicas de armazenamento de informação que mudam constantemente, em função da aquisição de novas informações, as quais foram denominadas esquemas (*schemata*) (ROGER, 1978). Os esquemas são estruturas de conhecimento coerentes e genéricas, armazenadas na memória, que se originam na representação mental (abstrações) de situações vividas com frequência (reconhecer pessoas, executar um golpe de tênis, recordar a rota ao trabalho, compreender a natureza de uma teoria ou ler um livro). As estruturas mentais baseadas no contexto da experiência influenciam profundamente todos os aspectos da aprendizagem: a percepção, a compreensão, a memória, o discernimento e a resolução de problemas (CUST, 1995; MACAULAY, 2000). Ressalta-se que essas representações mentais do conhecimento são construídas a partir de muitas oportunidades de observação de similitudes e diferenças entre diversos eventos (BRANSFORD et al., 2000).

A teoria dos esquemas sugere que durante o processo de aprendizagem, um ou mais de um esquema são ativados, servindo de estrutura para representar o estímulo recebido e como fonte de hipóteses sobre o tipo de informação esperada. Assim, quando a informação recebida não corresponde com nenhum dos esquemas disponíveis, a aprendizagem torna-se difícil e pesada (ROGER, 1978). Desta forma, a busca na memória e a transferência de aprendizagem são possíveis pela existência dos esquemas, porque estes surgem de um amplo escopo de situações relacionadas e não de um único evento de aprendizagem (BRANSFORD et al., 2000).

Por outro lado, a atividade por meio da qual um esquema é construído, modificado e recuperado pode ser descrita em termos da teoria de processamento da informação a partir de três eventos principais. Primeiro, um estado pré-consciente no qual a percepção seleciona e atende a determinados aspectos do ambiente, os quais são filtrados para serem processados conscientemente. Depois, a partir de um

processo mental ativo, no qual se buscam aprendizagens anteriores, se dá um sentido pessoal ao estímulo. E, para finalizar, se estrutura a aprendizagem resultante de uma forma que possa ser armazenado e utilizado na memória de longa duração para aprendizagens futuras (ATKINS; BEATTIE; DOCKRELL, 1993).

No dia-a-dia, esta atividade é feita de maneira inconsciente. Porém, no contexto da educação formal, os estudantes necessitam saber sobre seu processo de aprendizagem. Esta habilidade de pensar sobre o próprio processo de aprender é nomeada de metacognição e também é peça-chave no processo de transferência. A aprendizagem significativa requer de esforço deliberado por parte do aprendiz para relacionar conhecimento novo com conceitos relevantes que já possui (MACAULAY, 2000).

Outro aspecto fundamental para a transferência de aprendizagem nesta perspectiva é a compreensão. Compreender uma situação é o primeiro passo para estabelecer as condições educacionais relevantes para a transferência de aprendizagem. Caso contrário, a transferência de informação não compreendida, e sim memorizada, dependerá do grau de reconstituição das mesmas condições da situação de aprendizagem inicial (BRANSFORD et al., 2000; ROGER, 1978).

Infere-se que a teoria cognitiva oferece mais subsídios para explicar a transferência de aprendizagem para distintas situações, especialmente para conseguir atingir a utilização de conhecimentos/habilidades construídos na educação formal para o mundo real e seus problemas. Além disso, sugere-se um modelo para entender como o conhecimento prévio do aluno facilita a aprendizagem no processo de formação (ROGER, 1978).

Na transferência de aprendizagem, a interfase entre a experiência de aprendizagem e seu efeito em novas situações é crucial. O construtivismo ao ter seu foco de estudo na relação entre o aprendiz e o contexto sociocultural tem servido para examinar esse processo (CUST, 1995). Nesse sentido, a estrutura do conhecimento está baseada naquilo que o indivíduo vivencia e como é interpretado pelos seus filtros de interesse, valores e afetos. Essa interpretação leva à priorização e categorização da experiência do aprendiz (BILLET, 1994). Assim, a psicologia social cognitiva afirma que os indivíduos se desenvolvem a partir da interação constante de fatores pessoais, comportamentais e ambientais (MCGINTY; RADIN; KAMINSKI, 2013).

Neste ponto, encontra-se o trabalho de Baldwin e Ford (1988), que propuseram um modelo de fatores que afetam a transferência de aprendizagem de cursos de formação para o trabalho, o que os autores chamam transferência de formação (“*training transfer*”). Assim, a seguir serão apresentados os modelos de fatores que incidem na transferência de aprendizagens de uma situação de formação para o contexto laboral, como é definido pelo conceito “*transfer of training*” (ou “*training transfer*”). A transferência de formação refere-se ao alcance que um conhecimento, destreza ou habilidade adquirida em um contexto de formação, resulta em uma mudança substancial na maneira que um trabalho é levado adiante (WENZEL; CORDERY, 2014).

Modelos de Transferência de Formação

A transferência de formação tem sido foco de numerosas pesquisas dentro do âmbito do desenvolvimento de recursos humanos, devido à preocupação dentro das organizações e empresas com o investimento para a formação continuada de pessoal e os resultados esperados (BALDWIN; FORD, 1988; BALDWIN; FORD; BLUME, 2017; FORD; BALDWIN; PRASAD, 2018; KONTOGHIORGHES, 2004).

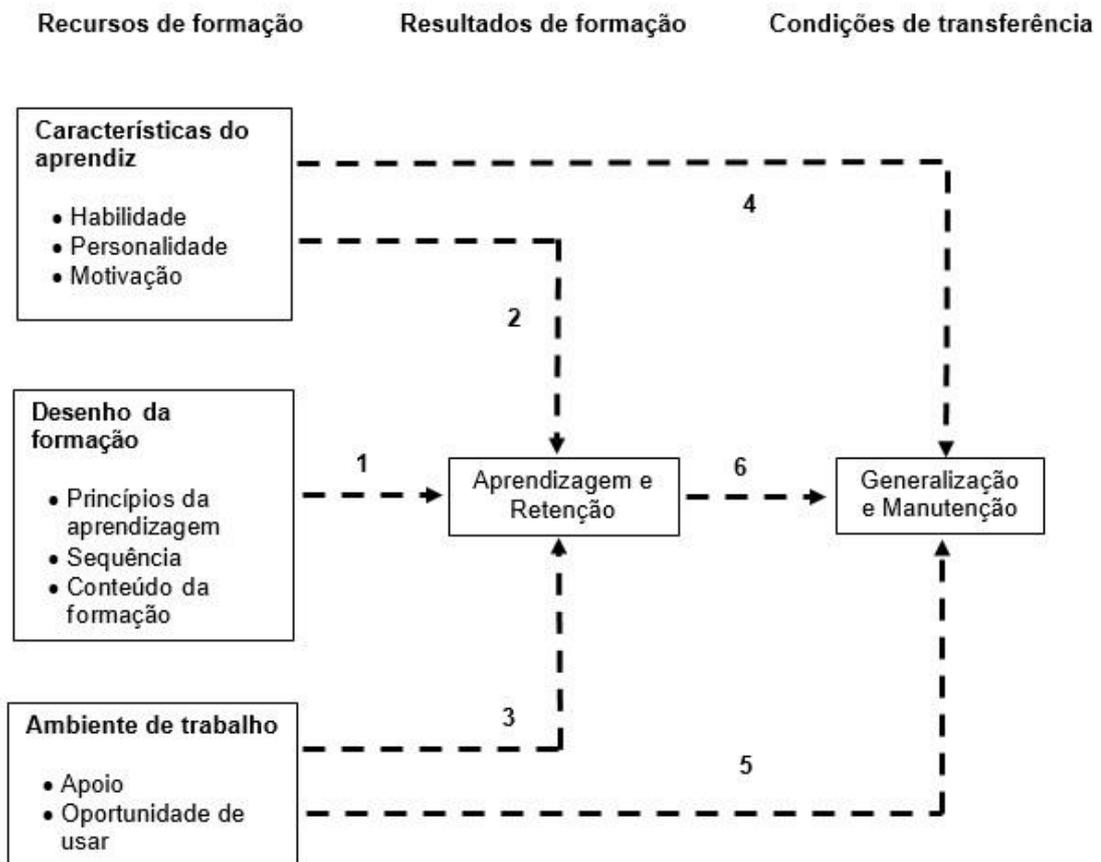
O conceito de transferência de formação vincula-se ao grau de transferência positiva de conhecimentos, habilidades e competências aprendidas em um contexto de formação para o ambiente de trabalho. Portanto, além de envolver a aprendizagem original na formação, inclui a generalização dessa aprendizagem para o contexto laboral e sua manutenção durante um período de tempo (BALDWIN; FORD, 1988).

Estudos mais recentes demonstraram que o aprendiz é uma parte ativa no processo de aprender e transferir. Destarte, a transferência é uma série de opções que o aprendiz faz para descartar, manter, aplicar ou modificar os conhecimentos e competências da formação no seu contexto de trabalho (BALDWIN; FORD; BLUME, 2009, 2017; FORD; BALDWIN; PRASAD, 2018).

A partir da investigação dos fatores que colaboram ou impedem a transferência efetiva de aprendizagens adquiridas durante um processo de formação para o trabalho, foram desenvolvidos distintos modelos conceituais sobre o processo de transferência de formação (WENZEL; CORDERY, 2014).

O primeiro modelo surgiu a partir do estudo de revisão de Baldwin e Ford (1988). Neste trabalho, a partir do levantamento de investigações que estudaram a transferência de formação, os autores propuseram um modelo de fatores que incidem no processo de transferência de aprendizagens para o trabalho. No modelo, foram diferenciados fatores relacionados aos recursos ou fontes disponíveis na formação (*Training inputs*), os resultados da formação (*training outputs*) e as condições da transferência (*Conditions of transfer*) (Figura 3).

Figura 3. Modelo de transferência de formação de Baldwin e Ford (1988).



Fonte: Baldwin e Ford (1988, p. 65) – Tradução da autora.

Entre as três categorias de fatores que incidem no processo de transferência (características do aprendiz, plano de formação e ambiente de trabalho) existem relações diretas e indiretas. Estas influências são representadas por seis linhas de conexão (Figura 3). Os recursos da formação e os produtos da formação incidem de maneira direta e indireta nas condições da transferência.

O modelo de Baldwin e Ford (1988) guiou as pesquisas durante várias décadas. Contudo, o modelo foi expandido por diversos autores (BURKE; HUTCHINS, 2008; HOLTON III; BATES; RUONA, 2000; KONTOGHIORGHES, 2004; RUSS-EFT, 2002). Entre as incorporações realizadas ao modelo, destaca-se a inclusão de pessoas chave no processo de transferência e a influência do tempo na transferência de formação, realizada por Broad e Newstrom (1992). Como pessoas chave, foram incluídos executivos, supervisores, consultores de desempenho, avaliadores, colegas de trabalho, experts em um determinado assunto, entre outros. E, quanto ao tempo, foram identificados três períodos: antes da formação, formação e pós-formação (WENZEL; CORDERY, 2014).

Kontoghiorghes (2002, 2004) ampliou o modelo de transferência de formação considerando a proposta de Baldwin e Ford (1988) e o modelo de expectativas de Vroom (1964). Este modelo aplicado à transferência de formação descreve que os aprendizes estarão motivados a participar e aprender de programas de formação se acreditarem que: seus esforços resultarão na aprendizagem de novas habilidades ou conhecimentos apresentados no programa; participar e aprender novas habilidades do programa vai incrementar seu desempenho no trabalho e; a formação vai ajudar a obter resultados esperados ou prevenir resultados não desejados (KONTOGHIORGHES, 2004).

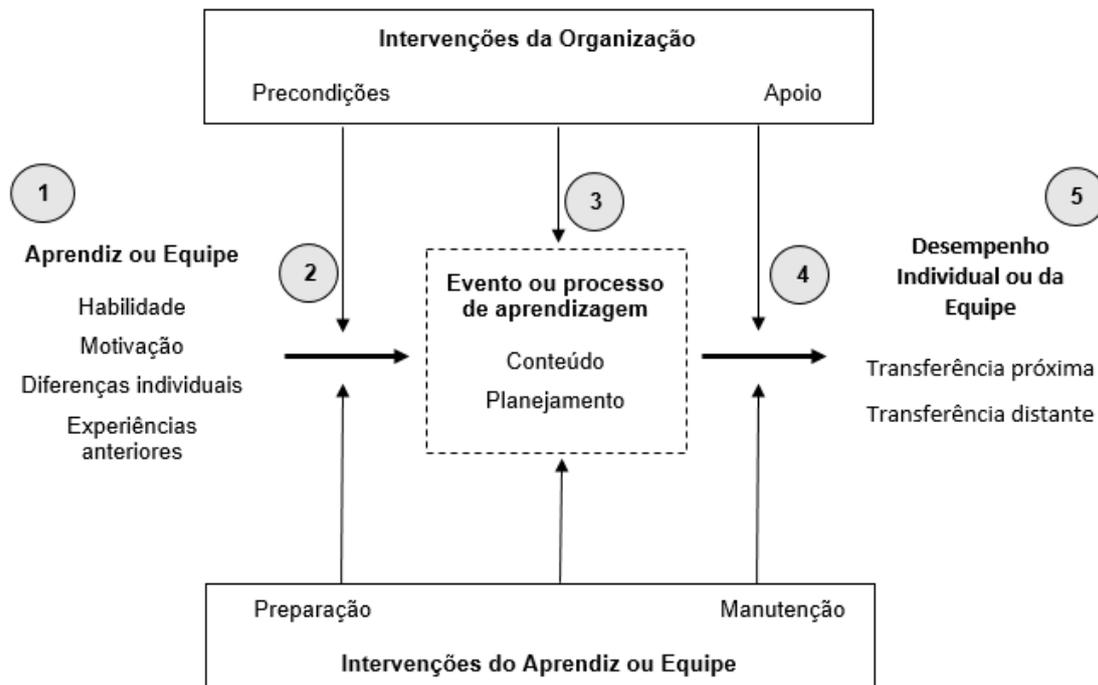
Desta forma, o modelo proposto pelo autor assume que a meta da formação é melhorar o desempenho do aprendiz/trabalhador. Então, a motivação para aprender e transferir a aprendizagem no trabalho não é influenciada unicamente pelo ambiente imediato de aprendizagem, senão por variáveis organizacionais. Nesse sentido, o compromisso organizacional, a sugestão de tarefas e o compromisso de qualidade de colegas de trabalho são fortes preditores de motivação para aprender.

Também, a motivação para aprender, o trabalho estimulante e a oportunidade de utilizar novos conhecimentos e habilidades adquiridas identificam-se como os preditores mais importantes da motivação para transferir. Outras variáveis sócio técnicas e de gestão de qualidade, também foram identificadas como preditoras de motivação para aprender e transferir (KONTOGHIORGHES, 2002, 2004). Assim, Kontoghiorghes (2002, 2004) sugere que o ambiente de trabalho, que está relacionado ao desempenho, pode ser outra dimensão crítica na efetividade da

formação. Embora não se relacione diretamente ao clima de transferência de formação.

Dois estudos têm integrado as propostas existentes de modelos conceituais sobre transferência de formação: o trabalho de Holton III e Baldwin (2003) e de Burke e Hutchins (2008). Holton III e Baldwin (2003) integraram as ideias dos modelos de Baldwin e Ford (1988); Broad e Newstrom (1992) e Holton III, Bates e Ruona (2000). No estudo, foi modificada a categoria de aprendiz proposta por Baldwin e Ford (1988), incluindo-se o grupo/equipe de aprendizes. Assim, ao adotar uma perspectiva sistêmica, os autores afirmaram que o aprendiz ou grupo de aprendizes é uma unidade de entrada que influencia o processo de transferência, e ao mesmo tempo, é/são influenciados por este (Figura 4) (WENZEL; CORDERY, 2014).

Figura 4. Modelo de transferência de aprendizagem de Holton III e Baldwin (2003).



Fonte: Wenzel e Cordery (2014, p. 09) – Tradução da autora.

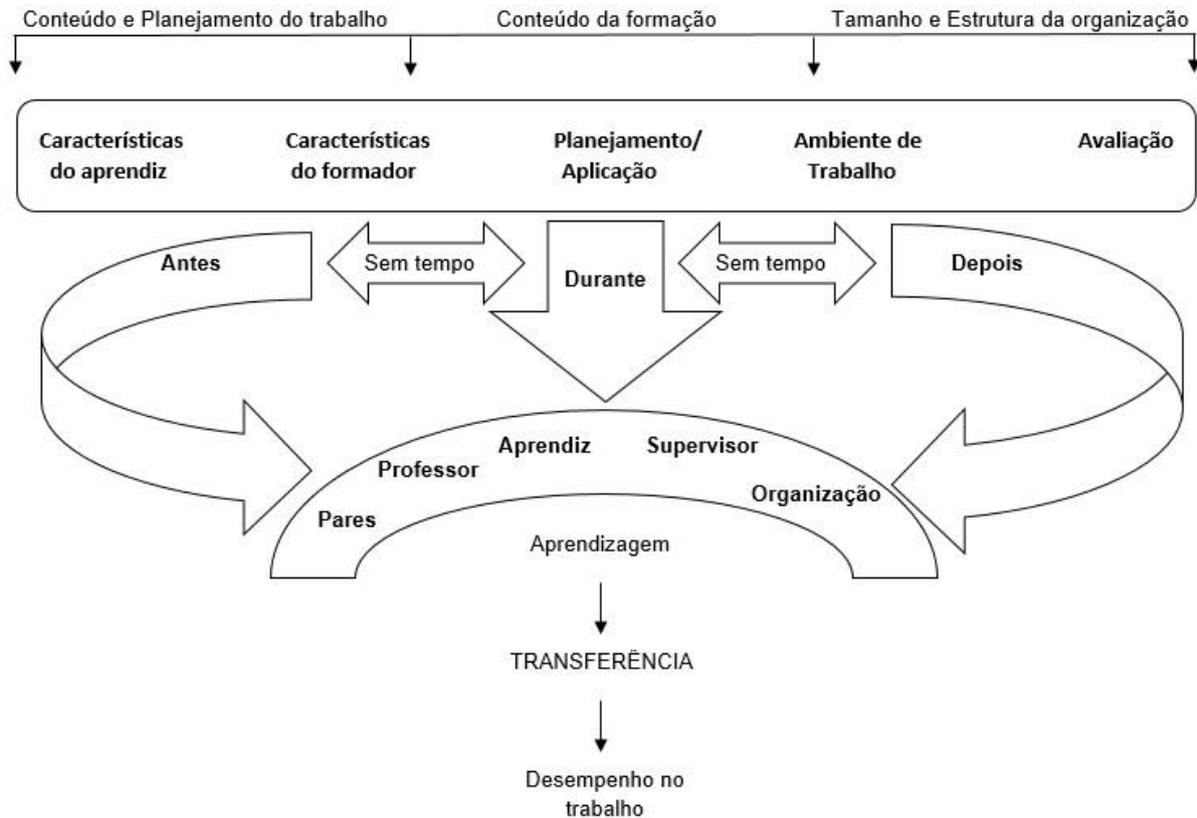
O modelo expande a dimensão tempo em cinco períodos. O tempo 1 representa o momento em que o aprendiz/grupo entra no processo de formação, no qual são encontradas as variáveis identificadas por Holton III, Bates e Ruona (2000)

(habilidade, motivação, diferenças individuais e experiência anterior). Os períodos de tempo 2, 3, 4 correspondem ao antes, durante e depois os momentos de formação e são influenciados por variáveis vinculadas à organização, ao processo de formação/evento de formação e ou aprendiz/aprendizes. Finalmente, o período de tempo 5 é o momento de transferência do aprendizado no trabalho ou os resultados de desempenho. Estes resultados podem ser identificados como: transferência próxima (resultados de curto prazo) ou transferência distante (resultados de longo prazo e generalização a novas situações).

Este modelo colabora no entendimento da transferência de formação como um processo no qual o aprendiz é central e passa pela formação sendo influenciado por diversos fatores (WENZEL; CORDERY, 2014).

Por outro lado, Burke e Hutchins (2008) apresentaram um modelo compreensivo do processo de transferência, associado a suas influências e resultados. Este modelo incorporou um amplo grupo de partes interessadas no processo de transferência e alterou a ideia do período de tempo na influência da transferência. Além disso, redefiniu as categorias de maior influência no processo de transferir e identificou, especificamente, variáveis moderadoras na transferência de formação (Figura 5) (WENZEL; CORDERY, 2014).

Figura 5. Modelo de transferência de aprendizagem de Burke e Hutchins (2008).



Fonte: Burke e Hutchins (2008, p. 120) – Tradução da autora.

O modelo apresenta uma visão sistêmica, na qual: o tipo/planejamento e conteúdo do trabalho, o conteúdo da formação e a estrutura e tamanho da organização/empresa são variáveis moderadoras. Estas variáveis afetam a transferência de formação, e, portanto, o desempenho no trabalho. Ainda, o tamanho da organização reflete estruturas organizacionais diferentes que afetam a quem for encarregado da formação e o modo de avaliação da transferência. Nesse ponto os autores indicam que são necessários mais estudos para explorar o vínculo entre a teoria das organizações e a transferência de formação (BURKE; HUTCHINS, 2008).

As características do formador e a avaliação são acrescentadas dentre os fatores que mais influenciam a aprendizagem, a transferência e o desempenho, junto aos três fatores indicados por Baldwin e Ford (1988) (características do aprendiz, o desenho/realização da formação, o ambiente de trabalho).

A categoria sem limite de tempo é acrescentada às fases de tempo (antes, durante e depois), porque entende-se que estratégias de transferência podem ser aplicadas durante todas as fases do processo de transferência de aprendizagem (BURKE; HUTCHINS, 2008; WENZEL; CORDERY, 2014). Conforme a perspectiva sistêmica de passagem de aprendizagem para o trabalho, a transferência deve ser considerada durante todo o processo de formação (HOLTON III; BATES; RUONA, 2000; KONTOGHIORGHES, 2002; RUSS-EFT, 2002).

Para finalizar, o modelo diferencia cinco partes interessadas no processo: os pares, o formador, o aprendiz, o supervisor e a organização (BURKE; HUTCHINS, 2008; WENZEL; CORDERY, 2014). Em diversos estudos, o apoio de pares e colegas de trabalho tem sido evidenciado como um fator de grande influência na transferência de formação (BURKE; HUTCHINS, 2008; CHIABURU; MARINOVA, 2005). No caso da organização, circunstâncias promovidas podem inibir ou facilitar o uso do que tem sido aprendido no trabalho (KONTOGHIORGHES, 2001; LIM; MORRIS, 2006; TRACEY; TANNENBAUM; KAVANAGH, 1995).

Estudos recentes propõem sugestões para avançar na pesquisa sobre a transferência de formação. Entre as recomendações se encontram: a necessidade de adotar uma perspectiva voltada à investigação de assuntos que favoreçam a prática e não somente expliquem o que acontece no contexto da transferência (BALDWIN; FORD; BLUME, 2009, 2017; FORD; BALDWIN; PRASAD, 2018); o estudo sistemático do que acontece com o aprendiz, os formadores/professores e os contextos organizacionais; o foco em intervenções que explicitem como otimizar a transferência e não somente a aprendizagem; a ampliação das formas de medir e observar os resultados de transferência (BALDWIN; FORD; BLUME, 2017).

Observa-se que no caso dos aprendizes, os padrões de aprendizagem individuais incidem no processo de aprender e transferir. Também, acrescenta-se que a aprendizagem informal gera determinadas atitudes e ações na hora de transferir conhecimentos abordados em contextos formais de instrução. Além disso, suspeita-se que o impacto que os professores possuem no processo de transferência de formação é mais pronunciado do que se observa nas pesquisas (BALDWIN; FORD; BLUME, 2017).

Portanto, Baldwin, Ford e Blume (2017) e Ford, Baldwin e Prasad (2018) apontam a necessidade de realizar maiores estudos empíricos para melhorar a transferência e dar maior suporte de intervenções e estratégias que possam ajudar

aos aprendizes e motivá-los a aplicar aquilo que aprenderam nos seus contextos laborais. Nesse sentido, sugerem que sejam levados adiante estudos que combinem intervenções antes e após a formação e o valor destas combinações nos resultados de transferência; renovar as pesquisas atendendo aos princípios da aprendizagem, focando-se tanto no processo de aprender como de transferir e; atender estudos recentes da teoria cognitiva e os contextos educacionais.

Por último, Baldwin, Ford e Blume (2017) propõem ampliar o uso de metodologias qualitativas para melhor compreender o contexto de formação e de transferência. Compreende-se que as metodologias qualitativas podem ajudar a medir de forma não tradicional a transferência e estar mais perto dos aprendizes.

Transferência de Formação: possibilidades para o Estágio Obrigatório no Bacharelado em Educação Física

A formação inicial tem entre seus objetivos que os indivíduos consigam levar as aprendizagens construídas nos cursos de graduação para seus contextos profissionais e ser o alicerce para sustentar novas aprendizagens ao longo de sua carreira (ANTUNES, 2007). Desta maneira, considera-se pertinente relacionar o conceito de transferência e o modelo de transferência de formação proposto por Burke e Hutchins (2008) para analisar o EO nos cursos de BEF, já que o EO é o espaço para a vivência e consolidação da aprendizagem de competências exigidas para o exercício da profissão em distintos campos de intervenção (Esporte, promoção da saúde, lazer e recreação) (MILISTETD et al., 2017).

Ao observar o modelo de transferência de formação (BALDWIN; FORD, 1988; BURKE; HUTCHINS, 2008) é possível atender as especificidades da intervenção profissional do bacharel em educação física e as necessidades que estas trazem para a estruturação dos EO nos cursos de BEF. É importante aprimorar novas propostas de estágio que incluam a avaliação, supervisão, visão dos estagiários, entre outras variáveis (MARINHO; SANTOS, 2012). Segundo Barbosa-Rinaldi e Pizani (2012) o EO do BEF precisa de transformações significativas que contribuam com a aproximação da realidade acadêmica com o campo de intervenção.

Assim, em primeiro lugar um aspecto importante sobre a transferência de aprendizagem desde uma perspectiva psicológica cognitiva e construtivista, para pensar a formação dentro dos estágios, é que a aprendizagem deve estar centrada

no aprendiz. Isto porque, o conhecimento é ativamente adquirido e interpretado pelo indivíduo. Assim, os estudantes devem ser alertados sobre seu processo de aprendizagem, já que a transferência da aprendizagem vai depender do tipo de conexões que os estudantes consigam acessar em sua memória e as relações e mudanças que possam gerar. É a chamada consciência meta cognitiva, que é a habilidade de escolher uma estratégia adequada para lidar com a tarefa a ser realizada (MACAULAY, 2000).

Assim, a autonomia dada aos estagiários ou a falta dela aparece como um ponto importante no estágio. Desai e Seaholme (2018) descreveram como positiva a oportunidade promovida pelos supervisores técnicos (profissionais de EF que recebem aos estagiários nos seus locais de trabalho e devem acompanhar aos estudantes durante todo o processo) para os estudantes desenvolverem sua autonomia. Porém, outros estudos observaram que os estudantes não tiveram possibilidades de utilizar completamente suas habilidades (ROSS; BEGGS, 2007), vivenciaram a ausência de clareza enquanto a espaços e papéis de trabalho (GOMES et al., 2016) e perceberam a falta de ações para promover a participação central e autonomia nos locais de estágio (ANVERSA, 2017). Especialmente, os estagiários em treinamento sentiram menor autonomia a medida que o sucesso competitivo era mais valorizado (GOMES et al., 2016).

A transferência de aprendizagem requer de habilidades de interpretação, abstração e transformação da experiência. Para isto, os aprendizes necessitam apoio no processo de separar princípios gerais das situações de aprendizagens que lhes permitam realizar abstrações e criar ou adequar seus próprios esquemas de conhecimento. Como a transferência de aprendizagem não é automática nem linear, precisa de suporte estruturado e facilitado por parte de professores de estágio (MACAULAY, 2000).

Os orientadores de estágio (professores da universidade que devem acompanhar o processo de estágio do estudante) no âmbito de cursos de BEF possuem influência no estágio, já que oferecem suporte e guia aos estagiários durante todo o processo de aprendizagem. Os orientadores ajudam aos estudantes no desenvolvimento das capacidades necessárias para serem estagiários reflexivos e integrar o aprendizado (FLEMING, 2015; FLEMING e MARTIN, 2007; MARTIN et al., 2010; SAUDER e MUDRICK, 2018).

Também, os supervisores técnicos são fundamentais para ajudar a relacionar o aprendizado dentro da universidade com a experiência de estágio (DIEFFENBACH; MURRAY; ZAKRAJSEK, 2011; MARTIN et al., 2010; MILISTETD et al., 2018). No entanto, diferentes estudos reportam que apesar de existirem experiências positivas com os supervisores técnicos, existem estudantes que não tiveram uma supervisão significativa por parte desses profissionais (ANVERSA, 2017); (DIEFFENBACH; MURRAY; ZAKRAJSEK, 2011); (ODIO; SAGAS; KERWIN, 2014); (WIEST; KING-WHITE, 2013).

De acordo com Macaulay (2000), para facilitar a transferência de aprendizagem é necessário: deixar sair as experiências e conhecimentos que os aprendizes trazem consigo sobre a profissão; oportunizar tempo para refletir; encorajar conhecimento profundo e não superficial; oferecer autonomia e atividade ao aprendiz e utilizar uma variedade de métodos de ensino (para melhorar as aprendizagens e estimular a flexibilidade cognitiva). Assim, ressalta-se a importância de oferecer aos estudantes tarefas de estágio que sejam significativas e robustas (SAUDER; MUDRICK, 2018), as quais os estudantes possam aplicar seus conhecimentos e habilidades práticas no trabalho, possam ter contato com outros profissionais e praticar habilidades aprendidas na universidade (HALL; PASCOE; CHARITY, 2017). Nesse sentido, pesquisas desenvolvidas com estagiários encontraram que os estudantes desenvolvem a capacidade de reflexão crítica quando são estimulados a pensarem sobre suas práticas (FLEMING, 2015), a escreverem diários de estágio (SILVA, 2003) ou são expostos a diferentes situações de estágio (WIEST; KING-WHITE, 2013).

Em segundo lugar há duas formas de apreciar o EO dos cursos de BEF quando se consideram os modelos de transferência de formação (BALDWIN; FORD, 1988; BURKE; HUTCHINS, 2008; HOLTON III; BATES; RUONA, 2000; RUSS-EFT, 2002; KONTOGHIORGHES, 2004). Uma está relacionada à aplicação de conhecimentos e competências desenvolvidos durante outros momentos do curso de graduação no momento de estágio (estágio como contexto de transferência). E a outra, se vincula à aprendizagem de competências da prática profissional durante o EO, as quais se esperam sejam utilizadas e aprimoradas no futuro profissional (estágio como momento planejado de formação). Assim, se propõe utilizar o modelo de Burke e Hutchins (2008) para iniciar a compreensão dos fatores que incidem no processo de transferência de formação no EO a partir desses dois pontos de vista.

Ao considerar o estágio como contexto de transferência, pode-se afirmar que aquelas aprendizagens que os estudantes construíram ao longo de outras disciplinas incidem na forma que este deve ser planejado. Investigações realizadas no Brasil e nos Estados Unidos evidenciaram a necessidade de maior coerência entre os conteúdos teóricos dos cursos de BEF e os estágios (TEIXEIRA et al., 2017; SAUDER; MUDRICK, 2018). Os estudantes manifestaram que houve pouca contribuição do curso para prepará-los para o estágio (MILISTETD et al., 2018).

Além disso, o campo de estágio (lugar de trabalho/organização) vai influenciar nas possibilidades de transferência destes conhecimentos/competências. Por exemplo, o estudo de Wiest e King-White, (2013) evidenciou que o contato com um ambiente pouco ético dentro da indústria do esporte, levou a estagiária pesquisada perder sua vontade e a credibilidade no mercado esportivo. Também, o local de estágio vai determinar a qualidade do supervisor técnico de estágio, o qual é descrito como um ator muito importante no processo de estágio, porque este supervisor é quem oferece um modelo estrutural do estágio e gerencia essa estrutura (equilíbrio em dar autonomia, suporte e feedback) (DESAI; SEAHOLME, 2018; FLEMING, 2015).

Por outro lado, o estágio como espaço de formação de competências profissionais deve atender os conhecimentos que os estudantes possuem para planejar a formação. Assim como, os princípios de aprendizagem, a sequência da formação, entre outros aspectos. Também, as características dos distintos espaços de intervenção do profissional de educação física devem ser consideradas para poder aprimorar a aprendizagem e posterior transferência, conforme indicado por Burke e Hutchins (2008) e Kontoghiorghes (2004).

Somado a isso, é importante atender à motivação dos estudantes dentro do processo de estágio, já que estudos realizados com estagiários identificou que a atitude dos estudantes era a maior influência para a aprendizagem (FLEMING, 2015; LU; KUO, 2016).

O tempo como fator importante dentro do processo de transferência deve ser atendido para poder desenvolver estratégias de intervenção até antes do estágio, conforme indicado por Milistetd et al. (2017), ao descreverem o trabalho com as práticas pedagógicas como componente curricular. Inclusive, poderia se pensar em estratégias de apoio e acompanhamento após a graduação desses profissionais, já no campo laboral.

Em relação a isso, a revisão sistemática de Miragaia e Soares (2017) descrevem que os currículos de formação de profissionais nas ciências do esporte seguem três enfoques teóricos integrados e complementares relacionados ao estágio: a aprendizagem experiencial, a aprendizagem em serviço e o estágio. Assim, a aprendizagem experiencial e a aprendizagem em serviço são utilizadas nos primeiros anos de formação e o estágio, que requer maior compromisso ocorre usualmente no último ano do curso. Ademais, outras investigações alertam para a importância da preparação do estágio, assim indica-se que o processo de seleção do local de estágio deveria ser acompanhado pelos professores da universidade (SAUDER; MUDRICK, 2018; SURUJLAL; SINGH, 2010).

A avaliação no EO é um fator do planejamento da formação e não somente da organização, conforme é indicado no modelo de Burke e Hutchins (2008). Porém, não se descarta o componente avaliação da organização. Seria interessante poder incorporar formas de avaliação da transferência de formação desde o ponto de vista das organizações/campos de estágio. Atualmente, alguns estudos indicam a existência de avaliação por parte dos supervisores técnicos, a partir da escrita de relatórios sobre o estagiário (SURUJLAL; SINGH, 2010) e fichas de avaliação por parte da organização receptora do estagiário (MARTIN et al., 2010).

Além disso, a influência que exercem as características do professor ou grupo de professores na proposta de estágio deve ser atendida, já que certamente determinam escolhas e modos de pensar e atuar nos estudantes. Isso pode ser aprimorado a partir da alternância de professores orientadores de estágio e supervisores durante o processo de formação.

Por último, ao pensar em pessoas chave no processo de estágio e atuação profissional, os aprendizes, os professores, os colegas estudantes e do campo de estágio, supervisores e a própria organização exercem um papel importante na possibilidade de aprender e transferir. Neste caso, o suporte oferecido por colegas de trabalho foi identificado como importante na aprendizagem por parte de estagiários (FLEMING, 2015), porque estes conseguem dar feedback em tempo real e sua avaliação não os compromete na avaliação final da disciplina (STRATTA, 2004).

Ainda, a experiência de intercâmbio com outros colegas de turma é importante no processo de aprendizagem durante o estágio (MILISTETD et al.,

2018). No entanto, Anversa (2017) evidenciou que em três universidades brasileiras havia uma falta de ações para promover esta possibilidade.

Talvez, seja também interessante incorporar o cliente/público alvo na hora de pensar na transferência de formação, devido à diversidade do campo de intervenção do BEF. Este profissional não somente responde a um âmbito institucional/organizacional, senão que existem profissionais liberais como é o caso dos *personal trainers*. Assim como também, dentro do âmbito institucional existe muita diversidade de público que é atendida por parte dos BEF, entre as quais se encontram: Unidades Básicas de Saúde, Secretárias de Esporte e/ou Lazer, academias de dança, academias de musculação, clubes esportivos, hotéis, colônias de férias, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, é importante aprimorar as propostas de EO para os cursos de BEF. E tentar, a partir da análise da transferência de aprendizagem (BRANSFORD et al., 2000; MACAULAY, 2000) e do modelo de fatores de transferência de formação (BURKE; HUTCHINS, 2008), responder a alguns dos problemas enfrentados quando se discute a falta de aproximação entre formação e mercado de trabalho (GRECO, 2012). Assim como também, auxiliar a diminuir as dificuldades encontradas nos EO de cursos de BEF relacionadas à falta de conexão entre os conhecimentos do curso e a prática profissional, os problemas de inserção nos locais de estágio (relacionamento com os supervisores técnicos, colegas ou clientes), utilização do estagiário como mão de obra barata, entre outros.

O modelo apresentado oferece uma forma sistêmica de entender o processo de aprendizagem para o desempenho profissional. Permite observar que nem tudo o que é problemático ao sair da universidade e entrar no campo de trabalho é somente responsabilidade da formação inicial. No entanto, a formação inicial é encarregada de compreender os fatores que incidem no processo de construção de aprendizagens para a atuação profissional. Pois, como é indicado no estudo de Wiest e King-White (2013), a universidade deve estar preparada para oferecer possibilidades aos estudantes que se encontram com situações nada favoráveis dentro do estágio e não lhes falhar como educadores. Assim, deve oferecer

alternativas para os futuros profissionais saberem lidar com essas circunstâncias de maneira construtiva.

No entanto, é importante considerar que o presente estudo é um exercício teórico que se propôs apresentar uma forma de olhar para o processo de ensino e aprendizagem em um contexto distinto da formação inicial e do EO, para pensá-lo como uma alternativa para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem durante o EO no BEF. Por este motivo, são necessários futuros estudos empíricos que analisem as possibilidades de implementação deste modelo no EO de cursos de BEF, os distintos fatores que incidem no processo de transferência de formação no EO e como as particularidades do contexto de atuação do profissional de EF afetam esse processo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. C. Mercado de trabalho e educação física : aspectos da preparação profissional. **Revista de Educação**, v. 10, n. 10, p. 141–149, 10 jul. 2007.

ANVERSA, A. L. B. **Estágio curricular e a constituição da Identidade Profissional do Bacharel em Educação Física**. 2017. 168 f. [Doutorado em Educação Física]. Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

ATKINS, M. J.; BEATTIE, J.; DOCKRELL, W. B. **Assesment Issues in Higher Education**. Newcastle upon Tyne: School of Education, University of Newcastle upon Tyne, 1993.

BALDWIN, T. T.; FORD, J. K. Transfer of training: A review and directions for future research. **Personnel Psychology**, v. 41, n. 1, p. 63–105, 1988.

BALDWIN, T. T.; FORD, J. K.; BLUME, B. D. Transfer of Training 1988–2008: An Updated Review and Agenda for Future Research. Em: HODGKINSON, G. P.; FORD, J. K. (Eds.). **International Review of Industrial and Organizational Psychology**. Wiley Online Books. Chichester, England: Wiley, 2009. p. 41–70.

BALDWIN, T. T.; FORD, J. K.; BLUME, B. D. The State of Transfer of Training Research: Moving Toward More Consumer-Centric Inquiry. **Human Resource Development Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 17–28, 2017.

BARBOSA-RINALDI, I. P.; PIZANI, J. Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em Educação Física. Em: NASCIMENTO, J. V. DO; FARIAS, G. O. (Eds.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012. p. 263–285.

BILLET, S. Searching for authenticity: A socio-cultural perspective of vocational skill development. **Vocational Aspects of Education**, v. 46, n. 1, p. 3–16, 1994.

BILLING, D. Teaching for transfer of core/key skills in higher education: Cognitive skills. **Higher Education**, v. 53, n. 4, p. 483–516, abr. 2007.

BRANSFORD, J. D. et al. Learning and Transfer. Em: BRANSFORD, J. D. et al. (Eds.). **How people learn : brain, mind, experience, and school**. Ed. Ampl. Washington: National Academy Press, 2000. p. 51–78.

BROAD, M. L.; NEWSTROM, J. W. **Transfer of training: Action-packed strategies to ensure high payoff from training investments**. Reading, Massachusetts: Addison- Wesley. Perseus Publishing., 1992.

BURKE, L. A.; HUTCHINS, H. M. A Study of Best Practices in Training Transfer and Proposed Model of Transfer. **Human Resource Development Quarterly**, v. 19, n. 2, p. 107–128, 2008.

CHIABURU, D. S.; MARINOVA, S. V. What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. **International Journal of Training and Development**, v. 9, n. 2, p. 110–123, 2005.

CREE, V. E. The challenge of assessment. Em: CREE, V. E.; MACAULAY, C. (Eds.). **Transfer of learning in professional and vocational education**. New York: Routledge, 2000. p. 27–52.

CUNNINGHAM, G. B. et al. Anticipated career satisfaction, affective occupational commitment, and intentions to enter the sport management profession. **Journal of Sport Management**, v. 19, n. 1, p. 43–57, 2005.

CUST, J. Recent cognitive perspectives on learning implications for nurse education. **Nurse Education Today**, v. 15, p. 280–290, 1995.

DESAI, F.; SEAHOLME, T. Examining the impact of strength and conditioning internships on exercise and sport science undergraduate students. **Asia-Pacific Journal of Cooperative Education**, v. 19, n. 1, p. 81–91, 2018.

DEFTERMAN, D. K. The case for the prosecution: transfer as an epiphenomenon. Em: DEFTERMAN, D. K.; STERNBERG, R. J. (Eds.). **Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction**. Norwood, NJ: Alex Publishing Corporation, 1993. p. 1–24.

DIEFFENBACH, K. D.; MURRAY, M.; ZAKRAJSEK, R. The Coach Education Internship Experience: An Exploratory Study. **International Journal of Coaching Science**, v. 5, n. 1, p. 3–25, 2011.

FLEMING, J. Exploring stakeholders' perspectives of the influences on student learning in cooperative education. **Asia-Pacific Journal of Cooperative Education**, v. 16, n. 2, p. 109–119, 2015.

FLEMING, J.; MARTIN, A. Facilitating Reflective Learning Journeys in Sport Co-operative Education. **Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education**, v. 6, n. 2, p. 115–121, 30 nov. 2007.

FORD, J. K.; BALDWIN, T. T.; PRASAD, J. Transfer of Training: The Known and the Unknown. **Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior**, v. 5, n. 1, p. 201–225, jan. 2018.

GOMES, R. et al. Latent learning in the work place: the placement experiences of student-coaches. **Sport, Education and Society**, p. 1–14, 2016.

GRECO, P. J. Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em Educação Física: a questão dos esportes coletivos. Em: NASCIMENTO, J. V. DO; FARIAS, G. O. (Eds.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012. p. 287–301.

HALL, M.; PASCOE, D.; CHARITY, M. The impact of work-integrated learning experiences on attaining graduate attributes for exercise and sports science students. **Asia-Pacific Journal of Cooperative Education**, v. 18, n. 2, p. 101–113, 2017.

HOLTON III, E.; BALDWIN, T. **Improving Learning Transfer Systems in Organizations**. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2003.

HOLTON III, E. F.; BATES, R. A.; RUONA, W. E. A. Development of a Generalized Learning Transfer System Inventory. **Human Resource Development Quarterly**, v. 11, n. 4, p. 333–360, 2000.

JONAS, E. C. et al. Estágios na formação profissional e dificuldades percebidas por profissionais de Educação Física em seu primeiro ano de atuação. **Revista Cocar**, v. 5, n. 10, p. 95–107, 2011.

KONTOGHIORGHES, C. Factors Affecting Training Effectiveness in the Context of the Introduction of New Technology—A US Case Study. **International Journal of Training and Development**, v. 5, n. 4, p. 248–260, 2001.

KONTOGHIORGHES, C. Predicting Motivation to Learn and Motivation to Transfer Learning Back to the Job in a Service Organization: A New Systemic Model for Training Effectiveness. **Performance Improvement Quarterly**, v. 15, n. 3, p. 114–129, 2002.

KONTOGHIORGHES, C. Reconceptualizing the learning transfer conceptual framework: empirical validation of a new systemic model. **International Journal of Training and Development**, v. 8, n. 3, p. 210–221, 2004.

LIM, D. H.; MORRIS, M. L. Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and training transfer. **Human Resource Development Quarterly**, v. 17, n. 1, p. 85–115, 2006.

LU, W. C.; KUO, C.-C. Internship performance and satisfaction in sports: Application

of the proactive motivation model. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education**, v. 18, p. 33–41, 2016.

MACAULAY, C. Transfer of Learning. Em: CREE, V. E.; MACAULAY, C. (Eds.). **Transfer of learning in professional and vocational education**. New York: Routledge, 2000. p. 1–26.

MALONE, J. J. Sport science internships for learning: a critical view. **Advances in Physiology Education**, v. 41, n. 4, p. 569–571, 2017.

MARINHO, A.; SANTOS, P. M. DOS. Estágios curriculares nos cursos de bacharelado em Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V. DO; FARIAS, G. O. (Eds.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012. p. 235–261.

MARTIN, A. et al. Facilitating and integrating learning within sport studies cooperative education: Exploring the pedagogies employed by students, academics and workplace supervisors. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, v. 9, n. 1, p. 24–38, 2010.

MCGINTY, J.; RADIN, J.; KAMINSKI, K. Brain-Friendly Teaching Supports Learning Transfer. **New Directions for adult and Continuing Education**, v. 137, n. Spring, p. 49–59, 2013.

MILISTETD, M. et al. Formação de treinadores esportivos: orientações para a organização das práticas pedagógicas nos cursos de Bacharelado em Educação Física. **J. Phys. Educ.**, v. 28, n. 1, p. 1–14, 2017.

MILISTETD, M. et al. Percepção de estudantes universitários de educação física sobre o estágio curricular supervisionado em Treinamento esportivo: Estudo em uma universidade pública brasileira. **Movimento**, v. 24, n. 3, p. 903–916, 2018.

MIRAGAIA, D. A. M.; SOARES, J. A. P. Higher education in sport management: A systematic review of research topics and trends. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education**, v. 21, n. Part A, p. 101–116, 2017.

ODIO, M.; SAGAS, M.; KERWIN, S. The Influence of the Internship on Students' Career Decision Making. **Sport Management Education Journal**, v. 8, n. 1, p. 46–57, 1 out. 2014.

ROGER, J. M. **Technical Report N° 79. Theories of Learning Transfer**. Champaign, Illinois: Center for the study of reading, University of Illinois at Urbana Champaign, 1978.

ROSS, C. M.; BEGGS, B. A. Campus Recreational Sports Internships: A Comparison of Student and Employer Perspectives. **Recreational Sports Journal**, v. 31, p. 3–13, 2007.

RUSS-EFT, D. A Typology of Training Design and Work Environment Factors Affecting Workplace Learning and Transfer. **Human Resource Development**

Review, v. 1, n. 1, p. 45–65, 2002.

SAUDER, M. H.; MUDRICK, M. Student satisfaction and perceived learning in sport management internships. **Sport Management Education Journal**, v. 12, n. 1, p. 26–38, 2018.

SILVA, S. A. P. DOS S. Desenvolvimento do pensamento crítico-criativo e os estágios curriculares na área da Educação Física Development of the critical-creative thought and the apprenticeship in the area of the physical education. **R. bras. Ci. e Mov.**, v. 11, n. 3, p. 37–44, 2003.

STRATTA, T. M. P. The Needs and Concerns of Students during the Sport Management Internship Experience. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 75, n. 2, p. 25–29, 2004.

SURUJLAL, J.; SINGH, C. Internshio as a mechanism for professional preparation of Sport Management personnel: An empirical study of student´s perceptions. **South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation**, v. 32, n. 2, p. 117–130, 2010.

TEIXEIRA, F. C. et al. O estágio curricular do curso de Bacharelado em Educação Física na percepção de acadêmicos. **Corpoconsciência**, v. 21, n. 1, p. 33–47, 2017.

THORNDIKE, E. L.; WOODWORTH, R. S. The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. (I). **Psychological Review**, v. 8, n. 3, p. 247–261, 1901.

TINNING, R. et al. Major practicum as a learning site for exercise science professionals: A pilot study. **European Physical Education Review**, v. 18, n. 2, p. 239–244, 2012.

TRACEY, J. B.; TANNENBAUM, S. I.; KAVANAGH, M. J. Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. **Journal of Applied Psychology**, v. 80, n. 2, p. 239–252, 1995.

VROOM, V. H. **Work and motivation**. New York: Wiley, 1964.

WENZEL, R.; CORDERY, J. **Training Transfer Research: A Manager's Guide and Bibliography**. Perth: Australian Institute of Management – Western Australia, 2014.
 WIEST, A.; KING-WHITE, R. Selling out (in) sport management: Practically evaluating the state of the American (Sporting) Union. **Sport, Education and Society**, v. 18, n. 2, p. 200–221, 2013.

Artigo Original 2

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S147383761930084X?via%3Dihub> (APÊNDICE 8)

PIOVANI, Verónica Gabriela Silva; VIEIRA, Suelen Vicente; BOTH, Jorge; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Internship at Sport Science undergraduate courses: A scoping review. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 15/11/2019.

Resumo do Artigo Original 2 em Português

ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO ESPORTE: UMA REVISÃO DE ESCOPO

RESUMO: O estudo mapeou a evidencia sobre o Estágio obrigatório em cursos de graduação em Ciências do Esporte a partir de uma revisão de escopo. Foram utilizadas as seguintes bases de dados: *Web of Science*, *Scopus*, *Scielo*, *Lilacs*, *Redalyc* e *Cinhal*. A estratégia de busca usou o termo booleano AND e palavras chaves em Inglês, Português e Espanhol. O período de coleta de dados foi desde Junho até Dezembro de 2018. Depois da busca, 18 estudos produzidos entre os anos de 1987 e Dezembro de 2018 foram selecionados. Dois revisores realizaram a análise qualitativa dos resultados dos artigos para definir os temas principais e categorias de resultados. Os principais temas encontrados foram: Conhecimento, habilidades e atitudes relacionadas ao estágio; Aspectos estruturais e organizacionais do Estágio; Supervisão do Estágio; Experiências de Estágio; Aspectos Pedagógicos e Metodológicos do desenvolvimento do Estágio e; Características dos estudantes relacionadas ao Estágio. Os resultados demonstraram problemas similares e pontos positivos em diferentes países e cursos, os quais podem melhorar as experiências práticas nos Estágios obrigatórios de cursos de graduação em Ciências do Esporte.

Palavras-chave: Estágio obrigatório, Currículo, Educação superior.

Artigo Original 3

DOCUMENTOS “FALAM”: O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM CURSOS DE BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO PARANÁ

RESUMO: O estudo objetivou examinar as propostas de estágio obrigatório em cursos de Bacharelado em Educação Física previstas nos projetos pedagógicos e regulamentos de estágio obrigatório no estado do Paraná. Foi realizada uma análise documental, que teve como amostra cinco cursos de Bacharelado em Educação Física do estado do Paraná, modalidade presencial, classificados com melhor Conceito Preliminar de Curso na avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os resultados evidenciaram que a estruturação dos estágios obrigatórios apresenta uma diversidade de propostas enquanto à carga horária e campos de intervenção nos cursos pesquisados. As áreas de estágio que predominam são: Prescrição de Exercício físico/promoção da saúde e Treinamento esportivo. Além disso, foram identificadas três unidades temáticas de análise: I) Caracterização do estágio, II) Conceitos sobre estágio e III) Organização e desenvolvimento do estágio obrigatório. Conclui-se que é necessário investir numa melhor conceptualização, estruturação e organização dos estágios obrigatórios, em consonância com o curso em sua totalidade.

Palavras-chave: Instituições de Ensino Superior, Educação Física, Currículo.

INTRODUÇÃO

Os documentos que explicitam os objetivos e dinâmicas de cursos de graduação, como o projeto pedagógico, são instrumentos balizadores do dia-a-dia dentro da universidade, demarcando a direção das atividades educacionais (HAAS, 2010). Além disso, produzem identidades profissionais, porque explicitam conhecimentos, significados, papéis e formas de intervenção e suas consequências (SILVA, 2010). Entretanto, muitas vezes estes documentos são considerados apenas formalidades dentro das instituições, não assumindo sua importância e papel articulador na hora de somar atividades e robustecer a unidade institucional (BICUDO, 2002).

No caso específico dos estágios obrigatórios (EO) em cursos de Bacharelado em Educação Física (BEF) é importante que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem compreendam claramente os requisitos e políticas de estágio. Nesse sentido, é adequado que a administração universitária responda às

diferentes perguntas que venham a surgir sobre a realização dos estágios nos cursos sob sua responsabilidade. Portanto, faz-se necessário o delineamento de documentos claros, que sejam compartilhados entre todos os interessados (professores orientadores, supervisores, estudantes, unidades concedentes, entre outros) (HEBERT et al., 2017).

Contudo, apesar dos estágios serem propostas adotadas no Ensino Superior para a formação profissional, existem poucos estudos sobre as teorias subjacentes às estruturas adotadas na organização dos mesmos e/ou sobre sua eficácia. Embora seja reconhecida a importância destes na formação inicial de futuros profissionais, os estágios apresentam baixos níveis de estruturação, déficit no processo de orientação e acompanhamento, assim como no processo de articulação entre os conteúdos curriculares, conhecimentos prévios e demandas do mercado de trabalho (CAIRES; ALMEIDA, 2000).

Estudos no âmbito de cursos de BEF apontam que a estrutura dos EO dentro dos PP dos cursos não está claramente alinhada com a proposta de curso na sua totalidade. Entre os problemas relatados na estruturação e organização dos EO encontra-se a falta de integração do EO com os demais componentes curriculares do curso, ao ponto de os estudantes perceberem o EO como uma entidade separada do restante do curso (DE LUCA; BRAUNSTEIN-MINKOVE, 2016; MILISTETD et al., 2018; TEIXEIRA et al., 2017).

Também, foram observadas diversas dinâmicas de EO, os quais apresentaram: formação profissional inadequada (SILVA; SOUZA; CHECA, 2010; ZAKRAJSEK; THOMPSON; DIEFFENBACH, 2015); falta de clareza no papel da supervisão e orientação do estágio (TORRES et al., 2018) e; número variável de estagiários por orientador de estágio (SILVA; SOUZA; CHECA, 2010). Desta maneira, existe a necessidade de que a estrutura curricular dos EO seja estudada e valorizada por parte dos professores, profissionais da área e graduandos (RAMOS, 2002; FUJINO; VASCONCELOS, 2011). Assim, o objetivo do presente estudo foi examinar as propostas de EO na formação de BEF previstas nos PP e Regulamentos de EO de cursos localizados no estado do Paraná.

METODOLOGIA

Realizou-se uma análise documental, que se caracteriza por utilizar como fonte de dados materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados conforme o objetivo de pesquisa (GIL, 2008).

O universo do estudo esteve constituído pelos PP e regulamentos de EO de cursos de BEF do estado do Paraná, modalidade presencial, classificados com melhor Conceito Preliminar de Curso (CPC), conforme os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em fevereiro de 2018 (dados da avaliação realizada no ano de 2016) (INEP, 2018).

Neste caso, 15 cursos atingiram o índice 4 do CPC³. As universidades que integraram esse universo foram: Centro Universitário Filadélfia (UNIFIL) – Londrina, Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) – Guarapuava, Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) – Curitiba, Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Curitiba, Centro Universitário Autônomo do Brasil (UNIBRASIL) – Curitiba, Universidade Positivo (UP) – Curitiba, Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR) – Maringá, Centro Universitário Campos de Andrade (UNIANDRADE) – Curitiba, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Marechal Cândido Rondon, Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Maringá, Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) – Arapongas, Faculdade Integrado de Campo Mourão (CEI) – Campo Mourão, Universidade Paranaense (UNIPAR) – Umuarama, Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Londrina e Centro Universitário Assis Gurgacz (FAG) – Cascavel.

Além do critério de inclusão descrito anteriormente, a análise documental compreendeu o critério de transparência pública (os documentos deviam estar disponibilizados nos *websites* das Instituições de Ensino Superior (IES)). Desta forma, somente cinco universidades do universo proposto preencheram o critério de inclusão. Assim, a amostra do estudo foi constituída pelos cursos de BEF das seguintes universidades: UTP, UNIPAR, UEL, UEM e UNIOESTE.

A análise documental iniciou com uma avaliação crítica dos documentos, a qual teve como objetivo examinar e fazer reflexões sobre as fontes considerando os

³ O conceito do CPC constitui em uma escala de cinco pontos, sendo que os valores 5, 4 e 3 descrevem que os cursos são satisfatórios e os conceitos 2 e 1 reportam que os cursos são insatisfatórios e, obrigatoriamente são incluídos na lista de visita de avaliação do INEP. Destaca-se que no Estado do Paraná nenhum curso alcançou conceito 5 na avaliação do CPC de 2016.

seguintes aspectos: contexto social global no qual foi produzido o documento, identidade dos autores ou grupo/instituição que se manifesta, autenticidade e confiabilidade do texto, natureza do texto, conceitos chaves e, a lógica interna do texto (CELLARD, 2008).

O instrumento para a seleção das informações foi uma ficha elaborada para fins da análise documental proposta. A ficha incluiu dados conforme indicado na fase de avaliação crítica dos documentos (contexto social global, identidade dos autores ou grupo/instituição, autenticidade e confiabilidade, natureza do texto, conceitos chaves e a lógica interna do texto) e conforme a problemática do EO no curso de BEF (áreas de intervenção, horas destinadas, ano de curso, características da supervisão, entre outros).

A análise dos dados foi realizada a partir dos aspectos citados anteriormente para examinar e fazer reflexões sobre as fontes, considerando os elementos da problemática (CELLARD, 2008), a qual está relacionada ao como se desenvolvem as propostas de EO nos cursos de BEF. Assim, foi possível elencar três unidades temáticas de análise, acompanhadas de distintos indicadores temáticos decorrentes da análise de conceitos chaves e informações coletadas nos documentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para organizar a apresentação dos dados, em primeiro lugar serão apresentadas algumas considerações sobre os documentos pesquisados.

Os documentos analisados seguem uma estrutura similar, sendo elaborados pelos colegiados de cursos e/ou núcleos docentes estruturantes e aprovados pelas instâncias superiores conforme o estatuto de cada universidade. No caso dos PP, estes trazem: legislação nacional e normativas internas das instituições que regem as propostas dos cursos; histórico da universidade e do curso (em alguns casos); objetivos do curso; perfil de egresso, competências e habilidades necessárias; organização do curso; matriz curricular; ementas; e recursos.

Assim como os PP, os regulamentos de EO apresentam a legislação e normativas que os regem, a definição e/ou conceito de EO, seus objetivos, os campos de estágio, a organização do estágio (geralmente mais relacionada aos

atores que devem participar), responsabilidades e deveres de cada um dos atores, avaliação e disposições finais.

A seguir, no quadro 2 são detalhados dados relacionados ao regime do curso, tempo de integralização, turno do curso, vagas ofertadas, entre outras características dos cinco cursos estudados.

Quadro 2. Características gerais dos cursos analisados.

Indicadores	Instituição				
	UTP	UNIPAR	UEL	UEM	UNIOESTE
Tipo de instituição	Privada	Privada	Pública Estadual	Pública Estadual	Pública Estadual
Ano de implantação do curso	Não informa	Não informa	Não informa	1973	1984
Ano de implantação do curso com Habilitação Bacharel em EF	Não informa ¹	2008	Não informa	2007	1997 ²
Ano de Projeto Pedagógico analisado	2017 ³	2012 ⁴	2015	2015 ⁵	2014
Ano de Regulamento de Estágio analisado	2012 ⁶	2008	2014	2015	2017
Regime do curso	Semestral	Seriado anual	Seriado anual	Seriado Anual	Seriado Anual
Turno do curso	Noturno	Matutino e Noturno	Matutino e Noturno	Integral	Matutino
Vagas ofertadas	40 cada semestre	80	90 cada turno	Duas turmas de 30	32
Tempo min. de integralização	4 anos	4 anos	4 anos	4 anos	4 anos
Tempo máx. de integralização	8 anos	6 anos	8 anos	8 anos	8 anos
Carga horária total do curso	3200 horas ⁷	3840 horas aula	3497 horas aula ⁸	3848 horas aula	3260 horas aula
Carga horária total de estágio	200 horas ⁹	400 horas aula	272 horas aula	480 horas aula	272 horas aula

¹ Somente é informado o ano de 2001 como o ano do reconhecimento do curso.

² O curso implantado consistia na realização de um núcleo comum de 3 anos e um ano mais para a obtenção do título de Bacharel em EF.

³ O projeto pedagógico não informa a data de realização. No entanto, ao realizar a análise é possível evidenciar atos normativos da universidade datados no ano de 2017. Dessa forma se induz que pelo menos o PP foi elaborado no ano de 2017.

⁴ O projeto pedagógico disponibilizado no website da universidade tem data do ano 2012, no entanto há disponibilizada em outro documento específico uma nova matriz curricular do ano 2017.

⁵ A partir do ano de 2015 o curso de BEF da UEM possui vestibular próprio (até então era vestibular único para curso de BEF e Licenciatura em EF) (UEM, 2015a).

⁶ O regulamento analisado é geral para todos os cursos da universidade, não há no projeto pedagógico do curso menção a outro regulamento específico do curso de EF Bacharelado.

⁷ Não consta se são horas relógio ou horas aula.

⁸ A carga horária total do curso que consta no documento é de 3497 horas, porém há divergências nas cargas horárias discriminadas de cada componente do currículo em dois momentos do documento: a matriz curricular e o desdobramento de carga horária em turmas.

⁹ A carga horária de estágio que é discriminada na súmula de horas no projeto pedagógico é de 400 horas, porém ao realizar a análise pormenorizado da carga horária de cada disciplina no projeto pedagógico e na matriz curricular, a carga horária total de disciplinas de estágio é de 200 horas (Cada uma das duas disciplinas de estágio propostas na matriz curricular possui 100 horas).

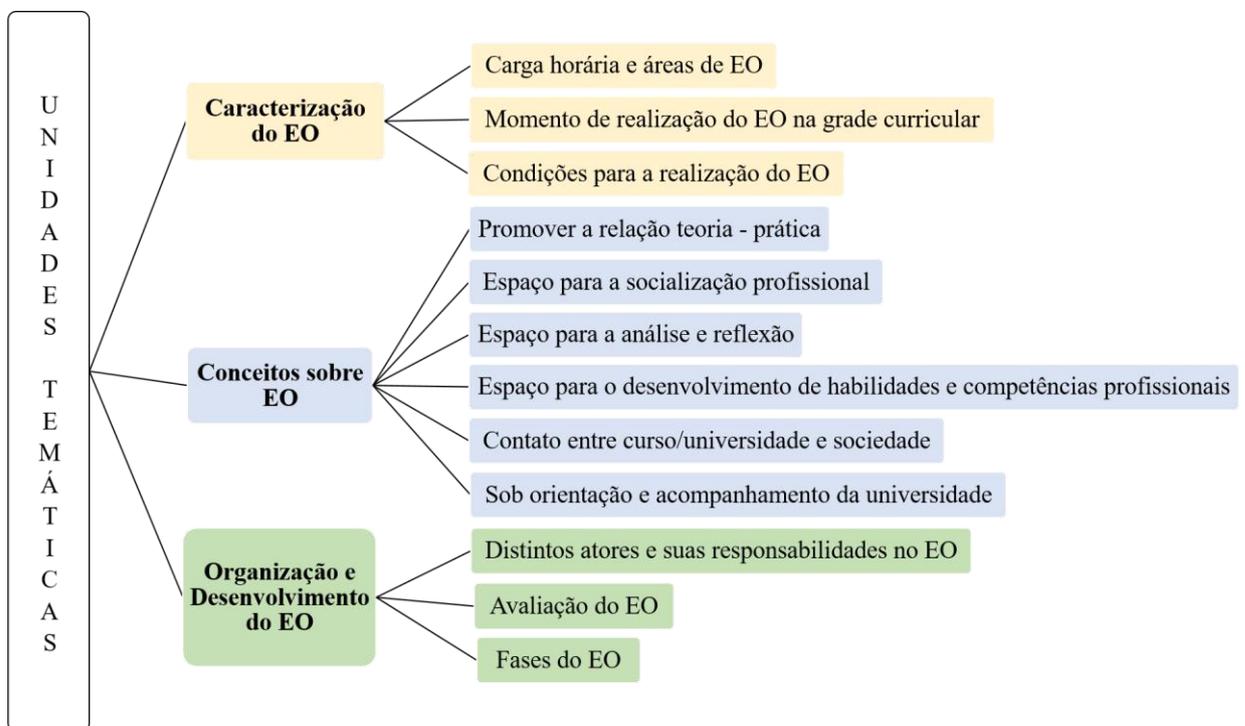
Fonte: A autora.

Na maioria dos casos, os regulamentos de EO possuem datas anteriores à elaboração dos PP, exceto à UNIOESTE, o qual foi elaborado dois anos após a data de aprovação do Projeto pedagógico. Na UEL o regulamento não está atualizado com relação às áreas de estágio descritas no Projeto pedagógico, pois o mesmo foi

reformulado posteriormente ao regulamento de EO (Quadro 2). Neste ponto, parece que os EO não se modificam após a reestruturação do Projeto pedagógico do curso ou estes são reelaborados quando os estudantes começam de fato a fazer EO dentro do novo Projeto pedagógico. Nesse sentido, o EO funciona como algo diferenciado do resto do curso, o qual não é estruturado em conjunto com a proposta do curso (DE LUCA; BRAUNSTEIN-MINKOVE, 2016).

Para continuar com a apresentação dos resultados, são elencadas e descritas as três unidades temáticas de análise e seus respectivos indicadores na figura 6.

Figura 6. Unidades temáticas de análise documental e seus indicadores.



Fonte: A autora.

Caracterização do Estágio Obrigatório

Nesta unidade temática são apresentados e discutidos dados referentes à carga horária e áreas de EO nos PP dos cursos investigados, o momento de realização do EO na grade curricular e as condições para a realização do EO.

Ao analisar a **carga horária e áreas de EO** é importante destacar que todos os cursos cumprem a carga horária total mínima estabelecida pela resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Superior (CES) nº

04/2009 (BRASIL, 2009) para os cursos de Bacharelado em EF, assim como também não superam o 20% de horas de estágio do total de horas de curso. Porém, chama a atenção a variabilidade de cargas horárias de estágio para cada curso, sendo: UTP de 6,25%, UEL de 7,8%, UNIOESTE de 8,3%, UNIPAR de 10,4%, e UEM de 12,5%. Ainda, destaca-se o fato de que o curso da UEM é ofertado em turno integral, diferenciando-se em cargas horárias do resto dos cursos analisados (Quadro 2).

IES privadas do estado de São Paulo também apresentaram variabilidade nas cargas horárias de estágio dos cursos de BEF (SILVA; SOUZA; CHECA, 2010). Assim como, nos Estados Unidos, Williams e Colles (2009) encontraram com estagiários de cursos superiores de Gestão Esportiva grande variabilidade de experiências e cargas horárias de estágio, sendo que alguns estudantes tinham pouca exposição em áreas de atuação necessárias para o exercício da profissão.

Sobre a matriz curricular dos cursos e sua organização, evidenciou-se que três dos cursos apresentam os componentes curriculares divididos em áreas/eixos de conhecimentos de formação ampliada e específica, com subdivisões de cada uma dessas áreas conforme é apresentado na Resolução CNE/CES nº 07/2004 (BRASIL, 2004a). Neste caso, os EO são um componente específico dentro dos componentes curriculares, junto com as atividades acadêmicas curriculares, o trabalho de conclusão de curso e, disciplinas optativas (UNIPAR, 2011; UNIOESTE, 2014). Na UEM o estágio está dentro das disciplinas de formação específica, na área didático-pedagógica (UEM, 2015a).

Por outro lado, a UEL divide os componentes curriculares em oito eixos de conhecimento, sendo que o EO se encontra no eixo "Vivência Profissional". E o curso da UTP não apresenta esta especificação.

Cabe ressaltar que o curso da UEL apresenta no último ano três Núcleos Temáticos de Aprofundamento (NTA) (Saúde, Esporte e Lazer), com disciplinas específicas conforme a área de aprofundamento. Nesse caso, os estudantes devem escolher dois NTA para cumprir a carga horária total do curso. Cada NTA possui um EO a ser cumprido pelos estudantes (UEL, 2015).

A UEL utilizou uma prerrogativa presente na Resolução CNE/CES nº 07/2004 (BRASIL, 2004a) que permite às IES optarem por NTA e cumpre neste caso o mínimo de horas de EO exigidas nesses campos de aprofundamento que é de 40% de horas do total de horas de EO.

A formação que predomina nos PP é a de um Bacharel em EF com formação generalista, que possa atuar em distintos contextos de atuação dentro da área do esporte, saúde e lazer. Desta forma, ao observar as características dos EO em cada curso no quadro 3, pode-se verificar que as áreas de EO que predominam são as de saúde e esporte (os cinco cursos tem EO vinculados às temáticas saúde e esporte). Depois, estão as áreas de atividade física adaptada e de lazer (três cursos apresentam EO nestas duas áreas: UTP, UNIPAR e UEM).

Quadro 3. Características das disciplinas de EO nos cursos analisados.

Indicadores	Instituição			
	UTP			
Disciplinas de estágio	Estágio I – Atividades com portadores de necessidades especiais e atividades em academias		Estágio II – Ginástica laboral e treinamento esportivo	
Ano/Semestre de estágio	7º semestre		8º semestre	
Carga horária de disciplina de estágio	100 horas*		100 horas	
Horário de realização de estágio	Carga horária de estágio não pode ser superior a 6 horas diárias e 30 horas semanais. Cursos que tem alternância teoria e pratica, podem ter jornada de até 40 horas semanais no período sem aulas presenciais programadas e sempre que conste no Projeto pedagógico do curso e da universidade.			
Modo de realização de estágio	Não informa			
UNIPAR				
Disciplinas de estágio	Estágio I - Fase de observação e participação em cada uma das seguintes áreas/atividades: 1) Lazer e recreação 2) Condicionamento físico 3) Atividades físicas para populações especiais 4) Esportes		Estágio II – Fase de direção em cada uma das seguintes áreas/atividades: 1) Lazer e recreação 2) Condicionamento físico 3) Atividades físicas para populações especiais 4) Esportes	
Série/Semestre do curso de cada disciplina de estágio	3º Série		4º Série	
Carga horária de disciplina de estágio	200 horas aula		200 horas aula	
Horário de realização de estágio	Pode ser em horário, períodos e cronogramas especiais, respeitando as normas da UNIPAR			
Modo de realização de estágio	Pode ou não ser remunerado. Estágio II deve ser individual.			
UEL				
Disciplinas de estágio	Estágio curricular obrigatório I - Saúde, Esporte e/ou lazer	Estágio curricular obrigatório Núcleo de aprofundament o temático Esporte	Estágio curricular obrigatório Núcleo de aprofundament o temático Saúde	Estágio curricular obrigatório Núcleo de aprofundament o temático Lazer
Ano/Semestre de estágio	3º Série	4º Série	4º Série	4º Série
Carga horária de disciplina de estágio	136 horas aula	68 horas aula	68 horas aula	68 horas aula
Horário de realização de estágio	Cumpridos nos horários letivos regulares, no entanto se admite exceções.			

Modo de realização de estágio	Não informa			
UEM				
Disciplinas de estágio	Estágio curricular supervisionado em Atividade Física Adaptada	Estágio curricular supervisionado em Esporte	Estágio curricular supervisionado em Exercício Físico e Saúde	Estágio curricular supervisionado em Lazer
Ano/Semestre de estágio	4º Série	4º Série	4º Série	4º Série
Carga horária de disciplina de estágio	120 horas aula	120 horas aula	120 horas aula	120 horas aula
Horário de realização de estágio	Não informa			
Modo de realização de estágio	Não informa			
UNIOESTE				
Disciplinas de estágio	Prática de Estágio Supervisionado I – Saúde e Bem estar		Prática de Estágio Supervisionado II – Desempenho Esportivo	
Ano/Semestre de estágio	3º Série		4º Série	
Carga horária de disciplina de estágio	136 horas aula		136 horas aula	
Horário de realização de estágio	Os horários de estágio devem ser diferenciados dos horários das disciplinas do curso pelo menos 30 minutos, exceto situações aprovadas pelo colegiado do curso. Jornada de estágio não pode ser superior a 6 horas diárias.			
Modo de realização de estágio	Não é remunerado pela UNIOESTE. É individual.			

* Não consta nos documentos se são horas relógio ou horas aula.

Fonte: A autora.

No estudo realizado por Anversa (2011) em três cursos de BEF da cidade de Maringá observou-se que entre as áreas de EO de cada curso predominavam aquelas vinculadas à promoção e reabilitação da saúde e ao treinamento esportivo e de força. De fato, Brugnerotto e Simões (2009) afirmaram que no geral nos componentes curriculares dos cursos de BEF predomina a ênfase na prática, prescrição, monitoramento e avaliação de atividades físicas a partir das bases biológicas, com carência do olhar da prevenção e mudança de estilo de vida.

Contudo, os EO na área da saúde englobam uma diversidade de possibilidades: Exercício Físico e Saúde (UEM), Saúde e Bem estar (UNIOESTE), Saúde (UEL), Condicionamento Físico (UNIPAR), Atividades em academias (UTP) e Ginástica laboral (UTP) (Quadro 3). Neste caso, há poucos indícios de que os estudantes vivenciem a experiência de estágio em Unidades Básicas de Saúde. Somente a UEL e a UNIPAR mencionam as Secretarias de Saúde e locais com programas de EF para a saúde como campos de estágio (UNIPAR, 2008; UEL, 2015).

Neste caso, é importante ressaltar que o profissional de EF está legitimado como profissional da saúde pela Resolução CNS nº 287/1998 (BRASIL, 1998) e sua inserção no Sistema Único de Saúde (SUS) é assegurada por meio dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF) pela Portaria do Ministério da Saúde nº 154/2008 (BRASIL, 2008a). No entanto, no estudo de Anjos e Duarte (2009) em universidades de São Paulo, observou-se que nenhuma das instituições possuía espaço institucionalizado para a prática de estágios em serviços da saúde. Assim, a falta de disciplinas e estágios em saúde pública no currículo dos cursos têm feito que muitos profissionais de EF sintam-se não capacitados para atuar na área e não reconheçam esse campo como de sua competência.

Além disso, em todas as áreas de estágio não há uma definição clara de que envolve estagiar em áreas da saúde, esporte, atividade física adaptada e lazer. Somente na UNIPAR discrimina-se na área de Esporte que atividades de arbitragem não são permitidas quando da avaliação do orientador na fase de direção no estágio (UNIPAR, 2008). Diferentemente, o estudo de Marinho e Santos (2012) ao apresentar a proposta de EO de Recreação e Lazer da Universidade do Estado de Santa Catarina discrimina distintas ações que devem ser desenvolvidas nas instituições de estágio. Além disso, o curso possui diversas áreas de EO como gestão esportiva, recreação e lazer, exercício e saúde, atividade física adaptada e esporte, com a mesma carga horária. Este fato é considerado positivo já que permite que os alunos tenham experiências e aprendizados em cada uma das áreas.

Outro ponto que chama a atenção é o caso da área do Lazer na UNIOESTE, é detalhado no Projeto pedagógico que este EO foi extinto da grade curricular por estar dentro de “alguns conhecimentos pouco pertinentes na atuação do futuro profissional da área” (UNIOESTE, 2014, p. 4), pela dificuldade de encontrar instituições conveniadas para realizar estágio na região e, porque a área de lazer “representa um campo demasiado amplo de atuação e não é uma exclusividade de atuação profissional da área de Educação Física” (UNIOESTE, 2014, p. 05).

Descrever que a área de lazer é pouco pertinente para a atuação do futuro profissional vai de encontro com o que é preconizado pela Resolução do Conselho Federal de Educação Física nº 046/2002 (CONFED, 2002) sobre as especificidades da intervenção do Bacharel em EF. Entre estas especificidades encontram-se diversas manifestações de atividades físicas, sendo o lazer e a recreação parte delas. Ainda, os cursos de BEF devem privilegiar os diferentes espaços de

intervenção do profissional de EF, já que os acadêmicos tem o direito de receber a formação necessária para atuarem profissionalmente nos distintos campos de atuação que surgiram pelas necessidades da sociedade atual (ANJOS; DUARTE, 2009; BARBOSA-RINALDI; PIZANI, 2012).

Outro ponto interessante é o ***momento de realização do EO na grade curricular***, sendo que duas das instituições pesquisadas optaram pela realização de todos os EO no último ano do curso (UTP e UEM). Principalmente, a UEM possui uma elevada carga horária de EO no último ano (480 horas) (Quadro 2). Nesse sentido, o estudo de Freire e Verenguer (2007) observou que a predominância das horas de EO no último ano do curso não favorece a discussão com os conceitos, procedimentos e atitudes que são discutidas em aula nas diversas disciplinas do curso.

Neste ponto, observa-se que conforme Caires e Almeida (2000) todos os cursos possuem características de um tipo de estágio que os autores nomeiam como Estágio em exclusividade e de longa duração. Este tipo de estágio é normalmente realizado no período de um ano letivo e no último ou penúltimo ano do curso. Segundo os autores, os argumentos utilizados para esta escolha estão relacionados ao fato de que um período mais longo nos locais de estágio permitiria aos estudantes acompanhar um projeto em suas diferentes etapas e, que o aluno pode participar mais ativamente da organização e se envolver em distintas experiências relacionadas a área profissional. Porém, para os autores, não existem investigações que confirmem a superioridade deste modelo frente a outros, como os estágios múltiplos e de curta duração e/ou estágios em tempo parcial, os quais promovem uma maior interação entre teoria e prática.

Por outro lado, Miragaia e Soares (2017) descreveram no seu estudo de revisão sistemática que existem três abordagens teóricas de aprendizagem em cursos de Ciências do Esporte: a aprendizagem experiencial, a aprendizagem em serviço e o estágio. Segundo os autores estas três abordagens teóricas são complementares e devem estar integradas no currículo dos cursos. Assim, o estágio que requer maior tempo de comprometimento é usualmente colocado no último ano do curso, após os estudantes terem vivenciado as outras duas abordagens nos primeiros anos de formação.

Entre as ***condições para a realização do EO***, observou-se que em três das universidades pesquisadas há referência ao horário no qual se deve desenvolver o

EO (UEL, UNIPAR e UNIOESTE). Neste caso, duas das universidades especificaram que devem ser realizados nos horários letivos regulares, porém, se admitem exceções (UNIPAR, 2008; UEL, 2014). Somente a UNIOESTE ressalta que os horários de EO não podem ser marcados em horários de disciplinas do curso, embora podem existir exceções, desde que aprovadas pelo Colegiado do curso (UNIOESTE, 2017).

Sobre o modo de realização do estágio somente a UNIOESTE destaca que deve ser individual (UNIOESTE, 2017) e a UNIPAR indica que o Estágio II é individual, já o Estágio I pode ser realizado em grupo (UNIPAR, 2008).

Em dois casos há preocupação institucional em marcar a carga horária máxima das jornadas de EO por dia e semanalmente (UTP, 2012; UNIOESTE, 2017). Este fato pode relacionar-se com a ideia de proteger aos estudantes de serem utilizados como empregados sem remuneração, o que vem a atender a legislação de estágio (BRASIL, 2008b). Por outro lado, a UNIPAR é a única instituição que deixa claro no regulamento de EO que o mesmo pode ou não ser remunerado (UNIPAR, 2008). E a UNIOESTE determina que EO não pode ser remunerado pela universidade (UNIOESTE, 2017).

A falta de remuneração pelos estágios, a exploração e a utilização dos estudantes como “*mão de obra barata*” para a realização de atividades de menor nível de complexidade são realidades relatadas em estudos realizados em Estados Unidos com estagiários de cursos superiores de gestão e administração esportiva (CUNNINGHAM et al., 2005; ROSS; BEGGS, 2007). Por outro lado, no Brasil, há poucos estudos que se debruçam sobre o assunto nos EO dos cursos de BEF. No entanto, Jonas et al. (2011) encontraram na sua investigação no estado de São Paulo que a dinâmica adotada em alguns locais do estágio, na qual nem sempre há um profissional formado na área, leva aos estagiários assumirem papéis e funções de um profissional já formado. Neste caso, segundo os autores, esse tipo de dinâmica utiliza os estagiários como “*mão de obra barata*” e cria uma crise no mercado de trabalho.

Por outro lado, as instituições conveniadas para o EO em todos os cursos do estudo devem ser providenciadas pelos estagiários. Somente na UEM parece haver uma listagem de instituições previamente conveniadas que podem ser locais de estágio (não está claramente descrito), as quais os estudantes devem procurar (UEM, 2015b). Na UTP a CIMA divulga aos estudantes as oportunidades de

estágios ofertadas pelas unidades concedentes, embora também os estudantes podem buscar seus locais de estágio (UTP, 2012).

Na UEL e na UNIOESTE está determinado que as unidades concedentes devem localizar-se dentro do município aonde funciona o curso e no caso de serem em outros municípios deve haver um aceite por parte do orientador de estágio (UEL, 2014; UNIOESTE, 2017).

Os regulamentos de estágio da UNIOESTE e da UEL são os que colocam mais detalhes sobre as características que devem possuir os locais de estágio. Na UNIOESTE ressalta-se que devem ser locais que ofereçam a vivência efetiva de situações concretas de trabalho no campo profissional ao estudante, podem ser ambientes institucionais e comunitários, com condições de infraestrutura e recursos humanos para o desenvolvimento do estágio. Além disso, devem aceitar as condições de supervisão, de avaliação dos estagiários, dos documentos e acatar o regulamento de estágio (UNIOESTE, 2017).

Na UEL são nomeados locais que podem ser conveniados para o estágio e as ações que os estudantes devem desenvolver para poder ser locais de estágio. Por exemplo, clubes, associações, condomínios, academias unidades básicas de saúde, colônias de férias, acampamentos, entre outras (UEL, 2014).

Dentro dos objetivos de cada disciplina de EO no curso de BEF da UEM há a intencionalidade de que os estagiários passem por uma diversidade de campos/situações de estágio como pública e particular, de centro, de periferia e de zona rural (UEM, 2015b). No entanto, isto é um objetivo e não uma discriminação de quais devem ser locais de estágio.

Sobre a escolha dos locais de estágio por parte dos estudantes, existem estudos que questionam esta ação por parte dos estudantes sem nenhuma orientação. Estes trabalhos sugerem que é importante acompanhar e trabalhar junto com os estudantes durante o processo de escolha dos locais de estágio (SAUDER; MUDRICK, 2018; SURUJLAL; SINGH, 2010).

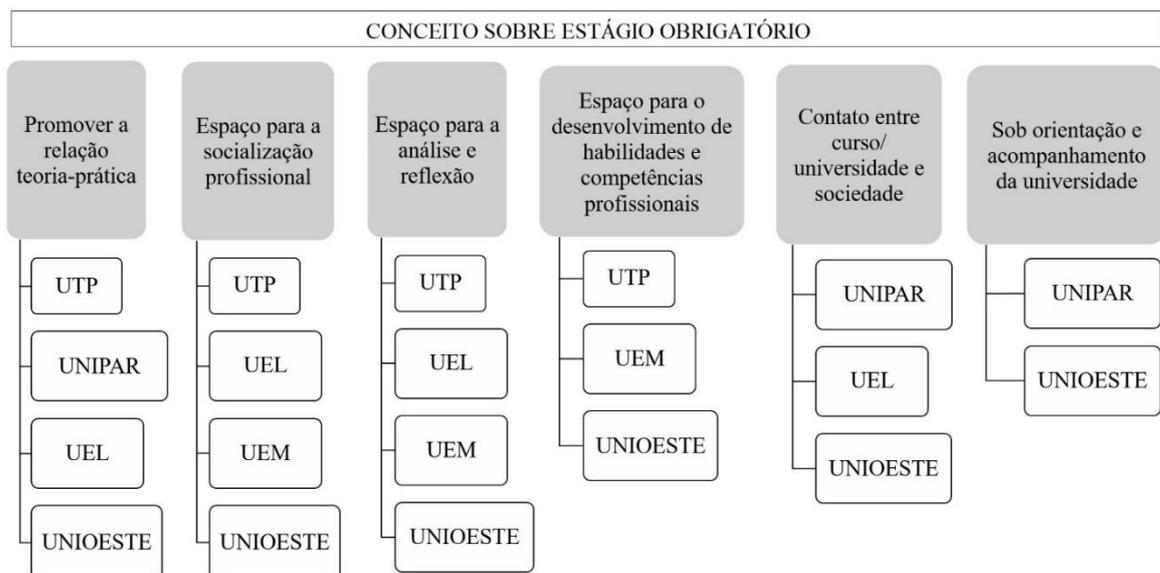
Por outro lado, estudos demonstram que a diversidade de experiências e áreas de intervenção dentro do EO ajudam ao estagiário na escolha de aquilo que gostariam desenvolver ou não na sua futura carreira profissional (DE LUCA; BRAUNSTEIN-MINKOVE, 2016; DIEFFENBACH; MURRAY; ZAKRAJSEK, 2011; MILISTETD et al., 2018; RAMOS; MURILLO, 2015). Somado a isto, Greco (2012) ao tratar sobre os estágios na área de esporte, ressalta a importância de atuar em

diversidade de instituições de estágio, como clubes, confederações e instituições sociais. Essa variedade de instituições de estágio amplia os conhecimentos e as possibilidades de intervenção futura, assim como permite ao estudante sua mobilização e inserção democrática na sociedade quando participa em ações comunitárias.

Conceitos sobre Estágio Obrigatório

Na análise dos PP e regulamentos de EO foi possível evidenciar conceitos sobre estágio compartilhados pela maioria das instituições, os quais são discriminados a seguir na figura 7.

Figura 7. Indicadores temáticos da unidade “Conceitos de EO” e universidades nas quais foram evidenciados.



Fonte: A autora.

A ideia de que o EO é o momento privilegiado dentro do curso para ***promover a relação teoria-prática***, realizar a contextualização do currículo e aplicar conhecimentos apreendidos durante o curso esteve presente em quatro das instituições analisadas (UTP, UNIPAR, UEL e UNIOESTE), conforme é possível verificar em trechos dos PP e Regulamentos de EO:

[...], o contato inicial com o mundo do trabalho e a prática dos conhecimentos construídos na dinâmica das salas de aula. (UTP, [s.d.], p. 16).

[...] promover a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos nas disciplinas do Curso.(UNIPAR, 2008, p. 02).

[...] vivência e análise de situações do cotidiano profissional de EF, para que possam estabelecer conexões entre as fundamentações teóricas estudadas no curso de graduação e as ações práticas profissionais do campo de atuação. (UEL, 2014, p. 02).

[...] momentos privilegiados e culminantes da articulação teoria/prática que deve ser iniciada e desenvolvida ao longo do curso. (UNIOESTE, 130/2017, p.2).

Nesse sentido, diversos autores afirmam que dentro das finalidades do EO encontra-se a aproximação do universo acadêmico com a realidade da prática, tornando viável a aprendizagem contextualizada dos conhecimentos apresentados nas distintas disciplinas dos cursos (FREIRE; VERENGUER, 2007; GRECO, 2012; MARINHO; SANTOS, 2012; BARBOSA-RINALDI; PIZANI, 2012). Assim como também, a aplicação de competências e conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso em um contexto prático (CAIRES; ALMEIDA, 2000). Desta forma, os estudantes conseguem dar sentido aos conhecimentos aprendidos durante o processo de formação.

Entretanto, deve-se tomar cuidado para não colocar no EO toda essa responsabilidade. O estágio não é um simples espaço de aplicação de teorias, senão que é o resultado da construção teórica desenvolvida ao longo do curso de formação, o qual deve dialogar com a realidade profissional. O diálogo entre as IES e o mercado de trabalho deve começar desde os primeiros anos de formação, por meio de currículos que desenvolvam de forma progressiva diferentes níveis de articulação teoria e prática (CAIRES; ALMEIDA, 2000).

Outro conceito verificado com a mesma frequência do anterior entre as universidades foi a ideia de que o EO é um **espaço para a socialização profissional**, já que promove o contato prolongado em ambientes de trabalho para oportunizar a inserção profunda na prática profissional (UNIOESTE, 2014). Além disso, são ressaltadas as ideias de que o EO permite o intercâmbio de experiências para o exercício profissional (UEM, 2015b; UNIOESTE, 2017), uma transição profissional (UNIOESTE, 2014), o contato com tendências do mercado de trabalho

em relação à profissão (UEL, 2014), promove a aprendizagem profissional (UTP, [s.d.]; UEL, 2014; UNIOESTE, 2017) e o contato com o mercado de trabalho visando a futura inserção dos graduandos nesses locais (UTP, 2017).

De fato, durante a formação inicial o estudante é exposto a visões de mundo, teorias, habilidades e linguagens profissionais, que em contato com suas trajetórias e experiências de vida influenciam a constituição de sua identidade profissional e seu comprometimento com a profissão (REID et al., 2011). Dentro desse contexto, o EO é um espaço que reforça os saberes profissionais dos estudantes, por meio do contato com rotinas estabelecidas, ações de tentativa-erro, conversas com profissionais e colegas de sala (ANVERSA, 2017).

Desta maneira, o EO no curso de BEF possui a finalidade de aproximar o estudante ao mundo profissional (MARINHO; SANTOS, 2012) e ajudar a constituir sua identidade profissional (ANVERSA, 2017). Seu funcionamento delinear as relações sociais entre o profissional em formação e o contexto de intervenção, influenciando o comportamento do estudante durante as práticas e ao longo de sua vida profissional (ANVERSA, 2017). Por isso, é necessário que os estagiários tenham a experiência e compreendam que no EO são construídos fundamentos e bases da profissão (SOUZA NETO; ALEGRE; COSTA, 2006).

Ao verificar as ementas de cada disciplina de EO foi possível evidenciar a ideia de que o EO é um **espaço para a análise e reflexão**, nele se estuda, analisa e reflete sobre as atividades realizadas e sobre os métodos de ensino e procedimentos da EF (UEM, 2015c; UNIOESTE, 2014; UEL, 2015; UTP, [s.d.]). Destaca-se que a UNIPAR não apresenta ementas de nenhuma das disciplinas (Figura 3).

Diversos autores manifestam que o estágio deve possibilitar a realização de ações teórico-práticas e crítico reflexivas (ANDRADE; RESENDE, 2010). Nesse sentido, relatórios de estágio, portfolios e o intercâmbio de experiências com colegas de turma são evidenciados como estratégias positivas para promover a reflexão, a participação e o confronto de experiências e conhecimentos (CHEUNG; KWOK; CHOI, 2017; FLEMING; MARTIN, 2007; WILLIAMS; COLLES, 2009).

No estudo realizado em três cursos de BEF da cidade de Maringá foi evidenciado que para estimular a reflexão e a análise sobre a prática profissional no EO, os cursos utilizavam relatórios com modelos preestabelecidos sobre o ambiente

físico, ações do professor supervisor, conteúdos da intervenção, entre outras atividades (ANVERSA, 2011).

Também, o EO é visto como o **espaço para o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais** em três dos cursos analisados:

[...] o estágio é concebido como atividades curriculares de aprendizagem profissional, social e cultural [...], para o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à sua formação profissional. (UTP, [s.d.], p. 16).

Oportunizar aos estagiários o desenvolvimento de habilidades e comportamentos necessários à ação profissional. (UEM, 2015b, p. 02).

[...], além de integrar o itinerário formativo do discente na expectativa de promover o aprendizado de competências próprias da atividade profissional [...]. (UNIOESTE, 2014, p. 46).

As competências desde um ponto de vista teórico podem ser entendidas como estruturas cognitivas que facilitam comportamentos específicos. Desde o ponto de vista da ação, são um conjunto de habilidades e comportamentos que representam a capacidade de lidar com situações complexas e imprevisíveis, utilizando conhecimentos, habilidades, atitudes e pensamento estratégico (BATISTA, 2008).

A consolidação de competências profissionais, ao estar relacionada à ação, vai além da sala de aula. Esta depende de experiências em que toda a sistematização teórica seja articulada com situações de intervenção acadêmico-profissional, balizadas por uma reflexão conceitual consistente e coerente (BRASIL, 2004b). Desta forma o EO dentro da graduação apresenta-se como um espaço de formação no qual os estudantes devem vivenciar e consolidar competências exigidas para o exercício profissional (BRASIL, 2004; MARINHO; SANTOS, 2012; BARBOSA-RINALDI; PIZANI, 2012).

No caso do BEF as competências e habilidades estão focadas na formação de um profissional com conhecimentos conceituais, procedimentais de planejamento, comunicação, avaliação, motivação, gestão e atitudinais relacionados à postura e ética profissional para atuar em campos como a política pública e institucional, a saúde, o lazer, o esporte, a educação, a segurança, o urbanismo, o ambiente, a cultura, o trabalho, entre outros (HUNGER; ROSSI, 2010).

No entanto, em nenhuma das instituições pesquisadas são detalhadas quais as competências que devem ser desenvolvidas especificamente no EO. Seria importante ter uma definição ao respeito dessas competências já que por meio do estágio é possível identificar quais as competências aplicadas pelos estagiários. E assim, seria possível avaliar o curso de formação dos futuros profissionais (NAKANO, 2016).

O conceito de que o EO oportuniza o **contato entre o curso/universidade com a sociedade** está presente em três das instituições pesquisadas. Assim, o regulamento de estágio da UNIOESTE descreve que o EO permite estabelecer diálogos com distintos segmentos da sociedade (UNIOESTE, 2014). Na UEL o estágio possui como objetivo verificar demandas e perspectivas do mercado de trabalho e manter relação direta com o mesmo (UEL, 2014). E, o regulamento da UNIPAR diz que permite a integração com a comunidade (UNIPAR, 2008) (Quadro 3).

A comunicação entre a universidade, as unidades concedentes de estágio e os distintos atores que integram o estágio é uma necessidade para o desenvolvimento de metas e objetivos claros no EO e para o desenvolvimento da meta cognição no estudante (ANVERSA, 2017; WIEST; KING-WHITE, 2013). Porém, o EO muitas vezes é entendido por alunos, profissionais do mercado de trabalho e pelos próprios professores da universidade como uma simples exigência legal para obtenção do diploma. No entanto, é necessário assumir com mais seriedade a realização dos estágios (JONAS et al., 2011) e promover uma relação mais próxima entre universidade e locais de estágio (MILISTETD et al., 2018).

Além disso, esse contato entre o curso e a sociedade propiciado pelo EO é colocado por duas IES como um elemento que permite a avaliação continuada do currículo do curso:

[...] oferecer oportunidade de retroalimentação aos docentes visando à atualização do currículo do curso.”(UNIPAR, 2008, p. 02).

[...] possibilitar avaliação continua do curso subsidiando o Colegiado com informações que permitam adaptações ou reformulações curriculares.(UNIOESTE, 2017, p. 03).

Nesse sentido o EO é considerado um espaço de comunicação no qual os conhecimentos da comunidade e da universidade encontram-se e convalidam-se,

impulsionando a reflexão epistemológica, teórica e metodológica que permite repensar o currículo dos cursos (RAMOS; MURILLO, 2015). Porém, observa-se que para o EO constituir de fato um elemento da avaliação continuada do curso, deveria constar como prática que interpela as práticas curriculares, cuja sistematização levasse a revisar o que se faz e estabelecer condições para produzir modificações (ROZENGARDT, 2014).

Outro conceito que é claramente especificado na definição do EO em dois dos cursos estudados é o fato de que o EO deve acontecer **sob orientação e acompanhamento da universidade** (UNIOESTE, 2017; UNIPAR, 2008). Isto é algo determinado pela lei nº 11.788 sobre os estágios de estudantes no Brasil (BRASIL, 2008b) e reforça a responsabilidade que a universidade possui sobre o processo de estágio. Além de ressaltar o papel do estágio como momento de aprendizagem, não somente de vivência.

De fato, a orientação e supervisão por parte da universidade e do local de estágio é crucial para um adequado processo de estágio. O orientador de estágio é importante porque influencia o processo de aprendizagem por meio do suporte e guia que oferece. Os orientadores ajudam os estudantes a desenvolver capacidades necessárias para ser um estagiário reflexivo e integrar a aprendizagem (FLEMING, 2015; FLEMING; MARTIN, 2007; MARTIN et al., 2010; SAUDER; MUDRICK, 2018).

Por outro lado, os supervisores dos locais de estágio devem ser facilitadores que ofereçam oportunidades de intervenção aos estudantes, suporte e orientação para refletir sobre as situações propostas (ANVERSA, 2017). Distintas pesquisas sobre os estágios em cursos de BEF descrevem o valor que possuem os supervisores de estágio que oferecem um modelo estrutural de estágio e administram essa estrutura, oferecendo equilíbrio entre dar autonomia, suporte e feedback ao estudante (DESAI; SEAHOLME, 2018; FLEMING, 2015; MILISTETD et al., 2018).

Contudo, diversos estudos reportam problemas na orientação e supervisão dos EO. Existe carência de orientação significativa por parte da universidade e recomenda-se que os orientadores de estágio sejam tutores do processo de estágio, ajudando na construção dos planejamentos e as ações do estagiário (ANVERSA, 2017). Além disso, Surujlal e Singh (2010) afirmam que há margem para aprimorar as visitas aos estágios e o feedback oferecido aos estudantes pelos orientadores.

Somado a isto, a supervisão nos locais de estágio é muito variável e depende muito do profissional que esteja nessa função. E conforme os estudantes, existem supervisores de estágio que não oferecerem guia nem supervisão significativa (ANVERSA, 2017; DIEFFENBACH; MURRAY; ZAKRAJSEK, 2011; ODIO; SAGAS; KERWIN, 2014; WIEST; KING-WHITE, 2013).

Organização e desenvolvimento do Estágio Obrigatório

A unidade temática “Organização e desenvolvimento do EO” envolve a análise dos distintos atores e suas responsabilidades no EO, as características das instituições conveniadas para EO, a avaliação do EO e as fases do EO (Figura 8).

Figura 8. Indicadores temáticos da unidade “Organização e Desenvolvimento do EO” e universidades nas quais foram evidenciados.



Fonte: A autora.

Entre os **distintos atores e suas responsabilidades no EO**, observou-se que em geral, aparece a figura do coordenador de estágio, o qual em algumas instituições pode ser o próprio coordenador do curso (UTP, 2012) e/ou docente da disciplina de estágio (UNIOESTE, 2017).

O coordenador de estágio em todas as IES tem funções relacionadas à administração e organização burocrática dos estágios, o cadastro e monitoramento das instituições conveniadas e zelar pelo correto funcionamento do estágio.

Na UTP existe uma Coordenadoria especial para a organização dos estágios em toda a universidade (Coordenadoria de Integração Mercado Aluno - CIMA), que possui a função mais burocrática de organização e administração do estágio compartilhada com o coordenador do curso e/ou coordenador do estágio em caso de que o curso o tenha. Uma das responsabilidades que chama a atenção dentro da coordenação de estágio neste curso é que o coordenador de estágio junto com docentes orientadores do curso devem promover ações para a conscientização da importância da colaboração na formação de futuros profissionais (UTP, 2012).

Outra figura que aparece em dois dos cursos é a do docente da disciplina de estágio (UNIOESTE, 2017) ou coordenador de turma de estágio (UEM, 2015c). Destaca-se que as outras três universidades não descrevem essa figura. O docente da disciplina tem a função de organizar o cronograma do estágio, orientar e avaliar os estudantes (UEM, 2015c; UNIOESTE, 2017). E no caso da UEM também deve orientar presencialmente seus alunos nos campos de estágio (UEM, 2015c).

O docente da disciplina de estágio na UNIOESTE é o coordenador de estágio em cada uma das áreas de estágio do curso. Porém, o regulamento torna-se confuso, pois, quando explica as funções desse coordenador de estágio, ainda parece que fosse outra pessoa que tivesse a função de coordenador e não os docentes das disciplinas (UNIOESTE, 2017).

O orientador de estágio ou supervisor de estágio (assim chamado na UNIPAR) está presente em todas as instituições pesquisadas e deve ser um docente do próprio curso. Além disso, na UNIOESTE especifica-se que o mesmo deve ter preferencialmente alguma experiência na área de atuação do estágio (idem no caso do coordenador de estágio) (UNIOESTE, 2017).

Na UEM, o regulamento é confuso, já que indica que o orientador é o coordenador de turma da disciplina: “Art. 10. O orientador de estágio é o docente do DEF, coordenador de turma, credenciado pelo coordenador de estágio.” (UEM, 2015c, p. 04). No entanto, discrimina as funções do orientador separadas das do coordenador de turma (UEM, 2015c).

Em todos os cursos as responsabilidades do orientador giram em torno de acompanhar, apoiar, orientar, supervisionar e avaliar o aluno durante o

desenvolvimento do estágio. No caso da UEL e da UNIOESTE especifica-se que a supervisão do estudante é semidireta (UNIOESTE, 2017) e na UEL explica-se que isto consiste na:

[...] orientação e acompanhamento do estudante por meio de visitas sistemáticas ao Campo de Estágio, a fim de manter contato com o Orientador de Campo, além de entrevistas e reuniões periódicas com os estudantes” (UEL, 2014, p. 07).

Ainda na UEL, o orientador deve realizar no mínimo duas visitas ao campo de estágio e utilizar uma ficha própria de acompanhamento.

Na UNIOESTE, também são discriminados formulários que o orientador deve preencher como relatórios parciais a cada aula assistida, avaliação final em formulário próprio e relatório final (oral/escrito) das atividades do estagiário. E se estabelece o número máximo de estagiários que um orientador pode ter (20 estagiários) (UNIOESTE, 2017).

O supervisor de estágio (UEM, UNIPAR), supervisor técnico de estágio (UNIOESTE) ou orientador de campo (UEL) são descritos na maioria dos regulamentos como os profissionais com curso superior reconhecido pelo Ministério da Educação na área de atuação do estágio, indicados pela instituição concedente de estágio. Sendo que na UNIOESTE e na UEL acrescenta-se que devem estar cadastrados no Conselho Regional de Educação Física (UEL, 2014; UNIOESTE, 2017). O curso da UTP não informa se há a figura do supervisor de estágio.

A função principal do supervisor de estágio é de sempre acompanhar e dar suporte ao estagiário no local aonde cumpre sua atividade de estágio. Também, deve avaliar ao estagiário ao final da realização do estágio e preencher formulário próprio para isto (UNIPAR, 2008; UEL, 2014; UNIOESTE, 2017).

Na UNIOESTE e UNIPAR o supervisor de estágio é quem também realiza o controle da frequência do estagiário. Somado a isto, na UNIOESTE pode orientar e deve observar os planejamentos de aulas antes de ser desenvolvidos pelo estudante, podendo intervir se considerar necessário (UNIOESTE, 2017).

A figura do estagiário é reconhecida em todos os regulamentos, já que possui responsabilidades na hora de realizar os estágios. Na UEM estabelece-se que o estagiário não pode ser matriculado na disciplina se é acadêmico da Licenciatura em

EF (UEM, 2015b), algo que se deve relacionar ao fato de ainda existir até 2014 a entrada única no curso.

As responsabilidades do estagiário estão relacionadas com a elaboração do Projeto ou Plano de estágio, de planos de aulas/sessões de treinamento, relatórios parciais e finais e, entrega de relatório final de estágio (pasta de estágio).

O curso da UEM oferece menos detalhes sobre o que o estudante deve realizar durante o EO. Em duas universidades coloca-se o fato de que o estudante deve vestir o uniforme do curso para realizar o estágio (UNIPAR, 2008; UNIOESTE, 2017).

Em todos os cursos avaliados foi possível observar que o processo de estágio precisa do envolvimento das IES (por meio de seus docentes em geral e por aqueles que estão diretamente vinculados ao estágio) para garantir a qualidade e recursos necessários para o desenvolvimento correto da proposta de EO e para dar acompanhamento adequado que suporte a aprendizagem do aluno e o avalie conforme seu desenvolvimento (FUJINO; VASCONCELOS, 2011).

Também, é necessário que as instituições conveniadas para estágio e seus profissionais supervisores de estágio tenham participação ativa no acompanhamento e avaliação do estudante junto ao docente da universidade. Além disso, deve oferecer um ambiente de aprendizagem, de integração progressiva do estagiário ao mundo profissional (aos serviços e aos colegas de profissão) por meio de atividades reais e inovadoras e refletindo frente a situações problema. Somado a isto, está a figura do estudante que precisa participar efetivamente na transição de ser estudante a ser profissional, realizando ações que competem ao profissional no campo de trabalho, seguindo um planejamento que vise ao longo do estágio desenvolver estratégias de aprendizagem, negociação de tarefas e atuação autônoma (NAKANO, 2016).

A **avaliação do EO** em geral segue as normativas da avaliação prevista no Projeto pedagógico do curso, no entanto, por se tratar de estágio não existe dependência na disciplina ou exame final (nos casos em que as instituições tem exames finais). Somente a UNIPAR descreve que o estudante que reprovar o estágio pode cursar novamente a disciplina em regime de dependência presencial ou regime modular (UNIPAR, 2008). Porém, não explica em que consistem estes regimes e não foi achada informação sobre isto no *website*.

A média para aprovação está entre 60 ou 70 de nota (seis ou sete em alguns casos) e o mínimo de 75% de frequência. Somente a UNIOESTE discrimina a frequência dentro da disciplina, assim na fase de coparticipação e intervenção a mesma deve ser de 100% (UNIOESTE, 2017).

Os responsáveis pela avaliação variam segundo cada instituição. Por exemplo, em uma instituição quem avalia é o docente da disciplina, o orientador e o supervisor (e até o próprio estagiário deve-se auto avaliar) (UNIOESTE, 2017) e, em outra somente o supervisor (orientador) avalia (UEL, 2014). Os critérios a serem avaliados estão em torno dos conteúdos da disciplina descritos no plano de ensino (nos casos que tem a disciplina), o planejamento da intervenção, entrega de documentos dentro dos prazos estipulados, o desempenho do estagiário no local de estágio e o relatório final (pasta de estágio).

Quanto aos critérios de avaliação no EO, o estudo de Anversa (2011) evidenciou que estes incluíam o planejamento das ações e as notas dos avaliadores (relatório de professor supervisor e orientador). Por outro lado, Marinho e Santos (2012) descrevem critérios específicos para a avaliação do EO, os quais são referentes ao planejamento, ao conhecimento, à criatividade, à iniciativa, ao desempenho, à assiduidade, à pontualidade, à disciplina, à cooperação, à responsabilidade, à sociabilidade, entre outros. Além disso, o processo de avaliação é compartilhado pelos distintos atores do estágio: professor da disciplina, orientador de estágio, supervisor docente, supervisor externo e o estagiário também participa do processo de avaliação.

Ainda no estudo de Marinho e Santos (2012), os estagiários são expostos a situações de discussões individuais e coletivas após as vivências dos estágios para refletir sobre as situações encontradas no cotidiano do estágio e desta forma obter feedback por parte dos professores que integram o estágio. Nos cinco cursos analisados não houve menção a situações específicas para a discussão das experiências de estágio. Embora existam em quatro dos cursos estudados o conceito de que o EO é o lugar para refletir sobre as práticas profissionais.

Sobre a avaliação nos estágios em cursos de formação superior, Caires e Almeida (2000) afirmam que existem dificuldades devido à incapacidade de conciliar práticas de avaliação tradicionais com o tipo de resultados esperados no EO. A forma de avaliação mais utilizada no meio acadêmico, arraigada no conhecimento e métodos que permitam a comparação e ordenação de alunos conforme seu

desempenho por notas, enfrenta obstáculos ao ser aplicada ao estágio. Esse modelo de avaliação não se adequa à estrutura, nem ao tipo de competências trabalhadas no estágio, portanto merece profunda reflexão por parte dos responsáveis pela organização dos estágios.

Neste ponto, Bisconsini, Flores e Oliveira (2016) chamam a atenção para o fato de que a avaliação no EO não pode estar restrita a assinar planos de treino/sessão, documentos e, a visitas esporádicas sem feedback aos estagiários. É necessário incluir debates que reúnam os agentes envolvidos nas ações realizadas.

Em algumas das IES estudadas aparecem elencadas distintas **fases do EO** (UNIPAR, UEL, UNIOESTE), porém, somente a UNIOESTE descreve com detalhe quais são essas fases e em que consistem.

Na UEL como o regulamento não está atualizado com o novo Projeto pedagógico do curso, o detalhamento de fases não corresponde com os EO presentes no Projeto pedagógico. E na UNIPAR dividem-se as disciplinas de EO em fases, sendo que o Estágio II corresponde à intervenção propriamente dita e o Estágio I envolve a observação e coparticipação (UNIPAR, 2008). Nesse caso, não está claro como é o processo de inserção desse estudante no Estágio II após finalizar no ano anterior o processo de observar e coparticipar nos locais de estágio.

Por outro lado, a UEM não descreve fases dentro do EO, mas, discrimina que a carga horária em campo de estágio para cada uma das quatro disciplinas de EO é de 86 horas aula (UEM, 2015b).

Na UNIOESTE, as fases a serem cumpridas no EO e suas cargas horárias são: 1) Organização e orientação (carga horária não pode ser inferior a seis horas); 2) Diagnóstico do espaço de intervenção (não pode ser inferior a seis horas, pois os estudantes devem realizar pelo menos seis horas de observação no local de estágio e apresentar um relatório disso); 3) Planejamento da intervenção (carga horária deve ser discriminada no plano de ensino da disciplina); 4) Coparticipação na intervenção (carga horária deve incluir no mínimo 6 horas de coparticipação e horas para a elaboração do relatório) e; 6) Intervenção profissional (estudantes devem reger no mínimo 60 horas em práticas).

Na quinta fase, no curso da UNIOESTE, os estudantes executam o projeto elaborado, sendo que as práticas só podem ser regidas após aprovação do plano de supervisor técnico e orientador de estágio. Os planos devem ser apresentados aos orientadores pelo menos dois dias antes da realização da intervenção (docentes da

disciplina podem excepcionalmente aprovar os planos, quando ausência de orientadores). As atividades devem ser organizadas em unidades de trabalho e ao final de cada unidade o estagiário, o supervisor e o orientador devem apresentar um relatório analítico ao docente da disciplina das atividades desenvolvidas durante esse período (UNIOESTE, 2017).

Desde a primeira fase até a quinta fase devem-se discriminar as cargas horárias no Plano de ensino e em total as cinco fases não podem superar 72 horas. A terceira e quarta fase podem ocorrer simultaneamente. Ao final do estágio deve-se entregar um relatório final (pasta de estágio) que reúne todos os documentos produzidos no decorrer do estágio. O prazo é determinado pelo docente da disciplina e homologado pelo colegiado do curso. Além disso, deve ter carga horária mínima de quatro horas no plano de ensino (UNIOESTE, 2017).

Conforme Anversa (2011), o EO no curso de BEF, em geral, organiza-se em três fases: observação (estudante observa a prática profissional e os conteúdos e habilidades necessários para a intervenção), coparticipação (estagiário realiza pequenas tarefas e interage com o profissional) e direção (o estagiário se responsabiliza pelo planejamento e condução das aulas/treinos). Cada uma dessas fases proporcionam o avanço gradual no campo profissional, e tem como objetivo integrar teoria e prática desde uma posição inicial mais genérica e contextual da profissão para avançar progressivamente para uma mais especializada, direta e autônoma.

Entretanto, em alguns casos essa progressão não ocorre, o estagiário passa somente pelas fases de observação e coparticipação, desenvolvendo ações burocráticas (preenchimento de planilhas, coleta de assinaturas e organização do espaço da aula/treino) (BARBOSA-RINALDI; PIZANI, 2012; MARINHO; SANTOS, 2012). O EO nesses casos torna-se uma troca vazia, focada em documentos oficiais, relatórios e planos. Assim, a burocracia do estágio torna-se mais significativa que seu papel pedagógico (SILVA; SOUZA; CHECA, 2010). Nesse sentido, um estudo de validação e construção de uma escala de preocupações de estudantes-estagiários do curso de BEF encontrou que uma das dimensões de preocupação dos estagiários é o contexto organizacional do estágio. Nesta dimensão, observou-se que os estudantes preocupam-se com aspectos cotidianos e burocráticos da condução do EO (VILELA, 2015; VILELA; BOTH, 2016). Por este motivo, é importante que as instituições descrevam em que consistem as fases do EO em

seus documentos, para que exista um compromisso maior com o correto desenvolvimento do estágio.

Para finalizar, é importante destacar entre as limitações do estudo o fato de que a metodologia utilizada não considerou o currículo oculto das IES estudadas, que forneceria informações relevantes sobre as dinâmicas institucionais existentes na hora de operacionalizar as diretrizes, normas e procedimentos descritos nos documentos.

Outra limitação está relacionada ao modo de acesso aos documentos. Os documentos das cinco instituições pesquisadas foram obtidos por meio da busca nos *websites* institucionais. No entanto, o acesso a estes documentos em alguns casos foi difícil, sua localização e organização dentro dos *websites* não é clara (UNIPAR, UEL, UEM). Por exemplo, no caso da UEM é necessário procurar nas resoluções do Conselho Interdepartamental no website do Centro de Ciências da Saúde para encontrar o Projeto pedagógico e o regulamento de estágio. Não há nenhum *link* que relacione estes documentos dentro do *website* do Departamento de Educação Física.

Além disso, tanto na UEM como na UEL após aprovadas as resoluções dos PP existem resoluções/deliberações posteriores (UEL, 2017; UEL, 2018; UEM, 2016; UEM, 2017), que alteram artigos dos PP, suprimem e/ou acrescentam disciplinas, alteram ementas e nomenclaturas de disciplinas, os quais não colaboram para o entendimento da totalidade da matriz curricular dos cursos.

Esses casos, assim como daquelas instituições que não preencheram o critério de inclusão por não disponibilizar o Projeto pedagógico e o Regulamento de EO no *website*, vão de encontro ao que é promovido pela lei de acesso à informação (BRASIL, 2011). Segundo a lei é dever das instituições públicas federais, estaduais e municipais, assim como das autarquias e entidades privadas sem fins lucrativos que recebem recursos públicos para a realização de ações de interesse público, disponibilizar em local de fácil acesso, informações de interesse coletivo ou geral por elas produzidas. Neste sentido, a própria lei descreve que as entidades públicas devem utilizar sítios oficiais da rede mundial de computadores. E que estes devem ter ferramentas de busca de conteúdo que permitam o acesso à informação de forma clara e transparente. Além de manter as informações atualizadas para acesso. Enfim, a divulgação dos documentos deveria ser melhor administrada pelos responsáveis das IES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos documentos foi possível verificar que a maioria das IES estudadas valorizavam o papel do EO para a aprendizagem de competências e habilidades relacionadas à profissão, assim como também para a inserção dos estudantes na profissão e promoção da relação teoria e prática dentro do curso de graduação. Porém, é importante ressaltar que o EO não é o único responsável de relacionar o curso com a prática profissional, isto deve ser articulado durante toda a graduação, sendo o EO uma etapa a mais dessa articulação.

As características da estruturação dos EO apresentaram ampla variabilidade entre as IES pesquisadas, o que significa que existam distintas perspectivas de operacionalização dos estágios. Desta forma, cada instituição pode adequar seus EO às demandas locais e regionais. Porém, observa-se que isso gera a falta de uma base estrutural consistente na hora de realizar EO nos cursos de BEF, o que não favorece o desenvolvimento profissional.

As áreas de EO demonstraram o protagonismo da Prescrição de Exercício físico/promoção da saúde e o Treinamento esportivo em detrimento de outras áreas que também integram o leque de atuação do profissional de EF. Neste caso, mesmo na área da Saúde não existe garantia de que as universidades estejam atendendo o mercado de atuação para os profissionais de EF no SUS. Assim, as possibilidades de desenvolvimento profissional dos Bacharéis em EF formados nestas instituições podem estar sendo restringidas quanto as suas possibilidades de atuação.

A estruturação dos EO presente nos documentos da maioria dos cursos estudados é pouco clara e detalhada. O papel que cumprem os distintos atores no estágio e suas responsabilidades deveriam ser claros e objetivos. Assim como também as fases de realização e avaliação do estágio deveriam ser repensadas, para conseguir aprimorar o processo de aprendizagem dentro do mesmo. Por este motivo, é possível concluir que se faz necessário investir numa conceptualização e organização dos EO mais estruturadas e em consonância com o curso em sua totalidade. A duração do EO, a orientação e supervisão, as formas de avaliação e a articulação com os restantes componentes curriculares do curso devem ser adequadamente ponderados.

Além disso, ressalta-se a importância de definir objetivos de aprendizagem claros, pois, quanto maiores sejam os níveis de estruturação do EO, maiores serão as possibilidades de envolvimento dos diferentes atores do mesmo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do Estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, v. 1, n. 2, 2010.

ANJOS, T. C. DOS; DUARTE, A. C. G. DE O. A Educação Física e a estratégia de saúde da família: formação e atuação profissional. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, p. 1127–1144, 2009.

ANVERSA, A. L. B. **A formação acadêmica do Bacharel em Educação Física no Paraná e sua relação com o campo de atuação profissional**. 2011. 107 f. [Mestrado em Educação Física]. Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

ANVERSA, A. L. B. **Estágio curricular e a constituição da Identidade Profissional do Bacharel em Educação Física**. 2017. 168 f. [Doutorado em Educação Física]. Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

BARBOSA-RINALDI, I. P.; PIZANI, J. Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em Educação Física. Em: NASCIMENTO, J. V. DO; FARIAS, G. O. (Eds.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012. p. 263–285.

BATISTA, P. M. F. **Discurso sobre competência: contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto**. 2008. 591 f. [Doutorado em Ciências do Desporto]. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2008.

BICUDO, M. A. V. Reestruturação acadêmica e desenvolvimento regional. **Educação Brasileira**, v. 23, n. 46, p. 11–22, 2002.

BISCONSINI, R. C.; FLORES, P. P.; OLIVEIRA, A. A. B. DE. Formação inicial para a docência: O Estágio Curricular Supervisionado na visão de seus coordenadores. **Journal of Physical Education**, v. 27, n. 1, e-2702, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 07/2004, de 31 de março de 2004**. Brasil, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>> Acesso em: Out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer**

nº 58 de 18 de fevereiro de 2004. Brasil, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf> Acesso em: Out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 04/2009, de 6 de abril de 2009.** Brasil, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf> Acesso em: Out. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 287, de 08 de outubro de 1998.** Brasil, 1998. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1998/res0287_08_10_1998.html> Acesso em: Out. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 154, de 24 de janeiro de 2008,** 2008a. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt0154_24_01_2008.html> Acesso em: Out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes.** Brasília, Diário Oficial da União, , 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm> Acesso em: Out. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 12.527, de 18 de Novembro 2011.** Brasil, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm> Acesso em: Out. 2019.

BRUGNEROTTO, F.; SIMÕES, R. Caracterização dos currículos de formação profissional em Educação Física: um enfoque sobre saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, n. 1, p. 149–172, 2009.

CAIRES, S.; ALMEIDA, L. S. Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 2, p. 219–241, 2000.

CELLARD, A. A análise documental. Em: POUPART, J. et al. (Eds.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p. 295–316.

CHEUNG, S. Y.; KWOK, H. H. M.; CHOI, P. H. M. Perceptions regarding the implementation of E-portfolio for students in sport and recreation internship placements. Em: CHAUDHURI, T.; CABAU, B. (Eds.). **E-Portfolios in Higher Education: A Multidisciplinary Approach.** Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2017. p. 131–139.

CONFED. Conselho Federal de Educação Física. **Resolução nº 046/2002, de 18 de fevereiro de 2002.** Brasil, 2002. Disponível em: <<https://www.confef.org.br/confef/resolucoes/82>> Acesso em: Out. 2019.

CUNNINGHAM, G. B. et al. Anticipated career satisfaction, affective occupational

commitment, and intentions to enter the sport management profession. **Journal of Sport Management**, v. 19, n. 1, p. 43–57, 2005.

DE LUCA, J. R.; BRAUNSTEIN-MINKOVE, J. An evaluation of sport management student preparedness: Recommendations for adapting curriculum to meet industry needs. **Sport Management Education Journal**, v. 10, n. 1, p. 1–12, 2016.

DESAI, F.; SEAHOLME, T. Examining the impact of strength and conditioning internships on exercise and sport science undergraduate students. **Asia-Pacific Journal of Cooperative Education**, v. 19, n. 1, p. 81–91, 2018.

DIEFFENBACH, K. D.; MURRAY, M.; ZAKRAJSEK, R. The Coach Education Internship Experience: An Exploratory Study. **International Journal of Coaching Science**, v. 5, n. 1, p. 3–25, 2011.

FLEMING, J. Exploring stakeholders' perspectives of the influences on student learning in cooperative education. **Asia-Pacific Journal of Cooperative Education**, v. 16, n. 2, p. 109–119, 2015.

FLEMING, J.; MARTIN, A. Facilitating Reflective Learning Journeys in Sport Cooperative Education. **Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education**, v. 6, n. 2, p. 115–121, 2007.

FREIRE, E. DOS S.; VERENQUER, R. DE C. G. Estágio supervisionado: a nova proposta para o curso de Bacharelado em educação Física da Universidade Presbiteriana Mackenzie. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 2, p. 115–119, 2007.

FUJINO, A.; VASCONCELOS, M. DE O. Estágios: reflexões sobre a ação didático-pedagógica na formação do profissional da informação. **CRB-8 Digital**, v. 4, n. 1, p. 40–58, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRECO, P. J. Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em Educação Física: a questão dos esportes coletivos. Em: NASCIMENTO, J. V. DO; FARIAS, G. O. (Eds.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012. p. 287–301.

HAAS, C. M. Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos legais na gestão acadêmica. **RBPAE**, v. 26, n. 1, p. 151–171, 2010.

HEBERT, E. et al. Internship management, placement, and on-site visits in kinesiology. **Kinesiology Review**, v. 6, n. 4, p. 394–401, 2017.

HUNGER, D. A. C. F.; ROSSI, F. Formação Acadêmica em Educação Física: perfis profissionais, objetivos e fluxos curriculares. **Motriz**, v. 16, n. 1, p. 170–180, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados**. 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao->

[superior/indicadores-de-qualidade/resultados](#)> Acesso em: Out. 2019.

JONAS, E. C. et al. Estágios na formação profissional e dificuldades percebidas por profissionais de Educação Física em seu primeiro ano de atuação. **Revista Cocar**, v. 5, n. 10, p. 95–107, 2011.

MARINHO, A.; SANTOS, P. M. DOS. Estágios curriculares nos cursos de bacharelado em Educação Física. Em: NASCIMENTO, J. V. DO; FARIAS, G. O. (Eds.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012. p. 235–261.

MARTIN, A. et al. Facilitating and integrating learning within sport studies cooperative education: Exploring the pedagogies employed by students, academics and workplace supervisors. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, v. 9, n. 1, p. 24–38, 2010.

MILISTETD, M. et al. Percepção de estudantes universitários de educação física sobre o estágio curricular supervisionado em Treinamento esportivo: Estudo em uma universidade pública brasileira. **Movimento**, v. 24, n. 3, p. 903–916, 2018.

MIRAGAIA, D. A. M.; SOARES, J. A. P. Higher education in sport management: A systematic review of research topics and trends. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education**, v. 21, n. Part A, p. 101–116, 2017.

NAKANO, D. M. **Competências profissionais em Educação Física: visão dos estudantes-estagiários das Universidades estaduais do Paraná**. 2016. 134 f. [Mestrado em Educação Física]. Centro de Educação Física e Esportes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

ODIO, M.; SAGAS, M.; KERWIN, S. The Influence of the Internship on Students' Career Decision Making. **Sport Management Education Journal**, v. 8, n. 1, p. 46–57, 2014.

RAMOS, G. N. S. Os estágios extracurriculares na preparação profissional em educação física. **Movimento Percepção**, v. 1, p. 127–141, 2002.

RAMOS, J. A. E.; MURILLO, Y. A. Diversidad y contextos sociales de la práctica del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia durante el período 2013-2014: Una revisión al cumplimiento misional y de formación institucional. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, v. 11, n. 2, p. 92–110, 2015.

REID, A. et al. **From Expert Student to Novice Professional**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2011.

ROSS, C. M.; BEGGS, B. A. Campus Recreational Sports Internships: A Comparison of Student and Employer Perspectives. **Recreational Sports Journal**, v. 31, p. 3–13, 2007.

ROZENGARDT, R. Avaliação. Em: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Eds.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3 ed. rev. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

p. 71–74.

SAUDER, M. H.; MUDRICK, M. Student satisfaction and perceived learning in sport management internships. **Sport Management Education Journal**, v. 12, n. 1, p. 26–38, 2018.

SILVA, T. T. DA. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SILVA, S. A.; SOUZA, C. A. F. DE; CHECA, F. M. Situação do estágio supervisionado em IES privadas da grande São Paulo. **Motriz**, v. 16, n. 3, p. 682–688, 2010.

SOUZA NETO, S. DE; ALEGRE, A. D. N.; COSTA, Á. A prática como componente curricular e o estágio curricular supervisionado: que rumo tomar? Em: SOUZA NETO, S. DE; HUNGER, D. (Eds.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 33–42.

SURUJLAL, J.; SINGH, C. Internship as a mechanism for professional preparation of sport management personnel: An empirical study of students' perceptions. **South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation**, v. 32, n. 2, p. 117–130, 2010.

TEIXEIRA, F. C. et al. O estágio curricular do curso de Bacharelado em Educação Física na percepção de acadêmicos. **Corpoconsciência**, v. 21, n. 1, p. 33–47, 2017.

TORRES, M. S. et al. O estágio curricular orientado (ECO): A prática e a percepção dos coordenadores de cursos de Educação Física em Universidades públicas do Rio de Janeiro. **Motricidade**, v. 14, p. 287–300, 2018.

UEL. **Deliberação - Câmara de Graduação Nº 002/2014**. Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/deliberacoes/deliberacao_02_14.pdf> Acesso em: Out. 2019.

UEL. **Resolução CEPE/CA Nº 020/2015**. Brasil, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2015/resolucao_20_15.pdf> Acesso em: Out. 2019.

UEL. **Deliberação - Câmara de Graduação Nº 013/2017**. Brasil, 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/documentos/deliberacoes/2017/deliberacao_13_17.pdf> Acesso em: Out. 2019.

UEL. **Deliberação - Câmara de Graduação Nº 012/2018**. Brasil, 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/documentos/deliberacoes/2018/deliberacao_12_18.pdf> Acesso em: Out. 2019.

UEM. **Resolução Nº 107/2015 - CI/CCS**. Brasil, 2015a. Disponível em: <<http://www.ccs.uem.br/resolucao/2015/resolucao-107.pdf>> Acesso em: Out. 2019.

UEM. **Resolução Nº 109/2015 - CI/CCS**. Brasil, 2015b. Disponível em: <<http://www.ccs.uem.br/resolucao/2015/resolucao-109.pdf>> Acesso em: Out. 2019.

UEM. **Resolução Nº 108/2015 - CI/CCS**. Brasil, 2015c. Disponível em: <<http://www.ccs.uem.br/resolucao/2015/resolucao-108.pdf>> Acesso em: Out. 2019.

UEM. **Resolução Nº 107/2016 - CI/CCS**. Brasil, 2016. Disponível em: <<http://www.ccs.uem.br/resolucao/2016/resolucao-107.pdf>> Acesso em: Out. 2019.

UEM. **Resolução Nº 161/2017 - CI/CCS**. Brasil, 2017. Disponível em: <<http://www.ccs.uem.br/resolucao/2017/resolucao-161.pdf>> Acesso em: Out. 2019.

UNIOESTE. **Resolução Nº 246/2014-CEPE, de 13 de Novembro de 2014**. Brasil, 2014. Disponível em: <<https://midas.unioeste.br/sgav/arqvirtual#/detalhes/?arqVrtCdg=7827>> Acesso em: Out. 2019.

UNIOESTE. **Resolução Nº 130/2017 - CEPE, de 18 de Maio de 2017**. Brasil, 2017.

UNIPAR. **Anexo da Resolução CONSEPE Nº 77-01/2008, de 9 de Dezembro de 2008**. Brasil, 2008. Disponível em: <http://tapajo.unipar.br/ato/form_usual.php> Acesso em: Out. 2019.

UNIPAR. **Resolução CONSEPE N.º 76, de 14 de Dezembro de 2011**. Brasil, 2011. Disponível em: <http://tapajo.unipar.br/ato/form_usual.php> Acesso em: Out. 2019.

UTP. **Instrução Normativa nº 08/2012. Procedimentos para Estágios**. Brasil, 2012. Disponível em: <https://utp.br/site/wp-content/uploads/2017/04/IN_UTP_MAR2017.pdf> Acesso em: Out. 2019.

UTP. **Projeto Pedagógico. Faculdade de Ciências Biológicas e de Saúde. Curso de Educação Física - Bacharelado**. Brasil, 2017. Disponível em: <<https://utp.br/wp-content/uploads/2017/02/PPC-BAC-Educação-Fisica.pdf>> Acesso em: Out. 2019.

VILELA, R. A. **Construção e validação da Escala de Preocupações dos Estudantes-estagiários de Bacharelado em Educação Física**. 2015. 181 f. [Mestrado em Educação Física]. Centro de Educação Física e Esportes, Universidad Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

VILELA, R. A.; BOTH, J. Associação entre a faixa etária e as preocupações dos estudantes - estagiários em Educação Física - Bacharelado. **R. bras. Ci. e Mov.**, v. 24, n. 2, p. 45–54, 2016.

WIEST, A.; KING-WHITE, R. Selling out (in) sport management: Practically evaluating the state of the American (Sporting) Union. **Sport, Education and Society**, v. 18, n. 2, p. 200–221, 2013.

WILLIAMS, J.; COLLES, C. Assessment of Student Learning Outcomes: The Role of the Internship Portfolio in Sport Management Assessment. **Sport Management**

Education Journal, v. 3, n. 1, p. 47–65, 2009.

ZAKRAJSEK, R.; THOMPSON, M.; DIEFFENBACH, K. An exploration of the academic coaching education internship. **Sports Coaching Review**, v. 4, n. 1, p. 24–40, 2015.

Artigo Original 4

FATORES QUE INTEGRAM O MODELO DE TRANSFERÊNCIA DE FORMAÇÃO ANTES DA REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NO CURSO DE BACHARELDO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

RESUMO: O objetivo do estudo foi identificar e compreender os fatores que incidem no processo de transferência de formação no estágio obrigatório do curso de Bacharelado em Educação Física antes da sua realização. A abordagem metodológica utilizada foi a história de vida. Participaram do estudo 18 bacharéis em Educação Física de duas universidades públicas do estado do Paraná. Na análise dos dados empregou-se a análise temática. Os resultados evidenciaram sete categorias de fatores que incidem no processo de transferência de formação no estágio obrigatório do curso de Bacharelado em Educação Física antes de sua realização, as quais são: curso de graduação, características do aprendiz, aspectos da área de atuação, avaliação, professores, aprendizagem e pares. Destaca-se que os aspectos relacionados às características do curso de graduação e dos aprendizes evidenciaram ser mais importantes no processo de transferência de formação antes da realização do estágio obrigatório, sendo que tais elementos são relevantes para a compreensão e o desenvolvimento de estratégias de intervenção antes da realização do estágio obrigatório para potencializar a transferência de aprendizagem.

Palavras-chave: Formação inicial, Profissionais de Educação Física, Aprendizagem, Trabalho.

INTRODUÇÃO

O estágio obrigatório (EO) na formação inicial é importante para a aprendizagem de conhecimentos vinculados à prática profissional. Os conhecimentos desenvolvidos a partir deste relacionam-se ao saber definido contextualmente, que é relevante para a comunidade de prática a qual o estudante está pretendendo ingressar (MACAULAY, 2000).

O EO deve estar articulado ao processo de formação profissional e não pode suprir demandas que não foram atendidas durante outros momentos de formação. Por este motivo, é necessário investigar como se constrói o conhecimento neste período da formação inicial para que seja significativo na futura intervenção laboral.

E, ainda, como as aprendizagens provenientes de outros momentos da formação incidem neste percurso.

No caso do curso de Bacharelado em Educação Física (BEF), as universidades e professores devem desenvolver modelos de estágio de qualidade, que atendam às demandas da profissão (MURRAY; ZAKRAJSEK; GEARITY, 2014; HEBERT et al., 2017). Neste contexto, o EO ainda precisa de transformações que contribuam com a aproximação da realidade acadêmica com o campo de intervenção (BARBOSA-RINALDI; PIZANI, 2012).

Para pensar esta questão propõe-se atender ao modelo de transferência de formação utilizado na formação continuada de recursos humanos. O modelo de transferência de formação diz respeito aos fatores que incidem na transferência de aprendizagens de uma formação para o âmbito laboral antes, durante e depois da formação ter acontecido (FORD; BALDWIN; PRASAD, 2018). Ou seja, a aplicação efetiva e contínua de conhecimentos e habilidades adquiridas em atividades de aprendizagem, para espaços de atuação profissional ou outros de responsabilidade individual, organizacional ou comunitária (BROAD, 1997).

Nesse sentido, é importante considerar que antes de começar uma experiência de formação, os indivíduos já possuem diferenças em termos de características pessoais, objetivos, expectativas, necessidades e atitudes para com a formação, as quais vão impactar na aprendizagem e na transferência dessas aprendizagens no futuro. Desta forma, torna-se importante analisar como essas diferenças anteriores incidem no processo (BLUME et al., 2019). E de fato, o modelo de transferência de formação (BURKE; HUTCHINS, 2008) coloca o tempo como um fator importante dentro do processo de transferência, sendo que o período anterior à formação possui relevância na hora de pensar o ensino para a transferência de aprendizagem.

Assim, propõe-se utilizar o modelo de Burke e Hutchins (2008) para compreender e identificar os fatores que incidem no processo de transferência de aprendizagens no EO do curso de BEF antes da sua realização. Desta forma, apresentam-se a seguir as principais características do modelo que embasa o presente estudo, para depois descrever e analisar a experiência de Bacharéis de Educação Física com o EO sob a luz do modelo teórico e suas possibilidades no contexto do curso de BEF.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O modelo de transferência de formação (*training transfer model*) tem sido utilizado e estudado no âmbito da formação de recursos humanos dentro de organizações/empresas (BALDWIN; FORD; BLUME, 2017; FORD; BALDWIN; PRASAD, 2018).

Um dos primeiros modelos de transferência de formação foi elaborado por Baldwin e Ford (1988) com o intuito de explicar o processo pelo qual se produz a chamada transferência positiva de conhecimentos, competências e atitudes de um ambiente educativo para o trabalho. Recentemente, os próprios autores junto a outros colaboradores definiram a transferência de formação como a preocupação com o processo que leva o aprendiz a tomar, descartar, manter, aplicar ou modificar os conhecimentos e/ou competências de uma formação no seu contexto de trabalho (BALDWIN; FORD; BLUME, 2009, 2017; FORD; BALDWIN; PRASAD, 2018).

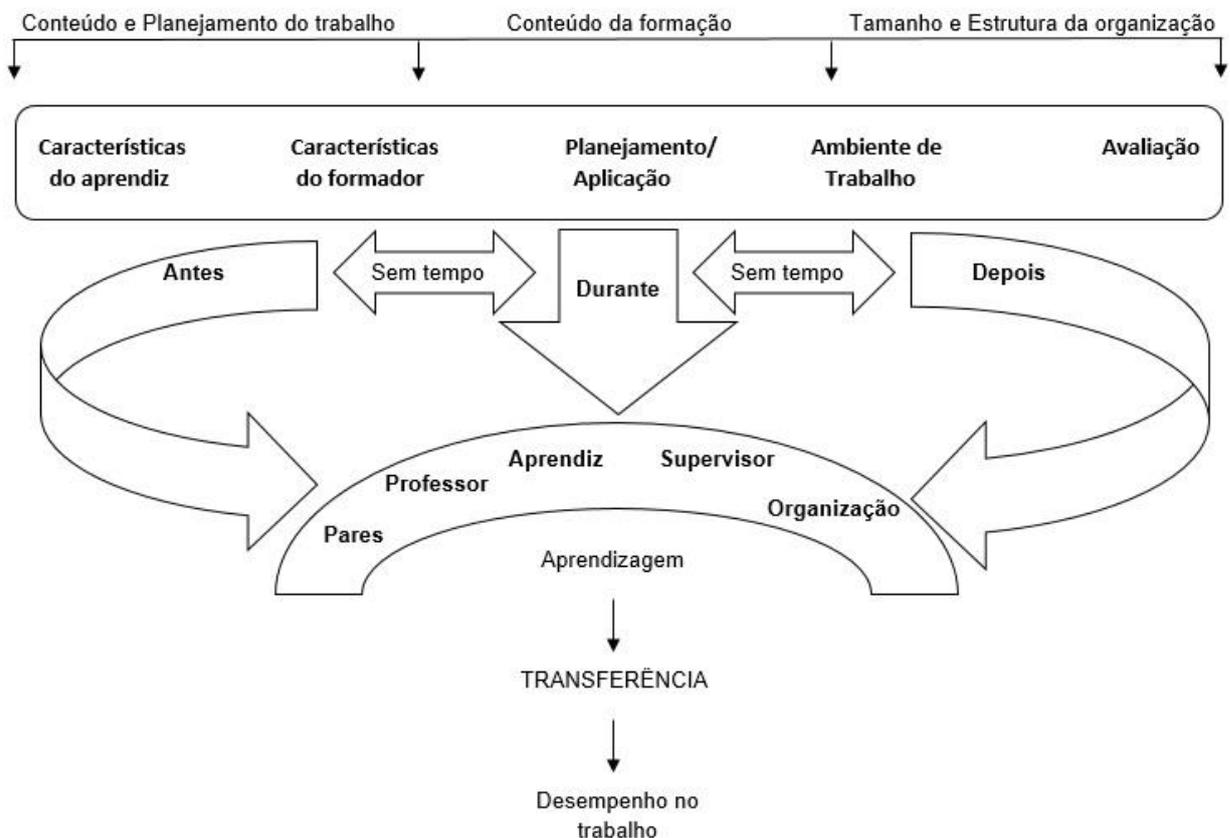
No modelo proposto por Baldwin e Ford (1988) foram diferenciados fatores relacionados: aos recursos ou fontes disponíveis na formação (*Training inputs*); os produtos da formação (*training outputs*) e; as condições da transferência (*Conditions of transfer*). Entre os recursos de formação se distinguem: as características do aprendiz; o desenho da formação; e o ambiente de trabalho. Nos produtos de formação se encontram: a quantidade de aprendizagem original que se produz na formação e sua retenção após a formação ter concluído. E, as condições de transferência referem-se à generalização do aprendido ao contexto de trabalho e sua manutenção por um período de tempo. Entre os fatores elencados são estabelecidas relações diretas e indiretas que envolvem o processo de transferência da aprendizagem para o contexto de trabalho.

Este modelo guiou as pesquisas durante várias décadas. Posteriormente, diversos autores foram aprimorando o modelo para uma visão mais sistêmica (HOLTON III; BATES; RUONA, 2000; RUSS-EFT, 2002; KONTOGHIORGHES, 2004; BURKE; HUTCHINS, 2008). Assim, Broad e Newstrom (1992) incorporaram ao modelo a necessidade de considerar o papel de pessoas chaves no processo de transferência e a influência do tempo na transferência de formação. Entre as pessoas chaves foram incluídas executivos, supervisores, consultores de desempenho, avaliadores, colegas de trabalho, *experts* em um determinado

assunto, entre outros. E, em relação ao tempo foram identificados três períodos: antes, durante e depois da formação (WENZEL; CORDERY, 2014).

Por outro lado, Burke e Hutchins (2008) apresentaram um modelo compreensivo do processo de transferência, associado a suas influências e resultados, conforme é indicado na figura 9.

Figura 9. Modelo de transferência de formação de Burke e Hutchins (2008).



Fonte: Traduzido pela autora de Burke e Hutchins (2008, p. 120).

Este modelo coloca como categorias que possuem maior influência no processo de transferir as características do aprendiz, as características do formador, o planejamento e aplicação da formação, o ambiente de trabalho e a avaliação. Também, incorpora o aprendiz, os pares, o professor, o supervisor e a organização como partes interessadas no processo de transferência. E identifica como variáveis moderadoras na transferência de formação: o conteúdo e planejamento do trabalho, o conteúdo da formação e o tamanho e estrutura da organização.

Além disso, o modelo modificou o conceito relacionado à influência do período de tempo na transferência de formação. Desta forma, a categoria sem limite de

tempo foi acrescentada às fases de tempo (antes, durante e depois). Isso, porque entende-se que estratégias de transferência podem ser aplicadas durante todas as fases do processo de transferência de formação (BURKE; HUTCHINS, 2008; WENZEL; CORDERY, 2014). E conforme a perspectiva sistêmica de transferir aprendizagem para o trabalho, a transferência deve ser considerada durante todo o processo de formação (HOLTON III; BATES; RUONA, 2000; RUSS-EFT, 2002).

Desta maneira, o EO no curso de BEF pode ser pensado seguindo o modelo de transferência de formação (BURKE; HUTCHINS, 2008). Assim, podem-se investigar os diversos fatores que incidem no processo de transferência de formação antes da realização do EO. Como por exemplo, as características dos distintos espaços de intervenção do profissional na educação física e os conhecimentos que os estudantes possuem ao momento de chegar ao EO.

MÉTODO

O presente estudo foi qualitativo, fundamentado no paradigma interpretativo, que coloca a compreensão e a inteligibilidade como propriedades específicas dos fenômenos sociais. Assim, para realizar o levantamento de dados que permitisse verificar e/ou modificar o modelo de transferência de formação na realização do EO em cursos de BEF foi utilizada a abordagem metodológica de história de vida. E desde o ponto de vista prático foi realizada a história de vida de determinado momento da experiência vivida pelos indivíduos, um grupo ou instituição (MINAYO, 2013).

Destaca-se que a história de vida é um instrumento capaz de descobrir, explorar e avaliar como os sujeitos compreendem seu passado, vinculam sua experiência individual com o contexto social, a interpretam e lhe dão significado, desde o momento presente. Assim, a história de vida possibilita levantar novas questões com distintos níveis de abrangência, corrigir teses consagradas ou corrigir inconsistências teóricas (MINAYO, 2013).

A população do estudo foi de profissionais formados do curso de BEF de duas universidades públicas do estado do Paraná. A escolha das universidades se deu por conveniência, a pesquisadora possui vínculo com ambas as instituições de ensino, o que permitiu uma melhor aproximação e recepção com os informantes.

O número de participantes da amostra seguiu critérios de saturação estabelecidos para a história de vida e determinados critérios de inclusão. O critério de saturação procurou atender o número de interlocutores necessários para permitir reincidência e complementariedade das informações. Também, a saturação levou em consideração o fato de que a pesquisadora conseguisse a partir dos informantes entender a lógica interna do modelo de transferência de formação no EO nos cursos de BEF do grupo estudado (MINAYO, 2013).

Somado a isso, consideraram-se os seguintes critérios de inclusão: no momento da pesquisa os profissionais de EF tinham que atuar na área de Bacharel em Educação Física, tinham que ter no máximo cinco anos de formados e deviam aceitar a gravação de áudio da entrevista.

Ressalta-se que antes de iniciar a coleta de dados o estudo teve autorização do Comitê de Ética Permanente em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá (Parecer nº 3.092.609).

Assim, os participantes do estudo foram dezoito (18) Bacharéis em Educação Física, sendo que nove (09) eram formados pela universidade U1 e nove (09) pela universidade U2. Destaca-se que por questões éticas os participantes foram codificados de P1 a P18. A média de idade foi de 27,8 anos (desvio padrão 4,5 anos). Outras características dos entrevistados são apresentadas no quadro 4.

Quadro 4. Características sócio demográficas dos participantes do estudo.

Participante*	Sexo	Universidade	Idade	Estado civil	Ano de entrada no curso	Ano de conclusão do curso	Habilitação	Área de atuação atual
P1	Masculino	U1	27	Casado	2014	2017/2018	Bacharelado	Lazer/Promoção da saúde
P2	Masculino	U1	24	Solteiro	2012	2016	Licenciatura e Bacharelado	Promoção da saúde
P3	Masculino	U1	28	Solteiro	2013	2016	Bacharelado	Promoção da saúde
P4	Masculino	U1	24	Solteiro	2011	2017	Licenciatura e Bacharelado	Lazer/Promoção da saúde
P5	Feminino	U1	28	Casada	2011	2016	Licenciatura e Bacharelado	Promoção da saúde/Esporte
P6	Feminino	U1	27	Solteira	2010	2014/2015	Licenciatura e Bacharelado	Lazer/Promoção da saúde
P7	Feminino	U1	28	Casada	2011	2014/2015	Bacharelado	Lazer/Promoção da saúde
P8	Feminino	U1	28	Casada	2009	2014/2015	Licenciatura e Bacharelado	Esporte
P9	Feminino	U1	28	Solteira	2010	2014	Licenciatura e Bacharelado	Promoção da saúde/Esporte
P10	Masculino	U2	41	Casado	2012	2016/2017	Bacharelado	Esporte
P11	Masculino	U2	25	Solteiro	2012	2016/2017	Bacharelado	Esporte/Promoção da saúde
P12	Feminino	U2	26	Solteira	2011	2015/2016	Bacharelado	Lazer/Promoção da saúde
P13	Feminino	U2	27	Solteira	2012	2016/2017	Bacharelado	Promoção da saúde
P14	Feminino	U2	24	Solteira	2014	2018	Bacharelado	Promoção da saúde/Esporte
P15	Feminino	U2	27	Com companheiro	2010	2014	Bacharelado	Promoção da saúde
P16	Feminino	U2	38	Casada	2011	2016	Bacharelado	Promoção da saúde
P17	Feminino	U2	26	Com companheiro	2012	2016/2017	Bacharelado	Promoção da saúde/Esporte
P18	Feminino	U2	25	Solteira	2011	2015/2016	Bacharelado	Promoção da saúde/Esporte

*Os participantes foram nomeados de P1 a P18 para manter o anonimato dos mesmos.

FONTE: A autora.

Como instrumento para a coleta de dados foi utilizada a entrevista participativa ou dialógica, na qual tanto o pesquisador quanto a pessoa entrevistada participam de forma ativa (ROJAS SORIANO, 2004). Neste caso, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada que seguiu uma matriz de análise baseada no modelo de Burke e Hutchins (2008). O roteiro apresentava temas geradores que proporcionavam a descrição clara, breve e abrangente do entrevistador/pesquisador sobre o modelo de transferência de formação e suas possibilidades dentro do EO no curso de BEF. O roteiro de entrevista buscou orientar e balizar a coleta de dados, mas, não restringiu a fala dos entrevistados (MINAYO, 2013).

As entrevistas tiveram duração média de 90 minutos, foram gravadas com gravador digital de áudio Sony ICD – PX440, transcritas *verbatim* e submetidas à revisão dos entrevistados, que tiveram o direito de modificá-las caso acharem necessário (ROJAS SORIANO, 2004). Desta forma, as entrevistas foram transcritas sucessivamente, para a partir delas escolher novos interlocutores, transferir questões de uns para outros e triangular visões de distintos entrevistados com o objetivo de assegurar a qualidade das informações (MINAYO, 2013).

A análise dos dados foi realizada durante a realização do trabalho de campo e como uma etapa específica depois deste. Durante a coleta de dados a pesquisadora foi analisando cada entrevista para definir a representação do modelo de transferência de formação no EO em cursos de BEF e ao chegar na definição do modelo o trabalho de campo era terminado. Depois, passou-se para uma análise de segunda ordem na qual os dados foram avaliados conforme o olhar compreensivo e interpretativo da pesquisadora, situando, analisando, contextualizando e teorizando o objeto de estudo (MINAYO, 2013).

Nas análises, foi utilizada a análise temática, que é uma das modalidades de análise de conteúdo utilizada para a descrição sistemática e objetiva do conteúdo de mensagens, que estabelece indicadores (quantitativos ou não) para realizar a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. O tema é uma unidade de significação que se desprende de um texto analisado considerando aspectos relativos à teoria que guia a leitura. E, é geralmente utilizado como unidade de registro para observar motivações de opinião, atitudes, tendências, etc. (BARDIN, 2011).

Ao realizar uma análise temática procura-se descobrir núcleos de sentido que compõem o texto, cuja frequência ou presença tenham significado para o objeto

analítico buscado. Desta forma, a análise temática desdobra-se em três etapas: 1) Pré-análise, 2) Exploração do material e, 3) Tratamento dos dados obtidos e Interpretação (MINAYO, 2013). Desta maneira, os temas elencados foram estabelecidos *a priori* e corresponderam as categorias descritas no modelo de transferência de formação de Burke e Hutchins (2008). No entanto, no decorrer da análise surgiram alguns temas/categorias que não se encontravam no modelo inicial, porém tinham incidência no processo de transferência de formação no contexto pesquisado. Assim, foram determinados temas/categorias *a posteriori* que integraram o modelo de transferência de formação no EO do curso de BEF.

Destaca-se que a análise temática foi realizada com apoio do software de análises qualitativo NVivo Plus 11. Os temas analisados foram chamados de fatores que incidem no processo de transferência de formação e categorizados em unidades maiores, nomeadas de categorias que influenciam o processo de transferência. Além disso, a análise seguiu o procedimento relatado no estudo de Merrem e Curtner-Smith (2018), no qual a pesquisadora principal categorizou os dados, enquanto outro pesquisador atuou como “amigo crítico” durante todo o processo de análise. Isso significa que periodicamente esse segundo pesquisador revisava e criticava a análise, questionando o primeiro pesquisador com a intenção de desenvolver as categorias elencadas.

Também, por meio do software foi realizada a análise da matriz de codificação entre os fatores elencados antes da realização do EO. Nesse caso, foram realizados os cruzamentos das codificações presentes em cada um dos fatores categorizados, para verificar as relações sistêmicas que existem entre estes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao realizar a análise das categorias que integram o modelo de transferência de formação segundo o modelo de Burke e Hutchins (2008), foi possível evidenciar determinados aspectos que influenciam o processo de transferir conhecimentos aprendidos no EO do curso de BEF para o exercício da profissão. Mais especificamente, o presente estudo focou-se na identificação das categorias que incidem na transferência de aprendizagem antes da realização do estágio, conforme é apresentado na tabela 1.

Ressalta-se que também foi identificada uma nova categoria chamada “Curso de graduação”, que não se encontra no modelo descrito anteriormente, porque o mesmo foi proposto para a formação de recursos humanos dentro de organizações/empresas (BALDWIN; FORD; BLUME, 2017; FORD; BALDWIN; PRASAD, 2018) e não no âmbito da formação inicial (Tabela 1).

Tabela 1. Categorias e fatores que incidem na transferência de formação do EO antes de sua realização.

Categorias que influenciam a transferência de formação	Fatores que integram cada categoria	Frequência de citação	Porcentagem de Representatividade
Curso de graduação	Organização do curso	95	49,15
	Conteúdos do curso relacionados à prática profissional	87	
	Atividades extracurriculares	67	
	Experiência que marcou a pessoa durante o curso	42	
	Conhecimentos para ir ao estágio	32	
	Condições sociais e econômicas que envolvem o curso	22	
Características do aprendiz	Metas, objetivos, motivação e valores pessoais	93	31,05
	Experiência com a Educação Física, esporte e/ou lazer	40	
	Situação pessoal no momento de entrada no curso	37	
	Experiência laboral	17	
	Independência pessoal e financeira	17	
	Outra/s formação/ções	14	
Aspectos da área de atuação	Conceito sobre a profissão	55	7,83
Avaliação	Avaliação no curso	34	4,84
Professores	Aprendizagem com professores durante o curso	25	3,56
Aprendizagem	Aprendizagem no curso	19	2,71
Pares	Aprendizagem com colegas de trabalho atuais e anteriores	06	0,86
Total		702	100,00

*Número de vezes que foram citados os fatores que compõem cada categoria.

FONTE: A autora.

Curso de Graduação

Os fatores que compõem esta categoria apresentaram grande incidência no processo de transferência de formação antes da realização do EO. O curso de graduação está presente no modelo no momento anterior à realização do EO, porquê pela regulamentação vigente (BRASIL, 2008) os estudantes não podem

realizar EO antes da segunda metade do curso. Mas, também aparece durante o processo de realização do estágio, porque a disciplina de EO acontece concomitantemente com o desenvolvimento da segunda metade do curso.

O curso de graduação pode ser considerado um dos recursos da formação descritos por Baldwin e Ford (1988) e que incidem de forma direta e indireta nas condições da transferência. Estes autores ao descreverem questões relacionadas ao planejamento da formação, colocam alguns fatores que podem ser traduzidos para o âmbito da organização do curso. Entre os fatores considerados relevantes para potencializar a transferência de aprendizagem, encontram-se princípios da aprendizagem, sequência de conteúdos e materiais e a relevância do conteúdo da formação para o contexto do trabalho.

Entre os fatores que integram esta categoria, encontra-se a *organização do curso*, a mesma deve atender características que favoreçam a aprendizagem dos estudantes para posterior utilização de conhecimentos construídos no exercício da profissão. No entanto, foi evidenciado entre os participantes do estudo que isto nem sempre ocorre e ao final a organização do curso pode não ajudar nesse processo como deveria.

Desta forma, a maioria dos sujeitos da pesquisa descreveu que a ordem das disciplinas no curso nem sempre favorecia a aprendizagem em geral e, mais especificamente, pensando na posterior realização do EO a partir do terceiro ano. Além disso, colocaram que existem algumas disciplinas no primeiro ano do curso que exigem certo grau de maturidade por parte dos estudantes, que estes não possuem ao momento de entrar no mesmo:

[...] acho que poderia estar melhor pensado esse currículo nosso, acho que as vezes você precisa de uma disciplina um pouco mais básica para te dar instrumentos para o final do curso, que ela está no final e deveria estar antes e vice-versa, talvez a gente entra com o pensamento de disciplinas que você precisa pensar muito, reflexiva que você não tem maturidade para ter ela no 1º ano, você precisa ter ela no último ano, para você entender questões sociais, enfim, aonde que a educação física está inserida e ela está no primeiro, no primeiro você não tem maturidade, sei nem que é a matéria, sendo que você está interessado em outras coisas talvez ali [...]. (P2)

Também, foram abordadas disciplinas que não são ofertadas pelo curso e que são necessárias para a atuação profissional:

[...] eu vejo que tem muitas disciplinas diferentes em faculdades particulares que eu nunca vi, que eu não acredito que teremos na U1⁴ tão cedo. Tem muita disciplina, tem disciplina de dança no bacharel, tem disciplinas voltadas pra alguns esportes específicos. Então são disciplinas que nós não tivemos [...]. (P5)

Outro ponto importante é a estrutura curricular do curso, já que na U1 os participantes manifestaram que havia entrada única para os cursos de Bacharelado e Licenciatura. Assim, os estudantes realizavam um núcleo comum e no terceiro ano escolhiam a habilitação desejada, cursando quatro anos no total para completar a mesma. Os estudantes que queriam ter a outra habilitação realizavam mais um ano para ter as duas habilitações (cinco anos)⁵.

Neste caso, alguns sujeitos declaram que há poucas diferenças entre as grades curriculares das duas habilitações. E para alguns participantes, realizar só um ano para ter uma habilitação, validando disciplinas da primeira habilitação não favorece a aprendizagem de determinados conteúdos específicos do Bacharel em Educação Física. Também, alguns sujeitos consideram que existem diferenças nos conteúdos ofertados nos currículos, as quais deveriam ser melhor avaliadas na hora de validar disciplinas.

Além dos pontos citados, na U1 foram elencadas algumas influências negativas devido a mudanças na grade curricular no meio do andamento do curso: “Na verdade o único problema durante o meu ano, de nossos colegas até, foi que teve alterações da grade curricular. Então, isso deu uma atrapalhada” (P1).

O contexto de aprendizagem é influenciado pelo currículo, a estrutura educacional e profissional na qual este se localiza, a instituição e a sociedade em geral. Dentro da organização curricular, a organização do conhecimento para ser ensinado é importante na medida em que desenvolve no estudante padrões de representação do conhecimento e permite a elaboração de estratégias para lembrar e recuperar esses conhecimentos (MACAULAY, 2000). E isso colabora na transferência de conhecimentos para outros contextos.

Além disso, pode-se afirmar que aquelas aprendizagens que os estudantes construíram ao longo de outras disciplinas incidem no processo de formação que acontecerá no EO e posterior desenvolvimento profissional. Nesse sentido, estudos

⁴ A transcrição foi alterada para não identificar o nome da instituição investigada.

⁵ Destaca-se que todos os estudantes que cursaram as duas habilitações na universidade 1 declararam ter cumprido no total cinco anos de curso. Eles manifestaram ter feito reaproveitamento das disciplinas da primeira habilitação para a segunda.

realizados no Brasil e nos Estados Unidos descrevem a necessidade de maior coesão entre os conteúdos teóricos dos cursos de BEF e os EO (TEIXEIRA et al., 2017; SAUDER; MUDRICK, 2018). Os estudantes afirmam que o curso pouco contribui para prepará-los para o EO (MILISTETD et al., 2018).

Também, neste ponto é importante considerar as proposições de Thorndike e Woodworth (1901) ao se referirem a transferência de aprendizagem. Para estes autores, o grau de transferência entre uma aprendizagem e outra, dependia dos elementos em comum que possuísem os dois eventos. Obviamente, na época, excluía-se a importância que tinham na transferência as características do aprendiz, porém, as novas teorias da aprendizagem não descartaram a importância desses elementos em comum na hora de pensar no ensino focado na transferência (BRANSFORD et al., 2000).

Desta forma, a *relação dos conteúdos do curso com a prática profissional* deve estar presente para que no momento da realização do estágio estes possam servir de embasamento para as ações da prática.

Neste ponto, observou-se que em geral os profissionais entrevistados consideram que as disciplinas que realizaram tiveram ligação com a prática profissional. Embora, no caso de U1 exista uma maior percepção de que grande parte do curso não possui esta relação:

Muito, a minha visão do nosso curso de educação física aqui na U1 é que nós somos um ótimo curso teórico, filosófico da educação física, mas de conteúdo prático, de suporte para você entrar no mercado de trabalho, estamos muito distantes, muito. (P2)

Além disso, em geral manifesta-se que algumas disciplinas de cunho mais filosófico não fazem essa relação, o que impossibilita ver sua necessidade dentro do curso. Também, foram citadas disciplinas nas quais seus conteúdos foram e são de grande ajuda na prática profissional, como por exemplo, recreação, desenvolvimento motor, anatomia, fisiologia, basquete, medidas e avaliação, ginástica, treinamento e atividades de academia (estas duas últimas receberam críticas com relação a falta de aprofundamento na U1).

Por outro lado, foram citadas disciplinas que faltam no curso, relacionadas a saber lidar com pessoas, gestão de negócios e empreendedorismo. A disciplina

nutrição, apesar de existir na U2 é apontada como muito básica para as necessidades atuais do Bacharel em Educação Física.

Somado a isto, destaca-se a ideia de que os conteúdos do curso permitem ter uma base conceitual para seguir aprofundando na formação após graduado, já que o tempo do curso é muito curto para formar um especialista em qualquer uma das áreas de atuação do profissional de Educação Física.

Vários estudos concluem que a transferência é influenciada a partir de que os estudantes percebam a utilidade ou o valor associado do que estão aprendendo para seu futuro (BRANSFORD et al., 2000) e desempenho profissional (BURKE; HUTCHINS, 2008; BLUME et al., 2019).

Desta maneira a avaliação que os estudantes fazem de quão aplicáveis são os conhecimentos adquiridos para o trabalho estão relacionados com a transferência (GROSSMAN; SALAS, 2011). Por este motivo, Burke e Hutchins (2008) relatam como uma das estratégias para melhorar a transferência, que o conteúdo da formação seja relevante para as tarefas profissionais dos aprendizes.

Outro fator descrito como importante, na hora de aprender e ajudar no processo de transferência de conhecimentos para a prática, foi as *atividades extracurriculares* dentro do curso de graduação. Para todos os entrevistados estas atividades são essenciais para compreender a profissão e em alguns casos são consideradas marcantes para o desenvolvimento profissional. Assim, muitas destas atividades foram nomeadas dentro de outro fator que também tem incidência no processo de transferência de formação que são as *experiências que marcaram a pessoa durante o curso de graduação*.

Entre as atividades extracurriculares citadas aparecem os grupos de pesquisa, os projetos de extensão e pesquisa, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Educação Tutorial (PET), congressos e outras atividades que a universidade proporciona, conforme foi descrito por P2:

[...] PIBIC, amadureci muito com os PIBICS, foi muito bom mesmo fazer. Os projetos de ginástica, de natação, aumentaram meu relacionamento, meu network, experiência mesmo de estar à frente, de ser professor responsável, de participar de um grupo, acho que o que mais contribuiu na graduação foi o que a graduação me proporcionou indiretamente, não as aulas, mas os seminários,

congressos, disciplinas, cursos de extensão, os eventos, isso sim foi importante.

Na U2 a maioria dos sujeitos lamentam não ter participado mais destas atividades, pois o curso era noturno e os projetos funcionavam durante o dia, sendo que eles/elas geralmente trabalhavam nesse período.

Desta maneira, nota-se a diferença em relação a incidência que tiveram essas experiências na aprendizagem dos entrevistados. A maior parte dos graduados da U1 citam essas experiências extracurriculares como marcantes na sua formação, enquanto os formados na U2 consideram experiências marcantes os relacionamentos com os colegas e professores, as possibilidades de contato e troca de ideias entre estes. Também, em ambos os casos os trabalhos de conclusão de curso (TCC) foram nomeados como experiências marcantes por alguns dos sujeitos do estudo.

Entre os relacionamentos também, há experiências que marcaram os estudantes de forma negativa, não favorecendo sua aprendizagem ou gerando desconforto durante o curso com determinados colegas ou professores. Situações vividas dentro do curso podem gerar nos estudantes mudança de comportamentos e de visões ao respeito da aprendizagem dentro do mesmo, suas ações e seu futuro profissional. No geral, entre os participantes deste estudo, essas situações vividas foram positivas para a aprendizagem.

O valor que possuem na aprendizagem e na transferência do mesmo para o EO e futuro exercício profissional as *atividades extracurriculares* e as *experiências que marcaram aos estudantes durante o curso de graduação*, radica no fato de que as estruturas mentais baseadas no contexto da experiência influenciam profundamente todos os aspectos da aprendizagem: a percepção, a compreensão, a memória, o discernimento e a resolução de problemas (CUST, 1995; MACAULAY, 2000). Ressalta-se que essas representações mentais do conhecimento são construídas a partir de muitas oportunidades de observação de similitudes e diferenças entre diversos eventos (BRANSFORD et al., 2000), o que se vê favorecido na medida que sejam ofertadas possibilidades de distintas atividades dentro do curso.

Por outro lado, o fato do EO estar localizado na segunda metade do curso pressupõe a necessidade dos estudantes terem determinados *conhecimentos*

necessários antes de iniciá-lo. Assim, na U2 observou-se que os graduados manifestaram ter sido preparados com conhecimentos para ir ao estágio. Somente foram relatadas dificuldades relacionadas à realização do estágio na modalidade ginástica rítmica, o conteúdo específico não teve uma abordagem adequada durante o curso.

Além disso, verificou-se em ambas as universidades que quando o nível de desempenho do grupo escolhido para estagiar era elevado, os estudantes não se sentiam tão preparados para levar adiante uma sessão completa de treinamento:

Agora no de esportes, que foi lá no vôlei, era no vôlei... como eu não tenho conhecimento da prática e lá era alto rendimento, eles são atletas de alto rendimento, eu não sabia, não tinha conhecimento suficiente.” (P1)

Na U1 a maioria dos estudantes manifesta não ter tido uma base teórica adequada para ir aos estágios e *“ter que correr atrás”* para saber mais sobre as modalidades escolhidas. Chama a atenção que em alguns casos as modalidades de estágio realizadas não existiam de forma aprofundada na grade curricular do curso (Jiu-jitsu, Muat-Thai, Hidroginástica). Desta forma, os graduandos manifestam que durante todo o período de estágio ficaram observando ou colaborando em algumas partes das aulas. Mas, nunca assumiram as turmas por completo.

Os conteúdos do curso devem preparar o estudante para ir ao estágio. Sem um nível adequado de aprendizagem inicial, a transferência de aprendizagem não pode ser esperada (BRANSFORD et al., 2000). O conhecimento construído no passado possui um papel importante na aprendizagem, a compreensão não somente depende dos estímulos externos senão da informação armazenada na memória de longa duração (CUST, 1995). Assim, a falta de conhecimento de base ao entrar numa formação é considerada uma barreira para a transferência (FOLEY; KAISER, 2013).

A teoria dos esquemas sugere que durante o processo de aprendizagem, um ou mais de um esquema são ativados, servindo de estrutura para representar o estímulo recebido e como fonte de hipóteses sobre o tipo de informação esperada. Assim, quando a informação recebida não corresponde com nenhum dos esquemas disponíveis, a aprendizagem torna-se difícil e pesada (ROGER, 1978). Desta forma, a busca na memória e a transferência de aprendizagem são possíveis pela

existência dos esquemas, porque estes surgem de um amplo escopo de situações relacionadas e não de um único evento de aprendizagem (BRANSFORD et al., 2000).

No dia-a-dia, esta atividade é feita de maneira inconsciente. Porém, no contexto da educação formal, os estudantes necessitam saber sobre seu processo de aprendizagem. Esta habilidade de pensar sobre o próprio processo de aprender é nomeada de metacognição e também é peça-chave no processo de transferência. A aprendizagem significativa requer de esforço deliberado por parte do aprendiz para relacionar conhecimento novo com conceitos relevantes que já possui (MACAULAY, 2000).

Estudos sobre expertise encontraram que o alto desempenho de competências está caracterizado principalmente pela amplitude e qualidade do conhecimento de base possuído pelo indivíduo. Assim, estes estudos ressaltam a necessidade de que o currículo estabeleça metas, conteúdos e avaliações que reflitam a complexidade do bom desempenho de competências (CUST, 1995).

As condições sociais e econômicas que envolvem o curso foram evidenciadas como um fator que pode ou não ajudar no processo de transferência de aprendizagem. No caso dos participantes do estudo que cursaram a graduação em universidades públicas estaduais, existem algumas situações que não colaboram com o processo. Entre estas situações encontram-se as paralisações e greves, a contratação tardia de professores e a infraestrutura.

A falta de professores é elencada como uma dificuldade para o correto andamento das disciplinas. Assim como também, as greves e paralisações levam a ter que recuperar aulas em períodos muito curtos de tempo e em condições pouco pedagógicas.

A estrutura das universidades é descrita como boa apesar de existirem problemas de limpeza (U1) e específicos para o correto desenvolvimento de algumas disciplinas e projetos (U2). Por exemplo, na U2 citou-se dificuldades com a piscina e a falta de academia de musculação. Também, nas duas universidades manifestou-se que poderiam existir outras modalidades mais atrativas dentro da área do Bacharel em Educação Física, que não existem na grade curricular por falta de estrutura. Neste caso, um dos estudantes (P2) sugere a realização de parcerias com instituições esportivas da cidade para poder ter essas modalidades.

As condições sociais e econômicas que envolvem o curso foram citadas pelos estudantes com um viés negativo para a aprendizagem. Na maioria dos casos, as greves, os problemas com a contratação de professores ou de infraestrutura levam ao atraso das aulas e posterior acúmulo de horas em pouco tempo para uma disciplina.

Nesse sentido, observa-se que o tempo é importante na hora de aprender conhecimentos complexos. Por isso, tentar cobrir muitos tópicos de aprendizagem de maneira rápida pode ferir a aprendizagem e sua posterior transferência. Nessa condição os estudantes aprendem somente fatos isolados, sem organização ou conexão, ou são obrigados a organizar princípios que não conseguem compreender, porque não possuem o conhecimento suficiente para fazer esses princípios significativos. Então, os estudantes devem ter tempo para aprender e processar a informação. A aprendizagem não pode ser apressurada, a complexa atividade de integrar informação requer de tempo (BRANSFORD et al., 2000).

Características do aprendiz

Esta categoria é relatada como uma categoria de grande influência no processo de transferência segundo Burke e Hutchins (2008). No entanto, é importante ressaltar que o modelo de Baldwin e Ford (1988) incluiu as características do aprendiz como recursos da formação e as dividiu em três áreas: habilidade e aptidão, personalidade e motivação.

Também, Holton III, Bates e Ruona (2000) descrevem que o aprendiz ou grupo de aprendizes ao momento que entra no processo de formação apresenta as seguintes variáveis relacionadas: habilidade, motivação, diferenças individuais e experiência anterior.

Assim, entre os fatores que integram esta categoria destacam-se as *metas, objetivos, motivação e valores pessoais* dos participantes, já que determinam que no processo de aprendizagem os estudantes estejam muito focados em determinados conteúdos e situações:

É meu foco desde que entrei na graduação, meu foco é a musculação. Entrei na graduação com o foco de trabalhar com musculação, treinamento com peso. É o que eu sempre gostei.

Então, desde o primeiro ano já tinha definido o que eu gostaria trabalhar. (P3)

Além disso, as características pessoais levam aos estudantes assimilarem com maior ou menor dificuldade determinados conhecimentos:

[...] eu sempre acho que poderia ter aproveitado mais, poderia ter estudado mais, então eu me senti insegura um pouco, mas eu tinha ali os livros, tinha o que o professor tinha passado, era só eu ir atrás e pesquisar, mas eu me senti um pouco insegura por que eu sou uma pessoa muito insegura, eu acho que é mais por minha pessoa mesmo. (P12)

Também, essas características incidem na busca por mais aprendizagem, como muitos dos sujeitos da pesquisa relataram. Alguns participantes buscaram estudar mais e/ou trabalhar na área durante o curso de graduação por considerar que isso era importante para seu melhor desenvolvimento profissional.

Dentre as motivações verificou-se que a maioria dos entrevistados manifestou ter entrado no curso devido a que gostavam da atividade física e/ou tinham vínculo com alguma prática esportiva de rendimento ou lazer. Também, estão os que entraram ao curso influenciados por outras pessoas, como familiares, amigos ou próprios professores de Educação Física que os inspiraram. E há um terceiro grupo que não tinha muita certeza do curso que escolheram, fizeram a escolha baseados no turno que podiam cursar ou por simples descarte.

Ainda, evidencia-se que o interesse do aprendiz é importante na hora de pensar na transferência de formação, conforme indicam Burke e Hutchins (2008), estes são uma parte interessada no processo de transferência de formação. Nesse sentido, alguns participantes manifestam que a responsabilidade que o aluno possui sobre sua aprendizagem é determinante na hora de ser um melhor estudante e profissional. Ou seja, está nos aprendizes o interesse de levar adiante o curso e tomar decisões importantes para melhorar sua aprendizagem, conforme afirma P18: “Mas, para nós não foi algo que assim interferiu, eu acho também que quem faz a faculdade é o aluno também.”

Evidencia-se que os indivíduos chegam a um processo de formação com todo tipo de diferenças em relação aos objetivos, necessidades, expectativas e atitudes frente a formação. E estas características se modificam durante a experiência do processo educativo e em última instância tentam aplicar o que aprenderam quando a

oportunidade se apresenta (GROSSMAN; SALAS, 2011; BALDWIN; FORD; BLUME, 2017).

Esse fenômeno que diferencia a cada estudante é chamado por Poell e Van Der Krogt (2014) como trajetórias de aprendizagem. E, para Baldwin, Ford e Blume (2017) essas trajetórias de aprendizagem individuais incidem no processo de aprender e transferir e merecem maiores pesquisas.

Para Grossman e Salas (2011) entre os traços individuais que possuem maior vínculo com o processo de transferir se encontram a habilidade cognitiva, a auto eficácia, a motivação e a percepção pessoal da utilidade da formação. A habilidade cognitiva afeta o desempenho do estudante na medida que influencia seus recursos de atenção, assim é considerada crucial para a transferência de formação (GROSSMAN; SALAS, 2011). Da mesma forma, a auto eficácia antes da formação está relacionada à motivação (CHIABURU; MARINOVA, 2005; CHENG; HAMPSON, 2008), e, conseqüentemente, prevê significativamente a transferência.

Mais recentemente, a motivação do aprendiz surgiu como um fator que contribui de maneira significativa na transferência de formação (BALDWIN; FORD; BLUME, 2009), é um forte preditor da aprendizagem (CHENG; HAMPSON, 2008). Para que a transferência aconteça os estudantes devem acreditar que são capazes de aprender, que seu esforço em aprender vai mudar seu desempenho e que essas mudanças vão trazer ganhos importantes para eles (FACTEAU et al., 1995). Assim, a motivação anterior ao processo de ensino tem mostrado relações importantes com os resultados da formação (BURKE; HUTCHINS, 2008).

Por isso, é crítico que os estudantes mantenham-se motivados durante os diferentes estágios do processo de formação para que a transferência ocorra. Os mesmos devem acreditar que é possível aprender e melhorar seu desempenho e que estes resultados vão resultar em benefícios (GROSSMAN; SALAS, 2011).

Os aspectos que se destacam na *situação pessoal no momento de entrada no curso*, estão relacionados às responsabilidades que esses estudantes tinham além do curso de graduação. A maioria entrou direto do ensino médio para o curso, porém, em uns poucos casos os participantes entraram com mais idade, tendo que trabalhar para sustentar-se. Nesse caso, há diferença na forma que se leva adiante o curso e o nível de maturidade com o qual essas pessoas lidam com situações vividas no curso e o tempo que dedicam aos estudos.

Não tinha afinidade com a molecada pela questão de idade, eu me identifiquei com 2 ou 3 companheiros de idade mais avançada que a gente conseguiu ter um relacionamento melhor. Até no início foi até um pouco de preconceito mesmo, porque a molecada não nos procurava. Quando tinha alguma coisa prática, nos deixavam de lado. A gente percebeu nitidamente isso. Tanto é que no final a gente dava baile neles, porque eles achavam uma coisa... Não faziam nada. (P10)

A maioria dos participantes no momento anterior à realização do estágio não tinha uma *independência pessoal e financeira*, já que morava com os pais e tinha o apoio econômico destes para se sustentar. Ainda, estes participantes tinham o apoio afetivo de suas famílias na hora de levar adiante seus estudos. Isto, favorecia em certa medida a dedicação aos estudos, embora muitos começaram a trabalhar para ter seu dinheiro e ganhar experiência na área durante a graduação.

No entanto, alguns participantes (a maioria da U2) tinham a responsabilidade de se manter e/ou manter uma família, moravam fora de casa, ou tinham que viajar todos os dias entre 40 e 70 km para ir às aulas, o que levava a ter que encarar o curso de outra forma: “Sim, é puxado, não é a mesma coisa, porque você tem outras responsabilidades que tem que dar conta, não só o estudo” (P10).

A *experiência que os sujeitos da pesquisa tiveram com a Educação Física, esporte e/ou lazer*, além de influenciar a escolha do curso, determinou que os participantes do estudo se percebessem com maior facilidade para compreender determinadas disciplinas. Principalmente aquelas que se relacionam com o esporte ou a prática corporal que realizavam: “Agora quem procura educação física e não é uma pessoa praticante, eu acho que tem uma maior dificuldade sim” (P15).

Alguns participantes manifestaram já ter *experiência laboral na área da Educação Física, esporte e/ou lazer* antes de iniciar o curso de graduação devido a seu vínculo com o esporte/lazer como atletas ou praticantes de uma modalidade, o que é considerado uma vantagem na hora de enfrentar o curso de graduação.

Faz muita diferença. Eu acho que realmente, falando desse assunto, com os colegas...não que tinha uma vantagem, mas, era muito diferente a minha vivência até com a dança pra falar, pra se expor com as pessoas. Eu era muito mais tranquila para fazer isso. Então, eu acho que essa fase eu já tinha passado por ela dançando e dando aula na graduação. Então, pra mim essa parte foi bem tranquila. Mas, eu via que muitas pessoas tinham dificuldade em ir lá na frente da sala, se expor, falar, dar uma aula. Às vezes o nervosismo impedia, a pessoa tinha um potencial muito grande, muito legal,

desenvolveu, planejou uma aula muito bacana, mas, não consegui aplicar porque não tinha experiência ainda. (P7)

Por outro lado, outros participantes estavam *trabalhando fora da área* antes da entrada no curso de graduação e durante parte do mesmo, o que para alguns representou uma dificuldade na hora de dedicar-se aos estudos. Em alguns casos, estes sujeitos optaram por sair desses empregos e buscar trabalho na área para poder dedicar-se de outra forma aos estudos.

Um grupo de participantes (a maioria da U2) passou por *outras formações não relacionadas a área* antes de entrar no curso de BEF. Nesses casos, iniciaram cursos de graduação que não concluíram por não ser o que esperavam (contabilidade, turismo, enfermagem, geografia) ou cursaram o ensino médio técnico. Duas participantes manifestaram ter feito magistério dentro do ensino médio técnico e que essa experiência ajudou posteriormente no andamento do curso de BEF.

[...] algumas matérias eu já tinha vivenciado, o próprio magistério, então tinha algumas coisas que eu já sabia, como formatar trabalhos essas coisas, eu já tinha feito uma espécie, não era TCC, mas tive que fazer no magistério um trabalho de conclusão também, então todas essas partes eu achei que foi muito válido para a formação e também para depois por que eu já tinha algumas facilidades, algumas coisas que tinham me ajudado, e eu estava um passo à frente de alguns colegas que nunca tinham visto nada [...]. (P12)

A situação pessoal no momento de entrada no curso, a independência pessoal e financeira, assim como as experiências com a Educação Física, esporte e lazer, a experiência laboral e as formações não relacionadas à área de atuação são importantes no processo de transferência porque toda aprendizagem envolve transferir de experiências prévias. Este princípio tem implicações importantes para a prática educacional. Os estudantes precisam ter conhecimento prévio que é relevante para a nova situação de aprendizagem. Assim, os professores precisam ativar esses conhecimentos prévios para promover novas aprendizagens nos estudantes (BRANSFORD et al., 2000).

Por outro lado, conhecimentos prévios podem fazer que os estudantes compreendam de forma errada um novo conceito ou tenham dificuldades com conhecimentos e práticas que sejam apresentadas e difiram muito do que eles conhecem. No entanto, reconhecer a dificuldade para compreender um

conhecimento representa uma vantagem para o processo de aprendizagem. O problema é quando o estudante não percebe essa dificuldade e constrói conceitos equivocados ou mal interpretados sobre um assunto. Esse problema evidencia as dificuldades de ensinar por meio de instrução direta, já que a leitura e outras formas de instrução direta podem ser úteis, mas, em circunstâncias adequadas. Por isso, os professores devem contornar esse problema fazendo os estudantes pensarem de forma visível e encontrando maneiras de reconceitualizar concepções errôneas (BRANSFORD et al., 2000).

Os conhecimentos prévios incluem as características pessoais, as experiências que os estudantes possuem devido a sua realidade social. E muitas vezes o ensino falha em considerar essas características no momento de promover a aprendizagem (BRANSFORD et al., 2000). Os indivíduos variam na sua capacidade de transferir conhecimentos. Adultos ao entrar em cursos profissionais tem esquemas antecipatórios derivados de sua experiência pessoal que influencia a aprendizagem. Para facilitar o processo de aprender e transferir é necessário que o currículo deixe essas experiências saírem, dar tempo para refletir, encorajar o conhecimento profundo e não superficial, dar autonomia e possibilidades de aprendizagem ativa (MACAULAY, 2000).

Ainda, a aprendizagem informal, que ocorre fora de qualquer contexto formal de formação, pode impactar significativamente a transferência de formação. As dimensões formais e informais da aprendizagem devem ser vistas como processos paralelos e não separados. Portanto, é necessário que sejam feitos mais estudos que examinem de forma simultânea a integração de aprendizagem formal e informal no fortalecimento de competências básicas (BALDWIN; FORD; BLUME, 2017; FORD; BALDWIN; PRASAD, 2018).

Aspectos da área de atuação

Esta categoria pode ser equiparada ao que Burke e Hutchins (2008) identificam como o “conteúdo e planejamento do trabalho”, que é uma variável moderadora no processo de transferência. Não participa de forma direta no processo, porém afeta a transferência dos conteúdos ensinados no processo de formação e, portanto, o desempenho futuro no trabalho.

Nesta categoria o elemento que se identificou como importante na hora de incidir no processo de aprendizagem e transferência antes do EO foi o conceito sobre a profissão. Esses conceitos refletem uma perspectiva da área de atuação que envolve o curso. Assim, aparece a característica de que a área do Bacharel em Educação Física é muito ampla, o que é considerado uma vantagem em relação às possibilidades que podem ser escolhidas na hora de entrar no mercado de trabalho: [...] ela apresenta um leque muito grande de opções, você pode ir trabalhar com várias coisas ao mesmo tempo. Não com um ramo só. Como trabalhar com ginástica rítmica, com natação, dança, com treinamento, enfim... (P18).

Também, evidenciou-se a ideia de que é uma profissão na qual as pessoas se sentem realizadas e trabalham fazendo algo que amam: “[...] Eu amo o que eu faço e eu faço porque eu realmente amo” (P1).

No entanto, também é instável economicamente, principalmente para quem é *personal trainer*.

[...] hoje eu tenho aluno amanhã eu não sei se eu tenho, igual eu converso com os outros na academia, é muito sazonal, verão todo mundo quer treinar, chega no inverno ninguém quer, então assim por isso que a gente tem que trabalhar bastante na época de verão para daí no inverno você ter um dinheiro guardado para você conseguir se manter. (P13)

Além disso, encontrou-se em maior medida o conceito de que a profissão é desvalorizada ou pouco valorizada tanto pela sociedade assim como pelos próprios profissionais, sendo que existem profissionais considerados “ruins” ou pouco comprometidos com a intervenção profissional e a área. E estes são apontados também como responsáveis dessa desvalorização da profissão.

O pessoal não valoriza o conhecimento que adquiriu, não se valoriza. Tem tantos profissionais formados aqui com valor de R\$6,50 uma hora de academia. Isso não existe e se sujeita a isso, porque não confia em si mesmo. Então aquele aspecto que a gente comentou lá no primeiro, que a pessoa tem que sair confiante e saber: “eu tenho conhecimento, eu tenho discernimento, pra conseguir valorizar o seu trabalho. (P10)

Conforme Bransford et al. (2000) compreender os contextos, ou seja, os “aspectos da área de atuação”, nos quais os estudantes vão funcionar é importante para pensar na transferência de aprendizagem. Como esses contextos mudam

rapidamente, é necessário buscar formas de ajudar os estudantes a desenvolverem características de “*expertise*” adaptativa.

Além disso, as condições situacionais que facilitam ou não a transferência de conhecimentos construídos anteriormente, podem estar originadas no tipo de tarefa que precisa ser desempenhada ou natureza do trabalho em si mesmo (BLUME et al., 2019).

Nesse sentido, as características dos distintos espaços de intervenção do profissional de Educação Física devem ser consideradas para poder aprimorar a aprendizagem e posterior transferência. Isto, é indicado por diversos autores ao se referirem ao contexto do trabalho ou conteúdo e planejamento do trabalho no âmbito da formação continuada de recursos humanos (KONTOGHIORGHES, 2004; BURKE; HUTCHINS, 2008; FORD; BALDWIN; PRASAD, 2018).

Avaliação

A *avaliação no curso* foi descrita pelos sujeitos da pesquisa como um elemento que incide na aprendizagem anterior a realização do EO e, conseqüentemente, no processo de transferência de aprendizagem. Em geral, as avaliações são vistas como positivas na medida que estimulam ao estudante a ler, pensar, estudar e resolver situações problema para apresentar a seus colegas. Nesse sentido, as avaliações feitas por meio de trabalhos, atividades práticas, seminários, entre outras, são ressaltadas como mais proveitosas para a aprendizagem. Já as provas escritas, consideram-se menos favoráveis, pois, muitos participantes admitem que o conteúdo é mais memorizado que aprendido:

Porque eu acho que os trabalhos presenciais são melhores do que as provas. Assim, a apresentação de slide, apresentação de material, essas coisas... Que nem a apresentação de dança, montar uma dança, mostrar pro grupo, as aulas de Judô, exercícios. Eu acho que os trabalhos desse tipo são mais vantajosos do que a própria avaliação. (P15)

A “avaliação” é uma das categorias que Burke e Hutchins (2008) acrescentam dentre os fatores que mais influenciam a aprendizagem, a transferência e o desempenho no modelo de transferência de formação. Estes autores manifestaram que a avaliação no contexto laboral foi reconhecida como importante por aprendizes.

Isto é descrito por Longenecker (2004) que sugere que o simples fato de avaliar a transferência de conhecimentos afeta o uso desses conhecimentos da formação no trabalho.

No caso anterior à realização do EO, a avaliação aparece como um elemento importante dentro do curso de graduação, porque a mesma oferece a possibilidade dos estudantes construírem suas aprendizagens para posterior utilização em contextos como o estágio, outras disciplinas do curso e no futuro exercício profissional (transferência de aprendizagem).

Assim, Kemshall (2000) afirma que é necessário avaliar a transferência de aprendizagem. Porém, deve-se observar a transferência como um processo dinâmico que precisa que o estudante escolha e avalie ativamente estratégias, considerando suas fontes e recebendo feedback. Essa visão de transferência é diferente de uma visão mais estática, que assume que a transferência é refletida pelos estudantes de forma adequada por meio da habilidade de resolver problemas de transferência imediatamente depois de ter sido envolvido numa formação ou tarefa de ensino. Esse tipo de avaliação subestima a quantidade de transferência que um estudante pode realizar de um domínio para outro.

Por esse motivo, uma forma mais sensível de avaliar como a aprendizagem dos estudantes os tem preparado para a transferência é utilizar métodos mais dinâmicos de avaliação (BRANSFORD et al., 2000). Como um processo que é interno do indivíduo, a transferência de aprendizagem é difícil de ser evidenciada empiricamente e não responde de maneira adequada a formas tradicionais de avaliação como um exame único. Formas alternativas de avaliação como exercícios de auto avaliação, observação e formas que envolvam a aprendizagem ativa são mais indicadas (MACAULAY, 2000).

Professores

O modelo de Burke e Hutchins (2008) indica cinco partes interessadas no processo de transferência, entre os quais se encontram os “professores”. Nesse sentido, observou-se que os professores foram citados pelos entrevistados como importantes na hora de construir suas aprendizagens.

A *aprendizagem com professores dentro do curso* é algo desejado e ultrapassa a sala de aula, conforme é descrito por alguns sujeitos: “Sim, ajudava

bastante, sim, com certeza, até mesmo nem em coisas da matéria, as vezes outras informações que o professor contava de vida, de experiências, tudo contribuiu” (P14).

No geral, os participantes do estudo relataram terem aprendido muito com seus professores, principalmente na U2: “A gente teve muita sorte também, que a gente pegou uma leva de professores muito bons. Eram professores novos, que tinham essa vontade de trabalhar, que estavam trazendo sempre coisa nova” (P15).

Na U1 aparece certa dicotomia, entre professores que ajudaram muito e professores que não davam aula e não pareciam estar interessados na aprendizagem dos alunos:

Olha, varia muito de professor para professor, tá. Tem professores ali que não estão nem aí pra nada. Tem professores ali que falam assim, fez...isso já ouvi da boca de um professor: se você vier na aula, se você não me entregar nenhum trabalho, se você não fizer nada, se você não faltar, você vai passar com 6. Não vai reprovar ninguém. Se você fizer as coisas e tal, você vai passar com 10, entendeu. Então assim, tem professor ali que não está aí pra nada. Tem os professores que já são mais justos, são mais corretos, focados no aprendizado, realmente a avaliação é algo para ver se você aprendeu. Ele identifica o quanto você absorveu daquela matéria e tudo mais. Tem os professores corretos. Então assim, isso é difícil de generalizar, né. Eu acho que tem os professores que trabalham de maneira correta e tem os professores que realmente não estão aí pra nada. (P3)

Suspeita-se que o impacto que os professores possuem no processo de transferência de formação é mais pronunciado do que se observa nas pesquisas (BALDWIN; FORD; BLUME, 2017). A aprendizagem com professores do curso é um fator que incide na transferência de formação antes da realização do estágio, porque as emoções jogam um papel crítico na aprendizagem, como o estudante se sente sobre aprender e sua retenção. Assim, os professores têm um papel chave na hora de planejar o ensino de forma que envolva o interesse e as emoções do estudante. O cérebro resiste a informação sem significado e descontextualizada e a fatos impostos a ele (MCGINTY; RADIN; KAMINSKI, 2013).

Professores que procuram que o aluno seja um participante ativo do processo de aprendizagem (*brain-friendly educators*) entendem a importância da interação social positiva e compartilhamento de experiências no contexto de aprendizagem (MCGINTY; RADIN; KAMINSKI, 2013). Assim, Mbawo (1995) identificou entre os

métodos utilizados por professores de instituições públicas, privadas e acadêmicas para potencializar a transferência de aprendizagem antes da realização da formação, entrevistar aos aprendizes, avaliar suas expectativas em relação à formação e avaliar suas necessidades de formação. Isso porque para criar novos conhecimentos os estudantes necessitam conectar com o que já sabem.

Por este motivo, deve-se considerar o embasamento de cada estudante desde fatores culturais, conhecimento que possui e experiências de aprendizagens anteriores. E é uma tarefa dos professores descobrir esse embasamento anterior dos estudantes e estimulá-lo a realizar conexões (MCGINTY; RADIN; KAMINSKI, 2013).

Aprendizagem

A aprendizagem é considerada um dos resultados do processo de formação e fundamental para que aconteça a transferência de formação (BALDWIN; FORD, 1988; BURKE; HUTCHINS, 2008). Assim, na etapa anterior a realização do estágio a *aprendizagem no curso* de graduação aparece como algo essencial para o desenvolvimento do mesmo e posterior desenvolvimento profissional. Os participantes da pesquisa manifestaram que o curso oferece uma base, que permite aprofundar após formado na escolha que for de seu interesse:

Sim. É, o que eu vejo... é que assim, a graduação te dá uma base, mas, pequena base sobre tudo. Mas, uma pequena mesmo, dá uma passada sobre tudo e aí a partir do que você escolhe, o que você quer... você vai atrás sozinho. (P3)

Por outro lado, alguns participantes sugerem que estar trabalhando durante o curso de graduação foi o que fez diferença na sua aprendizagem e que em algumas disciplinas o conteúdo deixa a desejar: “Ninguém ensina na faculdade a trabalhar com pessoas, né. Ninguém ensina, o mercado de trabalho te cobra isso... Mas, ninguém te ensina a vender, né. Ninguém te ensina a gerenciar e o mercado te cobra isso” (P4).

A aprendizagem antes da realização do estágio deve ser garantida para o estudante poder ter uma base que lhe permita atuar e desenvolver outras aprendizagens. No entanto, a transferência de conhecimentos para outras situações

é afetada pelo grau de compreensão com o qual a pessoa aprende mais que pela memorização de fatos ou procedimentos (BRANSFORD et al., 2000). Compreender uma situação é o primeiro passo para estabelecer as condições educacionais relevantes para a transferência de aprendizagem. Caso contrário, a transferência de informação não compreendida e sim memorizada dependerá do grau de reconstituição das mesmas condições da situação de aprendizagem inicial (BRANSFORD et al., 2000; ROGER, 1978).

Na aprendizagem acadêmica a compreensão é evidente quando os estudantes operam o conhecimento de diferentes formas como explicar, dar exemplos, desenhar implicações, desenvolver um argumento, comparar evidências, solucionar problemas, considerar pontos de vistas alternativos e criticar ideias. Somente reproduzir informação não oferece evidências de compreensão (CUST, 1995). Para que uma habilidade ou conhecimento construído numa formação seja transferido, o mesmo deve ser aprendido e retido na memória (BALDWIN; FORD, 1988).

Pares

Evidenciou-se que os “Pares” são outra parte interessada no modelo de transferência de formação (BURKE; HUTCHINS, 2008). Entre os participantes que tiveram experiências laborais antes de ir para o EO, existem aqueles que disseram ter *aprendido muito com seus colegas de trabalho*. E que estes ajudaram de alguma forma a entender melhor conteúdos do curso de graduação.

[...] E esses profissionais me ajudaram bastante vamos dizer assim. Principalmente, quando eu estava lá na academia, em relação à área funcional, na área do crossfit eu aprendi com outros profissionais que já trabalhavam lá e que me apresentaram essas outras áreas. (P15)

Em diversos estudos, o apoio de pares e colegas de trabalho tem sido evidenciado como um fator de grande influência na transferência de formação (CHIABURU; MARINOVA, 2005; BURKE; HUTCHINS, 2008).

No entanto, o apoio de pares no processo de transferência é destacado principalmente no período da formação e após a mesma (BURKE; HUTCHINS, 2008). Mas, no caso do curso de BEF foi possível encontrar este apoio mesmo antes

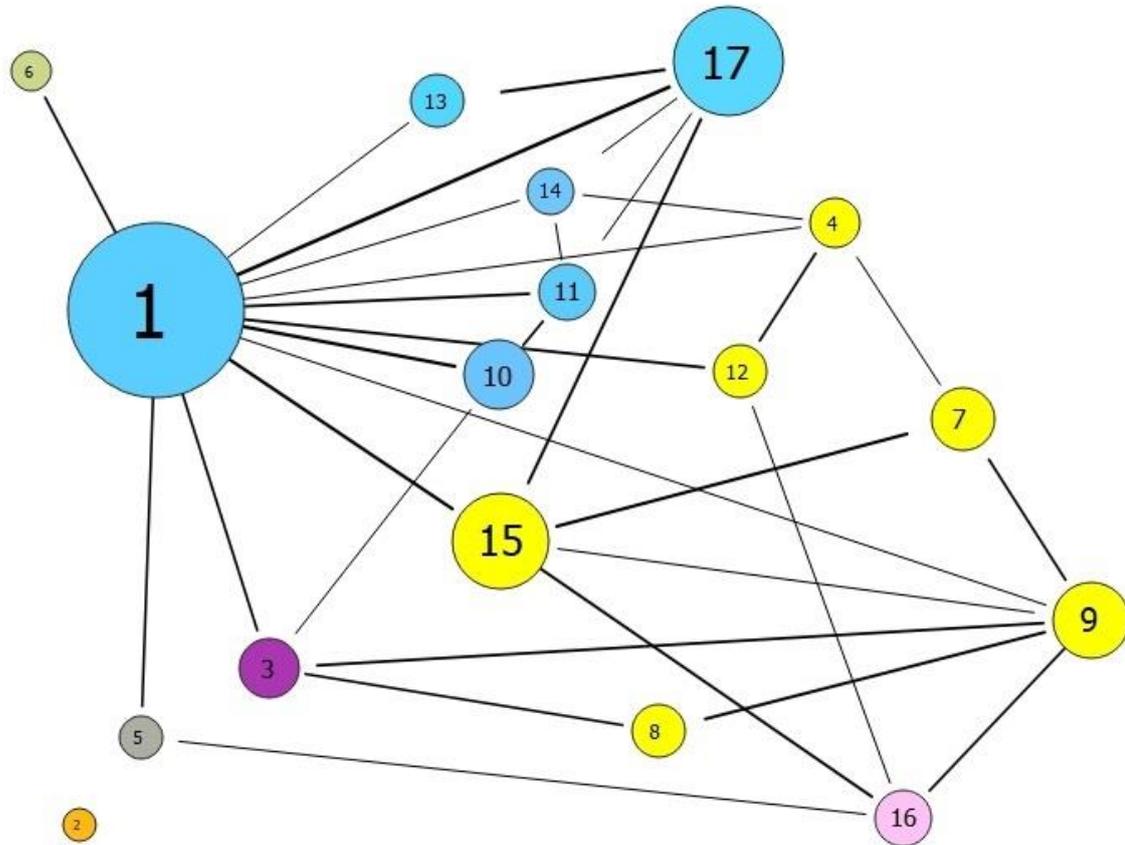
da realização do estágio, porque alguns estudantes já possuem vínculo empregatício (na forma de estágios não obrigatórios) na área da Educação Física. Desta forma, o suporte oferecido por colegas de trabalho foi identificado como importante antes e, também durante o curso do EO como foi reportado no estudo de Fleming (2015) com estagiários.

Assim, conforme pesquisas no âmbito da administração, da formação de recursos humanos, da psicologia organizacional e da educação, o apoio de pares dentro do contexto de trabalho incide positivamente na transferência de aprendizagem (DE RIJDT et al., 2013) e, neste caso em particular, na aprendizagem dentro do curso de BEF.

Relações entre os fatores que incidem na transferência de formação antes da realização do EO

Por último, ao realizar a análise das relações que existem entre as citações de cada um dos fatores elencados antes da realização do EO, foi possível evidenciar as relações sistêmicas que existem no modelo (Figura 10).

Figura 10. Relações de citações entre os fatores que incidem na transferência de formação antes da realização do EO.



LEGENDA

- Fatores que integram a categoria "Características do aprendiz"**
- 1) Metas, objetivos, motivações e valores pessoais
 - 10) Experiência com a Educação Física, esporte e/ou lazer
 - 11) Experiência laboral
 - 13) Outra/s formação/ões
 - 14) Independência pessoal e financeira
 - 17) Situação pessoal no momento de entrada no curso
- Fatores que integram a categoria "Curso de graduação"**
- 4) Atividades extracurriculares
 - 7) Condições sociais e econômicas que envolvem o curso
 - 8) Conhecimentos para ir ao estágio
 - 9) Conteúdos do curso relacionados à prática profissional
 - 12) Experiência que marcou a pessoa durante o curso
 - 15) Organização do curso

- Fatores que integram a categoria "Professores"**
- 16) Aprendizagem com distintos professores no curso
- Fatores que integram a categoria "Aprendizagem"**
- 3) Aprendizagem no curso de graduação
- Fatores que integram a categoria "Aspectos da área de atuação"**
- 6) Conceito sobre a profissão
- Fatores que integram a categoria "Pares"**
- 2) Aprendizagem com colegas de trabalho
- Fatores que integram a categoria "Avaliação"**
- 5) Avaliação no curso

— Relações de citações entre os fatores que integram o modelo de transferência de formação no estágio obrigatório do curso de Bacharelado em Educação Física antes sua realização (a medida que aumenta a espessura das linhas, maior é o número de relações evidenciadas).

Fonte: A autora.

Ressalta-se que ao discutir os resultados optou-se por descrever aqueles fatores nos quais houve um número expressivo de referências relacionadas e as relações com maior número de citações vinculadas.

Evidenciou-se que as *metas, objetivos, motivação e valores pessoais* e a *situação pessoal dos estudantes ao momento de entrada no curso* foram os fatores que possuíram maior número de citações relacionadas a outros fatores que incidem no processo de transferência de formação (Figura 10).

Ao observar como se dão essas relações de citações encontrou-se que o fator *metas, objetivos, motivação e valores pessoais* foi o fator que mais vinculou-se com outro elemento dentro do processo. Neste caso, compartilha relações com a *situação pessoal no momento de entrada no curso* (Figura 10).

Assim, por exemplo, a situação pessoal no momento de entrada no curso, determina que em alguns casos existam motivações específicas para a escolha do curso de graduação: “[...] mas como era noturno o bacharel, optei por fazer o bacharel a noite e assim eu conseguia trabalhar durante o dia, ...” (P16).

Estes resultados demonstram, junto com os dados descritos anteriormente, que aspectos relacionados ao aprendiz, às suas características são muito importantes no processo de transferência de formação antes da realização do EO. E em contrapartida aspectos como os conteúdos e características da área de atuação, os pares e a avaliação possuem uma menor incidência neste momento do processo.

Por fim, ao avaliar as relações entre os distintos fatores que incidem na transferência de aprendizagem antes da realização do EO no curso de BEF, foi possível evidenciar que a estrutura do conhecimento está baseada naquilo que o indivíduo vivencia e como é interpretado pelos seus filtros de interesse, valores e afetos. Essa interpretação leva à priorização e categorização da experiência do aprendiz (BILLET, 1994). Assim, os indivíduos se desenvolvem a partir da interação constante de fatores pessoais, comportamentais e ambientais (MCGINTY; RADIN; KAMINSKI, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao avaliar os fatores que incidem no processo de transferência de formação no EO antes da sua realização no curso de BEF, foi possível elencar categorias e

fatores que estão presentes no modelo proposto por Burke e Hutchins (2008), assim como evidenciar uma nova categoria chamada “curso de graduação”.

Nesse sentido, é importante lembrar que algumas das categorias elencadas também incidem em outros momentos do processo de formação porque o modelo é sistêmico. Há relações estabelecidas entre os distintos fatores que influenciam o processo de transferência que podem variar ou não conforme o passo do tempo e se repetem durante outros momentos da formação e do exercício profissional depois de formado.

O curso de graduação foi a categoria com maior número de evidências relacionadas à sua influência na aprendizagem e posterior transferência no período anterior à realização do estágio. No entanto, os fatores que integram esta categoria se inter-relacionam com as distintas categorias que integram o modelo conforme a visão sistêmica do mesmo.

Por outro lado, encontrou-se que as características do aprendiz são também relevantes no momento anterior a realização do EO. Conforme as individualidades é que a aprendizagem é construída e, posteriormente, transferida para outros contextos de atuação.

Também aparecem como elementos importantes os conteúdos e características da área de atuação, a avaliação e a aprendizagem. E entre os principais atores envolvidos no processo de transferência antes da realização do EO encontram-se o aprendiz, os professores e os pares.

Observa-se que as características dos aprendizes parecem afetar no processo de aprender e transferir. No entanto, acrescenta-se que a aprendizagem informal (em projetos de pesquisa e extensão, outras formações, estágios remunerados, entre outras experiências) gera determinadas atitudes e ações no momento de transferir conhecimentos abordados em contextos formais de instrução.

As implicações práticas de conhecer como acontece o processo de aprendizagem e transferência de conhecimentos do EO antes de sua realização radica na possibilidade de poder desenvolver estratégias de intervenção antes da realização do EO, conforme indicado por Milistetd et al. (2017), ao descreverem o trabalho com as práticas pedagógicas como componente curricular. Ou na possibilidade de utilizar a aprendizagem experiencial e em serviço em etapas anteriores ao EO como é descrito na revisão sistemática de Miragaia e Soares

(2017) ao analisar os enfoques teóricos relacionados ao estágio nos currículos de formação de profissionais nas ciências do esporte.

Desde o ponto de vista teórico, abre o leque de pesquisa entorno do papel que tem o EO dentro dos cursos de BEF e no exercício da profissão. Desta maneira, o EO deve ser avaliado desde um ponto de vista mais complexo, que inclua os diferentes fatores que intervêm no processo de aprendizagem e transferência de conhecimentos para a atuação profissional. Para assim, elaborar propostas de EO que sejam realmente benéficas para o futuro exercício da profissão.

REFERÊNCIAS

BALDWIN, T. T.; FORD, J. K. Transfer of training: A review and directions for future research. **Personnel Psychology**, v. 41, n. 1, p. 63–105, 1988.

BALDWIN, T. T.; FORD, J. K.; BLUME, B. D. Transfer of Training 1988–2008: An Updated Review and Agenda for Future Research. Em: HODGKINSON, G. P.; FORD, J. K. (Eds.). **International Review of Industrial and Organizational Psychology**. Chichester, England: Wiley, 2009. p. 41–70.

BALDWIN, T. T.; FORD, J. K.; BLUME, B. D. The State of Transfer of Training Research: Moving Toward More Consumer-Centric Inquiry. **Human Resource Development Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 17–28, 2017.

BARBOSA-RINALDI, I. P.; PIZANI, J. Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em Educação Física. Em: NASCIMENTO, J. V. DO; FARIAS, G. O. (Eds.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012. p. 263–285.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, PT: Edições 70, 2011.

BILLET, S. Searching for authenticity: A socio-cultural perspective of vocational skill development. **Vocational Aspects of Education**, v. 46, n. 1, p. 3–16, 1994.

BLUME, B. D. et al. A dynamic model of training transfer. **Human Resource Management Review**, v. 29, n. 2, p. 270–283, 2019.

BRANSFORD, J. D. et al. Learning and Transfer. Em: BRANSFORD, J. D. et al. (Eds.). **How people learn : brain, mind, experience, and school**. Ed. ampl. Washington: National Academy Press, 2000. p. 51–78.

BRASIL. **Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Brasília, Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm> Acesso

em: Out. 2019.

BROAD, M. L. Transfer concepts and research overview. Em: BROAD, M. L. (Ed.). **Transferring learning to the workplace**. Alexandria, VA: American Society for Training and Development, 1997. p. 1–18.

BROAD, M. L.; NEWSTROM, J. W. **Transfer of training: Action-packed strategies to ensure high payoff from training investments**. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley. Perseus Publishing, 1992.

BURKE, L. A.; HUTCHINS, H. M. A Study of Best Practices in Training Transfer and Proposed Model of Transfer. **Human Resource Development Quarterly**, v. 19, n. 2, p. 107–128, 2008.

CHENG, E. W. L.; HAMPSON, I. Transfer of training: A review and new insights. **International Journal of Management Reviews**, v. 10, n. 4, p. 327–341, 2008.

CHIABURU, D. S.; MARINOVA, S. V. What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. **International Journal of Training and Development**, v. 9, n. 2, p. 110–123, 2005.

CUST, J. Recent cognitive perspectives on learning implications for nurse education. **Nurse Education Today**, v. 15, p. 280–290, 1995.

DE RIJDT, C. et al. Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. **Educational Research Review**, v. 8, p. 48–74, 2013.

FACTEAU, J. D. et al. The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. **Journal of Management**, v. 21, n. 1, p. 1–25, 1995.

FLEMING, J. Exploring stakeholders' perspectives of the influences on student learning in cooperative education. **Asia-Pacific Journal of Cooperative Education**, v. 16, n. 2, p. 109–119, 2015.

FOLEY, J. M.; KAISER, L. M. R. Learning Transfer and Its Intentionality in Adult and Continuing Education. **New Directions for adult and Continuing Education**, v. 137, n. Spring, p. 5–15, 2013.

FORD, J. K.; BALDWIN, T. T.; PRASAD, J. Transfer of Training: The Known and the Unknown. **Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior**, v. 5, n. 1, p. 201–225, jan. 2018.

GROSSMAN, R.; SALAS, E. The transfer of training: what really matters. **International Journal of Training and Development**, v. 15, n. 2, p. 103–120, 2011.

HEBERT, E. et al. Internship management, placement, and on-site visits in kinesiology. **Kinesiology Review**, v. 6, n. 4, p. 394–401, 2017.

HOLTON III, E. F.; BATES, R. A.; RUONA, W. E. A. Development of a Generalized Learning Transfer System Inventory. **Human Resource Development Quarterly**, v. 11, n. 4, p. 333–360, 2000.

KEMSHALL, H. Competence, risk assessment and transfer of learning. Em: CREE, V. E.; MACAULAY, C. (Eds.). **Transfer of learning in professional and vocational education**. New York: Routledge, 2000. p. 53–76.

KONTOGHIORGHES, C. Reconceptualizing the learning transfer conceptual framework: empirical validation of a new systemic model. **International Journal of Training and Development**, v. 8, n. 3, p. 210–221, 2004.

LONGENECKER, C. O. Maximizing transfer of learning from management education programs: Best practices for retention and application. **Development and Learning in Organizations**, v. 18, n. 4, p. 4–6, 2004.

MACAULAY, C. Transfer of Learning. Em: CREE, V. E.; MACAULAY, C. (Eds.). **Transfer of learning in professional and vocational education**. New York: Routledge, 2000. p. 1–26.

MBAWO, E. Strategies for enhancing transfer of training in the workplace. **Training and Management Development Methods**, v. 9, n. 5, p. 729–744, 1995.

MCGINTY, J.; RADIN, J.; KAMINSKI, K. Brain-Friendly Teaching Supports Learning Transfer. **New Directions for adult and Continuing Education**, v. 137, n. Spring, p. 49–59, 2013.

MERREM, A. M.; CURTNER-SMITH, M. D. Occupational Socialization of Sport Pedagogy Faculty: Two German Case Studies. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 37, n. 2, p. 154–163, 10 abr. 2018.

MILISTETD, M. et al. Formação de treinadores esportivos: orientações para a organização das práticas pedagógicas nos cursos de Bacharelado em Educação Física. **J. Phys. Educ.**, v. 28, n. 1, p. 1–14, 2017.

MILISTETD, M. et al. Percepção de estudantes universitários de educação física sobre o estágio curricular supervisionado em Treinamento esportivo: Estudo em uma universidade pública brasileira. **Movimento**, v. 24, n. 3, p. 903–916, 2018.

MINAYO, M. C. DE S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MIRAGAIA, D. A. M.; SOARES, J. A. P. Higher education in sport management: A systematic review of research topics and trends. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education**, v. 21, n. Part A, p. 101–116, 2017.

MURRAY, M. A.; ZAKRAJSEK, R. A.; GEARITY, B. T. Developing effective internships in strength and conditioning: A community of practice approach. **Strength and Conditioning Journal**, v. 36, n. 1, p. 35–40, 2014.

POELL, R. F.; VAN DER KROGT, F. J. An empirical typology of hospital nurses' individual learning paths. **Nurse Education Today**, v. 34, n. 3, p. 428–433, 2014.

ROGER, J. M. **Technical Report N° 79. Theories of Learning Transfer**. Champaign, Illinois: Center for the study of reading, University of Illinois at Urbana Champaign, 1978.

ROJAS SORIANO, R. **Manual de pesquisa social**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

RUSS-EFT, D. A Typology of Training Design and Work Environment Factors Affecting Workplace Learning and Transfer. **Human Resource Development Review**, v. 1, n. 1, p. 45–65, 2002.

SAUDER, M. H.; MUDRICK, M. Student satisfaction and perceived learning in sport management internships. **Sport Management Education Journal**, v. 12, n. 1, p. 26–38, 2018.

TEIXEIRA, F. C. et al. O estágio curricular do curso de Bacharelado em Educação Física na percepção de acadêmicos. **Corpoconsciência**, v. 21, n. 1, p. 33–47, 2017.

THORNDIKE, E. L.; WOODWORTH, R. S. The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. (I.). **Psychological Review**, v. 8, n. 3, p. 247–261, 1901.

WENZEL, R.; CORDERY, J. **Training Transfer Research: A Manager's Guide and Bibliography**. Perth: Australian Institute of Management – Western Australia, 2014.

Artigo Original 5

FATORES QUE INCIDEM NA TRANSFERÊNCIA DE FORMAÇÃO DURANTE O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NO CURSO DE BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

RESUMO: O objetivo do estudo foi averiguar os fatores que incidem no modelo de transferência de formação do estágio obrigatório do curso de Bacharelado em Educação Física durante sua realização. A abordagem metodológica utilizada foi a história de vida parcial. Participaram do estudo 18 bacharéis em Educação Física de duas universidades públicas do estado do Paraná. Na análise dos dados empregou-se a análise temática. Os resultados evidenciaram dez categorias que influenciam o processo de transferência de formação durante a realização do estágio obrigatório: planejamento e organização do estágio, características do aprendiz, professor/es, curso de graduação, supervisor/es, conteúdos do estágio, avaliação, aprendizagem, pares e clientes/alunos/atletas. Conclui-se que o modelo de transferência de formação durante a realização do estágio obrigatório no curso de Bacharelado em Educação Física pode colaborar na elaboração de propostas de estágio que considerem distintos fatores e atores envolvidos no processo de construir aprendizagens significativas que colaborem com o desempenho profissional futuro dos estudantes.

Palavras-chave: Formação inicial, Bacharéis em Educação Física, Transferência da Aprendizagem, Estágio.

INTRODUÇÃO

O estágio obrigatório (EO) nos cursos de Bacharelado em Educação Física (BEF) é considerado um espaço importante para o desenvolvimento de competências e conhecimentos necessários para o exercício profissional e acadêmico em distintos âmbitos laborais (MARINHO; SANTOS, 2012; MILISTETD et al., 2017).

No entanto, poucas pesquisas avaliam os diferentes aspectos relacionados à especificidade de intervenção do Bacharel em Educação Física (EF) e as necessidades que as mesmas representam para a organização e desenvolvimento do EO nos cursos de BEF no Brasil (ANVERSA et al., 2015; MARINHO; SANTOS, 2012).

Os estudos que tratam sobre o EO nos cursos de BEF no Brasil, descrevem algumas dificuldades entorno ao correto andamento dos mesmos, como, problemas de inserção nos locais de estágio (MILISTETD et al., 2018); distância dos locais de estágio (JONAS et al., 2011) e limitações da prática devido aos contextos de estágio (ANVERSA, 2011).

No âmbito internacional, investigações relacionadas ao EO em cursos vinculados às ciências do esporte também encontraram problemas vinculados ao desenvolvimento dos estágios, entre os quais estão: a exposição a situações de falta de ética (WIEST; KING-WHITE, 2013); conflitos pessoais com supervisores técnicos, colegas ou clientes (HALL; PASCOE; CHARITY, 2017) e a exploração do trabalho do estagiário (CUNNINGHAM et al., 2005; ROSS; BEGGS, 2007).

Desta forma, é importante analisar os distintos fatores que intervêm na realização do EO nos cursos de BEF. Por este motivo, o presente estudo procura realizar essa análise baseado no modelo de transferência de formação desenvolvido no âmbito da formação de recursos humanos dentro de organizações/empresas (BALDWIN; FORD; BLUME, 2017; FORD; BALDWIN; PRASAD, 2018).

O modelo, proposto por Burke e Hutchins (2008) foca-se no estudo do processo que leva a um aprendiz a tomar, descartar, manter, aplicar ou modificar os conhecimentos e/ou competências de uma formação no seu contexto de trabalho (transferência de formação) (BALDWIN; FORD; BLUME, 2009, 2017; FORD; BALDWIN; PRASAD, 2018). Assim, propõe como as categorias com maior influência no processo de transferir aprendizagens de uma formação: as características do aprendiz, as características do formador, o planejamento e aplicação da formação, o ambiente de trabalho e a avaliação realizada pela organização/empresa. Também, são elencadas partes interessadas no processo de transferência: o aprendiz, os pares, o professor, o supervisor e a organização/empresa. E, além disso, são estabelecidas variáveis moderadoras na transferência de formação: o conteúdo e planejamento do trabalho, o conteúdo da formação e o tamanho e estrutura da organização/empresa.

Somado a isso, o modelo descreve três períodos importantes para analisar os distintos fatores que integram o modelo: antes, durante e após a formação. E identifica que diferentes ações podem ser realizadas para promover a transferência em qualquer um dos momentos dentro do processo (BURKE; HUTCHINS, 2008; WENZEL; CORDERY, 2014).

Desta maneira, as distintas variáveis presentes durante o momento da formação, podem chegar a ter maior ou menor incidência no processo de aprender e generalizar os conhecimentos construídos para o futuro trabalho.

Assim, o presente estudo buscou identificar as variáveis que podem afetar a transferência de aprendizagem construída durante a realização do EO no futuro exercício profissional de Bacharéis em EF. Estudos realizados com estagiários de cursos BEF demonstram a influência que exercem pessoas chave na aprendizagem e possível transferência deste durante o estágio, entre os quais se encontram os próprios aprendizes (LU; KUO, 2016), os professores (SAUDER; MUDRICK, 2018), os colegas estudantes e do campo de estágio (FLEMING, 2015; MILISTETD et al., 2018; STRATTA, 2004), supervisores e a própria organização de estágio (DESAI; SEAHOLME, 2018).

O modelo apresentado oferece uma forma sistêmica de entender o processo de aprendizagem para o desempenho profissional e compreender os fatores que incidem no processo de construção de aprendizagens para a atuação profissional. Destarte, oferece subsídios interessantes para aprimorar novas propostas de estágio que incluam a avaliação, supervisão, visão dos estagiários, entre outras variáveis (MARINHO; SANTOS, 2012) e que contribuam com a aproximação da realidade acadêmica com o campo de intervenção (BARBOSA-RINALDI; PIZANI, 2012).

MÉTODO

A pesquisa foi qualitativa, baseada no paradigma interpretativo e utilizou a abordagem metodológica de história de vida. Esta abordagem visa investigar determinado momento da experiência vivida pelos indivíduos, um grupo ou instituição. Destaca-se que é um instrumento que permite analisar como as pessoas interpretam e dão significado a experiências que tiveram no passado e em determinado contexto social no momento presente. Assim, a história de vida oferece à pesquisa a possibilidade de trazer novos elementos com distintos níveis de abrangência, corrigir teses consagradas ou corrigir inconsistências teóricas (MINAYO, 2013).

Os participantes do estudo foram Bacharéis em EF formados em duas universidades públicas do estado do Paraná. Por questões éticas as universidades

foram identificadas como universidade 1 (U1) e universidade 2 (U2). A escolha dos participantes foi feita por conveniência, a pesquisadora tem vínculo com as instituições de ensino superior, o que favoreceu o contato com os informantes.

A quantidade de informantes escolhidos adotou os critérios de saturação recomendados para a história de vida, além de outros critérios de inclusão. O critério de saturação buscou o número de interlocutores necessários para permitir reincidência e complementariedade das informações e, que a investigadora pudesse a partir dos dados obtidos compreender a lógica interna do modelo de transferência de formação no EO nos cursos de BEF (MINAYO, 2013).

Os outros critérios de inclusão foram: no momento da pesquisa os Bacharéis em EF tinham que estar atuando na área, tinham que estar formados há no máximo cinco anos, para assim garantir que os participantes do estudo lembrassem de suas experiências no EO e tivessem um mínimo de experiência laboral no campo de atuação, e tinham que aceitar a gravação de áudio da entrevista.

Ressalta-se que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética Permanente em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá (Parecer nº 3.092.609).

Desta forma, os participantes do estudo foram dezoito (18) Bacharéis em EF, sendo nove (09) formados pela universidade U1 e nove (09) pela universidade U2⁶. A faixa etária dos participantes variou entre 24 e 41 anos e a média de idade foi de 27,8 anos (desvio padrão 4,5 anos). Nove sujeitos eram casados e/ou tinham um companheiro/a e os outros nove eram solteiros. A maioria (14 sujeitos) ingressou ao curso de BEF entre os anos de 2010 e 2012, sendo que os demais participantes entraram em 2009 (01 sujeito), 2013 (01 sujeito) e 2014 (02 sujeitos). O ano de formatura desses participantes varia entre 2014 e 2017. Assim, a experiência laboral após formados oscilou entre dois e cinco anos.

Além disso, seis (06) participantes cursaram a modalidade de BEF ofertada até o ano de 2015 na U1, na qual os estudantes tinham uma entrada única, faziam dois anos de núcleo comum de disciplinas para Bacharelado e Licenciatura em EF e no terceiro ano escolhiam cursar licenciatura ou bacharelado. Neste caso, esses seis estudantes optaram por fazer licenciatura e mais um ano para ter a habilitação de Bacharel, possuindo as duas habilitações.

⁶ Por motivos éticos, os participantes foram codificados de P1 a P18.

O restante dos participantes cursou somente o BEF (nove da U2 e três da U1). No caso da U1 o curso era ofertado em turno integral. Na U2 o curso de BEF tinha entrada diferenciada, realizado no período noturno e com uma duração de cinco anos.

Para a coleta de dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada, que buscou orientar e balizar a coleta de dados entorno do modelo de transferência de formação e suas possibilidades dentro do EO no curso de BEF. Mas, não restringiu a fala dos entrevistados (MINAYO, 2013).

A duração média das entrevistas foi de 90 minutos. As mesmas foram transcritas *verbatim* e revisadas pelos entrevistados, que tiveram a possibilidade de corrigi-las se achassem necessário (ROJAS SORIANO, 2004). Além disso, procurou-se realizar às transcrições seguidamente das entrevistas, para assim poder escolher novos entrevistados, elaborar questões de uns para os outros e triangular as visões de distintos entrevistados com o objetivo de assegurar a qualidade das informações (MINAYO, 2013).

A análise dos dados utilizou a análise temática, que descreve sistemática e objetivamente o conteúdo de mensagens, estabelecendo indicadores (quantitativos ou não) para inferir conhecimentos vinculados às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. O tema é uma unidade de significado que considera aspectos relacionados à teoria que guia a pesquisa e geralmente é utilizado como unidade de registro para observar motivações de opinião, atitudes, tendências, etc. (BARDIN, 2011).

Assim, os temas foram estabelecidos a *priori* e corresponderam as categorias descritas no modelo de transferência de formação de Burke e Hutchins (2008). Porém, durante a análise foram evidenciados temas/categorias a *posteriori* que não se encontravam no modelo inicial, mas que incidem no modelo de transferência de formação do EO no curso de BEF durante sua realização.

Além disso, a análise dos dados seguiu o procedimento relatado por Merrem e Curtner-Smith (2018), no qual a investigadora principal categoriza os dados, enquanto outro pesquisador atua como “amigo crítico” durante todo o processo de análise. Assim, esse segundo investigador revisa e critica periodicamente a análise, questionando o primeiro pesquisador com a finalidade de desenvolver os temas/categorias de análise.

Destaca-se que a análise foi realizada no software de análise qualitativo NVivo Plus 11. Desta forma, por meio do software, foi possível realizar além da análise temática, a análise da matriz de codificação entre os fatores do modelo de transferência de formação elencados durante a realização do EO. E assim verificar as relações que existem entre estes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos dados, foi possível evidenciar que o período de realização do EO possuiu dez categorias com distintos fatores associados que integram o modelo de transferência de formação, como é descrito na tabela 2.

Tabela 2. Categorias e fatores que integram o modelo de transferência de formação no EO durante sua realização.

Categorias que influenciam a transferência de formação	Fatores que integram cada categoria	Frequência de citação* (nº)	Porcentagem de representatividade
Planejamento e Organização do Estágio	Planejamento e estrutura do estágio	240	23,48
	Lugares de estágio	82	
	Recursos disponíveis nos locais de estágio	41	
Características do aprendiz	Experiência laboral	108	17,85
	Metas, objetivos, motivações e valores pessoais	76	
	Experiência com a EF, esporte e/ou lazer	42	
	Outra/s formação/ções	32	
	Independência pessoal e financeira	18	
Professores	Características e tarefas do professor orientador de estágio	147	14,81
	Características e tarefas do professor da disciplina de estágio	82	
Curso de graduação	Organização do curso	58	8,73
	Atividades extracurriculares	67	
	Condições sociais e econômicas que envolvem o curso	10	
Supervisor/es	Características e tarefas dos supervisores de estágio	131	8,47
Conteúdos do estágio	Conteúdos e atividades realizadas no estágio	119	7,70
Avaliação	Avaliação no estágio	102	6,60
Aprendizagem	Aprendizagem no estágio	93	6,02
	Aprendizagem com colegas de turma	40	
	Aprendizagem com colegas de trabalho no estágio	09	
	Aprendizagem com colegas de trabalho	04	
	Aprendizagem com outras pessoas na graduação	02	
Clientes/Alunos/Atletas	Clientes/alunos/atletas do estágio	43	2,78
Total		1546	100,00

Fonte: A autora.

Algumas das categorias encontradas foram descritas por Burke e Hutchins (2008) no contexto da formação de recursos humanos. E também, foram evidenciadas duas novas categorias relacionadas ao contexto do EO: o curso de graduação e os clientes/alunos/atletas do estágio. Desta forma, a seguir são apresentados os resultados das diferentes categorias que integram o modelo de transferência de formação durante a realização do EO do curso de BEF e discutidas as principais implicações teóricas que levaram a análise das mesmas.

Planejamento e Organização do Estágio

O planejamento da formação relaciona-se com o modelo de transferência de formação, pois antes de escolher quais os procedimentos de ensino mais efetivos e operacionalizar distintos princípios de aprendizagem, é necessário compreender o tipo de aprendizagem envolvido e os eventos de ensino a serem enfrentados (BALDWIN; FORD, 1988). Assim, detalham-se questões de planejamento e organização do EO relatadas pelos participantes da pesquisa, as quais incidiram na aprendizagem dos estagiários, e posterior exercício da profissão.

Na U1 existiam quatro estágios obrigatórios, sendo eles na área de esporte, lazer, educação física adaptada e saúde. A maioria dos participantes cursou os quatro estágios no mesmo ano, já que escolheram realizar o BEF como segunda habilitação. Os que cursaram unicamente o BEF fizeram os estágios em dois anos.

A forma de realização do EO era em grupo e/ou individual, já que muitos participantes relatam ter feito todos os estágios em grupo e outros terem feito de forma individual. A carga horária da disciplina não foi lembrada pelos participantes, porém todos manifestam que era menos carga horária que nos estágios do curso de Licenciatura em EF. Também, vários participantes relatam que era mais fácil burlar os estágios do curso de BEF do que na Licenciatura: “[...] é muito fácil burlar o estágio no bacharel” (P6).

Havia encontros semanais ao início do ano para explicar o funcionamento do estágio e orientar os procedimentos burocráticos do mesmo. Posteriormente, as aulas eram mais espaçadas, quinzenalmente, mensalmente ou mais, para entregar documentos e verificar como estava o andamento do estágio.

Na U2 relatam-se três áreas de EO: atividades de academia, lazer e recreação e, esporte, nas quais cumpriam-se 120 horas cada, sendo que 60 horas

deviam ser efetuadas nos locais de estágio. Somente o estágio de lazer e recreação era realizado de forma grupal, o que levava a uma maior interação e diálogo durante os encontros da disciplina. Nos outros estágios essas trocas entre os estudantes eram mais informais.

Os três estágios seguiam o mesmo procedimento: havia aulas até aproximadamente a metade do ano para explicar o conteúdo da disciplina, funcionamento do estágio e planejar a intervenção no EO. Após isto, o professor da disciplina ficava a disposição para consulta toda semana, no horário do estágio e havia encontros mensais para entrega de documentação (no estágio de lazer e recreação estes encontros eram mais periódicos).

O estágio de academia era o primeiro que os estudantes realizavam dentro da grade curricular (no 3º ano). Nesse estágio, vários participantes relataram dificuldades para encontrar horários disponíveis para realizá-lo porque trabalhavam e também, deviam procurar pessoas compromissadas a pagar uma academia e cumprir os treinos durante todo o período. Porém, este estágio podia ser concluído mais rapidamente, pois com mais de um cliente por semana, podiam cobrir-se mais horas semanais.

O planejamento e estrutura da formação deveria colocar sua atenção tanto na aprendizagem como na transferência de conhecimentos para o trabalho (BALDWIN; FORD; BLUME, 2017), porém esta preocupação não está claramente definida no caso do EO dos cursos de BEF estudados. Em vários casos a forma como os estágios são estruturados parece não atender aos problemas existentes no andamento dos mesmos nem as características específicas de cada contexto de intervenção. E isto vai de encontro ao que descrevem Baldwin, Ford e Blume (2017) sobre a necessidade do planejamento focar em princípios da aprendizagem tradicionais, e quais as estratégias mais efetivas para fazer a aprendizagem “ficar”.

Quanto ao tempo utilizado para desenvolver os estágios e sua incidência na transferência de aprendizagem, observa-se que na U1 havia uma concentração dos estágios no último ano do curso e na U2 esse processo estava dividido em três anos. Nesse sentido, Bransford et al. (2000) afirmam que aprender problemas complexos requer tempo suficiente para desenvolver habilidades de reconhecimento de estruturas que deem apoio na identificação de padrões significativos de informação, que levem ao conhecimento e suas implicações em novas situações.

Neste ponto, Caires e Almeida (2000) chamam a atenção para o fato de que a maioria de cursos de ensino superior concentra seus estágios no modelo chamado de “estágio em exclusividade e de longa duração”, o qual é normalmente realizado no período de um ano letivo, no último e/ou penúltimo ano do curso. Para estes autores, os argumentos utilizados para a escolha deste modelo estão relacionados à ideia de que um período mais longo nos locais de estágio permitiria aos estudantes acompanhar um projeto em suas diferentes etapas, o aluno poderia participar mais ativamente da organização e se envolveria em distintas experiências dentro da área profissional. No entanto, não há investigações que confirmem que este modelo seja melhor que outros, como, os estágios múltiplos e de curta duração e/ou estágios em tempo parcial, que oferecem uma maior interação entre teoria e prática.

Também, Freire e Verenguer (2007) afirmam que a predominância das horas de EO no último ano do curso não favorece a interação do mesmo com os conhecimentos tratados em outras disciplinas do curso. Além disso, o tempo dedicado ao estágio deve vir acompanhado de estratégias de ensino que promovam o comprometimento do estudante com a situação de aprendizagem, e assim construir saberes que atendam à transferência de aprendizagem. Por este motivo, Miragaia e Soares (2017) relatam que a realização do estágio no último ano do curso é a última etapa de um planejamento da aprendizagem presente durante todo o curso de graduação no qual a aprendizagem experiencial e em serviço são passos a serem desenvolvidos antes de chegar ao estágio.

A vivência de distintas áreas de EO foi relatada como importante para conhecer o mercado de trabalho e sair melhor preparado para o exercício da profissão:

[...] são áreas distintas, é uma voltada à academia em si, treinamento resistido, outro voltado lazer e recreação, outro treinamento esportivo, porque assim como o curso tem várias opções de mercado de trabalho, então tem que ter essas coisas. Na prática a gente poder se sair bem, aliar ao que a gente aprendeu no estágio. Eu vejo muita gente de outros cursos falar "Na minha faculdade não tem isso", eu agradeço por eu ter tido esses estágios porque foi uma base fundamental para agora no meu trabalho. (P13)

Conforme Bransford et al. (2000), investigações tem sugerido que a transferência em diferentes contextos é difícil quando uma disciplina é ensinada somente num único contexto em vez de em lugares e situações variadas. Além

disso, quando a aprendizagem inclui exemplos que demonstram a aplicação do que está sendo aprendido, as pessoas parecem conseguir abstrair as características gerais dos conceitos que lhe permitem ter uma representação mais flexível do conhecimento.

Assim, no contexto estudado, havia a preocupação de que os estudantes vivenciassem distintos contextos de atuação profissional da EF, pois estudos demonstram que a diversidade de experiências e áreas de intervenção dentro do EO ajudavam ao estagiário na escolha de aquilo que gostariam desenvolver ou não na sua futura carreira profissional (DE LUCA; BRAUNSTEIN-MINKOVE, 2016; DIEFFENBACH; MURRAY; ZAKRAJSEK, 2011; MILISTETD et al., 2018; RAMOS; MURILLO, 2015).

No entanto, não parece haver uma ação planejada e sistemática na qual os estudantes sejam estimulados a analisar os princípios gerais que perpassam a atuação nesses contextos. Desta maneira, para incrementar a transferência de aprendizagem deve-se integrar de forma efetiva processos e métodos de ensino no dia a dia da formação. A utilização de distintas estratégias como reflexão proposital, repetição, mapeamento conceitual, assim como diversos métodos de ensino, aumentam as possibilidades de transferência de aprendizagem. A “arte” de facilitar a aprendizagem está em proporcionar a estrutura e suporte necessário para assistir ao estudante na construção de sua própria forma de conhecer/saber (FOLEY; KAISER, 2013).

Nesse ponto, McGinty, Radin e Kaminski (2013) identificaram que oferecer um currículo/plano de ensino completo, com explicações e metas claras é valorizado pela maioria dos estudantes no contexto da educação de adultos. Assim, facilitar a aprendizagem de múltiplas formas e com uma variabilidade de estratégias é importante para manter o estímulo da aprendizagem.

Observou-se na U1 que em algumas áreas de estágio os participantes conseguiram realizar suas horas de estágio nos locais nos quais já estavam trabalhando, como academias, grupo de corrida, grupo de treinamento de vôlei, projeto de extensão da universidade, entre outros. Nestes casos, muitos “validaram” essas horas de trabalho como EO.

Na maioria dos casos na U2 os participantes realizaram EO em lugares nos quais não tinham vínculo empregatício (somente uma participante fez dois estágios no local de emprego). Apesar de que alguns pesquisados tinham a vantagem de

conhecer os donos de academia ou locais de treinamento, o que facilitava o acesso aos locais e condições para a realização do estágio.

Os estágios que eram realizados dentro da U1 foram descritos como muito bons por causa da estrutura que a universidade proporcionava. As outras instituições de estágio foram lembradas como bons locais, aonde os participantes tinham bastante recepção por parte dos profissionais de EF e condições de trabalho. Somente alguns locais que dependiam de prefeituras tinham condições materiais um pouco mais precárias, mas que não geravam inconvenientes na hora de realizar o estágio segundo os entrevistados.

Na U2 quanto à infraestrutura e materiais para a realização dos estágios, no geral os participantes relatam boas condições. No entanto, algumas academias e secretarias de esporte e lazer dos municípios tinham carências materiais. Nesses casos, os estagiários tinham acesso ao material da universidade para suprir algumas demandas (principalmente no estágio de lazer e recreação).

O lugar no qual os estudantes fazem estágio vai influenciar nas possibilidades de construção de aprendizagens e sua transferência. O local de estágio vai determinar a qualidade do supervisor de estágio, que é um ator muito importante no EO, porque é quem oferece um modelo estrutural do estágio e gerencia essa estrutura (DESAI; SEAHOLME, 2018; FLEMING, 2015). Por este motivo, estudos questionam que os estudantes escolham sem orientação os locais de EO e sugerem que é importante acompanhar e trabalhar junto com os estudantes durante o processo de escolha destes locais (SAUDER; MUDRICK, 2018; SURUJLAL; SINGH, 2010).

Características do aprendiz

As teorias mais modernas sobre a aprendizagem e a transferência ressaltam a importância de considerar as características dos aprendizes tanto quanto analisar quais práticas são mais efetivas para aprimorar os processos de formação (BRANSFORD et al., 2000). Isto porque a estrutura do conhecimento baseia-se no que o indivíduo vivencia e como é interpretado pelos seus filtros de interesse, valores e afetos. Assim, essa interpretação leva à priorização e categorização da experiência por parte do aprendiz (BILLET, 1994).

Desta forma, ao considerar que os indivíduos se desenvolvem a partir da interação constante de fatores pessoais, comportamentais e ambientais (MCGINTY; RADIN; KAMINSKI, 2013) é importante conhecer como as características dos estagiários incidiram no processo de aprender e transferir durante o estágio.

As metas, objetivos, motivação e valores pessoais influenciaram o modo como os sujeitos levaram adiante o EO. Em alguns casos, como os participantes tinham bem claro o que queriam para seu futuro profissional, escolheram realizar o EO para cumprir uma burocracia, sem preocupar-se com a aprendizagem que este poderia lhe proporcionar. Em outras situações aconteceu o contrário:

O estágio de recreação e lazer eu realmente fiz porque eu nunca tive contato nenhum. As vezes que eu me envolvi com Olimpíadas, colônia de férias, eu ficava na parte esportiva. Então assim, eu não tinha o contato com como montar uma gincana, organizar. Então, o estágio de recreação e lazer esse eu preciso conhecer. É uma área que eu possa vir a trabalhar. (P4)

Também, observou-se que a maioria dos entrevistados acreditava que a aprendizagem dentro do estágio também dependia da vontade do aprendiz e as escolhas que este fazia em relação ao rumo que queria para sua formação. Por exemplo, o estudante é quem escolhe os locais de estágio conforme seus interesses, prioridades e situação pessoal:

E, poderia até talvez ter escolhido alguma outra coisa para fazer na área de saúde como experiência nova. Mas, pela praticidade acabei escolhendo ao final algo que eu já estava praticando. Até pelo horário, já estava trabalhando ali e já cumpria as horas ali dentro. (P3)

Em outros casos, os indivíduos manifestam que suas características pessoais lhe permitiram ou não aprender coisas importantes durante os EO e/ou determinaram que tivessem mais abertura e liberdade para trabalhar com os supervisores técnicos de estágio, conforme é indicado a seguir:

[...] chegaram outras pessoas para estagiar também quando eu estava terminando o meu e não mostravam trabalho e eles não davam liberdade, você tem que chegar e você mostrar que você conhece, que quer fazer, porque você quer fazer tal coisa, tem que mostrar interesse, aí sim eles abrem as portas, do contrário quem fica mexendo no celular, não dá atenção ou só espera que o

professor, o treinador peça, não tem espaço, mas para mim foi muito válido. (P2)

Também, observou-se que a maioria dos participantes do estudo tinha o apoio financeiro e afetivo de suas famílias durante a realização do EO, o que colabora na hora de ter que levar adiante a disciplina. A escolha de trabalhar respondia mais à necessidade pessoal de ter um dinheiro próprio e para começar a entrar no mercado de trabalho na área da EF. Somente dois participantes do estudo (P10 e P16) manifestaram trabalhar pela responsabilidade de sustentar-se e/ou sustentar uma família, o que em alguns casos acarretava dificuldades para conciliar os horários dos estágios, as quais puderam ser solucionadas.

Entre as características dos aprendizes que incidem no processo de transferência de formação encontram-se a habilidade, aptidão, personalidade e motivação (BALDWIN E FORD, 1988). Outros estudos tem coberto áreas como habilidades gerais e embasamento do aprendiz, motivação, auto eficácia e autoestima e a habilidade de assumir riscos (LEBERMAN, 1999). Assim, os estudantes personalizam o processo de formação para que este se encaixe conforme suas necessidades e desejos (BALDWIN; FORD; BLUME, 2009; FORD; BALDWIN; PRASAD, 2018).

Assim, dentro do contexto do estágio, alguns estudos identificaram que a atitude dos estudantes era a maior influência para a aprendizagem (FLEMING, 2015; LU; KUO, 2016). As emoções jogam um papel crítico na aprendizagem, como os estudantes sentem-se sobre aprender e reter conhecimento. Por este motivo, os educadores devem planejar o ensino procurando envolver o interesse e a emoção do estudante. O cérebro resiste à assuntos sem significado, informação descontextualizada e fatos impostos a ele (MCGINTY; RADIN; KAMINSKI, 2013). O quanto mais os estudantes aprendem sobre si mesmos e como eles aprendem, mais fácil será para eles transferir competências e conhecimentos para outros contextos.

Desta forma, a motivação para aprender e transferir parece ser um elemento de grande incidência na transferência dentro da formação de recursos humanos (DE RIJDT et al., 2013). Sendo que a motivação afeta a quantidade de tempo que um indivíduo está disposto a “gastar” para aprender (BRANSFORD et al., 2000).

Assim, Kontoghiorghes (2004) descreve que os aprendizes estarão motivados a participar e aprender em programas de formação se acreditarem que: seus

esforços resultarão na aprendizagem de novas habilidades ou conhecimentos apresentados no programa; que participar e aprender novas habilidades do programa irá incrementar seu desempenho no trabalho e; que a formação vai ajudar a obter resultados esperados ou prevenir resultados não desejados.

Por outro lado, percebe-se que a experiência com a EF, esporte e/ou lazer fez com que a maioria dos indivíduos, quando possível, escolhesse a realização dos EO nas modalidades que tiveram vivência. Isto, porque lhes dava maior segurança na hora de propor seus planejamentos de aula, demonstrar e explicar as atividades. Assim como também, oferece ao estudante certa “comodidade” na hora de cursar a disciplina:

[...] se eu fosse fazer com vôlei, com futebol, eu não sei se eu iria terminar, eu acho que eu não iria saber, tanto que eu acho que se um dia eu tiver que dar treino de futebol, treino de vôlei, qualquer coisa de esporte assim, eu vou sair da área eu acho, por que eu não vou saber, é uma coisa muito fora da minha experiência [...]. (P12)

Outras formações, cursos e congressos dentro da área de atuação foram realizados pelos participantes da pesquisa durante a realização do EO. Esses cursos em alguns casos auxiliaram no desenvolvimento e aprendizagem no EO, principalmente por darem ferramentas teóricas e metodológicas para enfrentar situações da prática profissional. Por exemplo, uma participante (KELLY) manifestou ter feito um curso de arbitragem em ginástica rítmica para ter maior conhecimento do que estava realizando no seu EO e também, no estágio não obrigatório.

Todos os participantes do estudo manifestaram que estar trabalhando dentro da área do Bacharel em EF durante a realização do EO foi muito importante para conhecer o mercado de trabalho, inserir-se no mesmo e até realizar o EO nesses locais. Ressalta-se que todos os participantes do estudo trabalharam durante a realização do EO, sendo que somente dois participantes trabalhavam fora da área da EF.

O estágio remunerado ou emprego durante a graduação é visto pelos pesquisados até como mais importante que o EO, pois permite relacionar e aplicar conhecimentos trabalhados na graduação de maneira mais simultânea que no EO:

[...] eu já aprendia e já colocava em prática. Então é algo assim que para mim fica melhor o aprendizado, sabe. Então aprendia e já colocava em prática. Então foi algo que me ajudou bastante. (P18)

Nesse sentido, é importante destacar que o processo de aprendizagem informal que acontece fora do contexto formal de ensino, pode impactar significativamente na transferência. Isso porque gera determinadas atitudes e ações na hora de transferir conhecimentos abordados em contextos formais de instrução (BALDWIN; FORD; BLUME, 2017).

Professores

As características do formador estão entre os fatores que mais influenciam a aprendizagem, a transferência e o desempenho no modelo de Burke e Hutchins (2008). Desta maneira, no presente estudo foram evidenciadas algumas características dos professores orientadores de estágio e dos professores da disciplina de estágio que foram mencionadas como importantes para a formação dos participantes da pesquisa.

Ressalta-se que os orientadores de EO eram escolhidos pelos estudantes na U2 e, na U1, alguns participantes manifestaram que os escolheram e outros que o orientador era o próprio professor da disciplina. Na U1 os orientadores de estágio caracterizavam-se por ter a responsabilidade de assinar e colocar uma nota. Somente dois participantes da U1 manifestaram ter tido supervisão nos locais de estágio uma vez durante os quatro estágios.

Em um único caso descreve-se que o orientador controlava que o estagiário estivesse cumprindo o estágio: “Então, para mim o que o orientador fazia mesmo era a questão de ir lá me supervisionar, ver se eu estava ali mesmo fazendo estágio, se eu estava cumprindo as horas” (P3). E outra participante ressalta que escolheu seu orientador considerando que este já sabia como “funcionava” o estágio, então, este só assinava o que era apresentado para ele.

Alguns estudantes relatam que o orientador ajudava no planejamento ou tirava dúvidas se fosse procurado, mas, não era uma função que o mesmo procurasse cumprir: “Só quando ia atrás para perguntar alguma coisa, daí orientava. Mas, não chegava e falava “olha como é que tá o seu estágio? Né. Tem uma dificuldade, não tem?”. Não.” (P8).

Destaca-se que na U2 o orientador tinha um papel importante ao ajudar ao estudante na realização do projeto de estágio, ao tirar dúvidas durante o andamento do estágio, dar apoio no local de estágio quando fosse necessário, supervisionar que o estágio estivesse ocorrendo bem e dar feedback quando visitava aos estudantes ou quando os orientava.

Todos destacavam a importância desse contato e feedback do orientador nos locais de estágio e o compromisso que alguns orientadores assumem com esse papel: “Sim, ajuda bastante sim, eu acho que é bem essencial essas orientações para a gente, porque você fica meio perdido, então eles mostram meio que o caminho que se segue, bem importante” (P16). Somado a isto, num caso específico ressalta-se o fato de que a orientadora estava presente na maioria das intervenções, o que é visto como algo positivo, porque cobrava mais esforço dos estudantes e havia feedback imediato.

Por outro lado, são relatados casos nos quais os orientadores pareciam não ter a experiência suficiente na área específica de intervenção, o que não impedia seu desempenho como orientador, pois estes buscavam apoio em outros professores ou orientavam naquilo que tem a ver com as competências gerais do treinador (postura, condução da aula, etc.). No entanto, isso é colocado como um ponto negativo nesses orientadores de estágio:

[...] então eu acho que faltava um pouco de experiência em questão de orientação, mas ela me ajudou no que ela pode em questão de projeto me ajudou, mas dos 3 professores, os 3 estágios foi o que menos sabia, ou menos tinha experiência, que talvez colaborou menos, mas não que não tenha colaborado, ajudou, me ajudou a fazer o projeto, corrigiu para a gente, me ajudou a fazer o projeto, me ajudou a assistir, eu acho que 2 ou 3 vezes ela foi assistir, me deu dicas, eu lembro que ela falou algumas coisas que ela achava que estava bom, que estava ruim, mas dentre todos, eu acho que ela era a que menos sabia, a que menos tinha experiência, e a que tecnicamente menos colaborou, mas eu acho que é por causa da vivência dela mesmo. (P12).

Burke e Hutchins (2008) citam alguns atributos dos formadores que são importantes para ajudar na transferência de aprendizagem. Entre essas características estão o conhecimento que esses professores têm sobre a matéria/disciplina a ser ministrada, a experiência profissional na área e o conhecimento de princípios da aprendizagem. Nesse sentido, Anversa (2011)

destaca que existe uma falta de professores com experiência no contexto profissional do Bacharel em EF nos cursos de BEF, o que não colabora com o correto funcionamento do EO.

Os orientadores de estágio no âmbito de cursos de BEF possuem influência no estágio, já que oferecem suporte e guia aos estagiários durante todo o processo de aprendizagem. Os orientadores ajudam aos estudantes no desenvolvimento das capacidades necessárias para serem estagiários reflexivos e integrar o aprendizado (FLEMING, 2015; FLEMING; MARTIN, 2007; MARTIN et al., 2010; SAUDER; MUDRICK, 2018).

Desta forma, os orientadores de estágio devem ser mais tutores do processo de estágio (ANVERSA, 2017), em lugar de ter um papel burocrático e de controle de assinaturas (SILVA; SOUZA; CHECA, 2010). Isto porque, a aprendizagem é mais efetiva quando as pessoas estão envolvidas em práticas nas quais há um processo de monitoria ativa sobre as experiências de aprendizagem. E a transferência de aprendizagem pode ser aprimorada ajudando aos estudantes perceberem o potencial de transferência do que estão aprendendo (BRANSFORD et al., 2000).

Por outro lado, a participação dos professores da disciplina EO foi descrita como fundamental para o desenvolvimento adequado da aprendizagem no estágio, conforme é indicado por vários participantes da pesquisa: “[...] eu acho que é bem essencial essas orientações para a gente, porque você fica meio perdido, então eles mostram meio que o caminho que se segue, bem importante” (P16).

No caso da U1, o professor da disciplina parecia também ser o orientador dos estudantes. Assim, o professor é caracterizado mais com um papel burocrático, de explicar as normas e regulamentos do estágio, de supervisionar que tudo seja organizado conforme essas normas e tirar dúvidas no caso dos estudantes precisarem. No entanto, a preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos parecia estar em um segundo plano:

É. Eu acredito que o professor da universidade deveria ter uma função muito mais efetiva do que ele teve, pelo menos em todos os meus estágios. Chegar e falar assim: E aí como é que foi lá? Como é que se comportou? Que o professor do local falou para você? Aconteceu alguma situação diferente? Como é que foi orientado a você fazer? Como é que você agiu? Poderia agir assim, assim, assim... Lê esse livro aqui, é desse conteúdo... talvez você encontre essas dúvidas nele. Lê esse texto. Isso não acontece. A gente encontra esse professor no dia de assinar os documentos. (P4)

Além disso, os momentos de orientação com o professor da disciplina eram quase nulos: “[...] Eu acredito que o professor da universidade deveria ter uma função muito mais efetiva do que ele teve, pelo menos em todos os meus estágios” (P4). E neste caso, questiona-se a atitude dos professores que ficavam “acomodados”, aceitavam documentos assinados sem existir a preocupação de saber se foram plagiados ou se o estágio foi feito realmente.

Na U2 o professor da disciplina tinha um rol importante na hora de fazer o estágio acontecer e acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes. Os professores acompanhavam os estudantes, ajudavam a fazer o projeto, a escolher seus locais de estágio quando havia dificuldades, estimulavam ao estudante continuar o estágio quando havia problemas e até supervisionavam os estudantes nos locais de estágio em alguns casos:

Eu lembro que era o professor de disciplina, a ideia era achar alguma área da musculação que você se adaptasse melhor, tivesse uma ligação com o que você faz, você gosta. Então a ideia era dar dicas, qual era o trabalho que ia ser a primeira linha, saber com quem você ia trabalhar, saber se você ia trabalhar, se o treino ia ser resistivo, se ia ser de potência, se ia ser por pirâmide crescente, decrescente. Então essa primeira base vinha deles aí, pra depois ir pro professor, pro segundo professor. (P15)

A transferência de aprendizagem não é automática nem linear, ela requer de suporte estruturado e mediação por parte de professores experientes (MACAULAY, 2000). No entanto, estudos realizados com estagiários de cursos de BEF descreveram a falta de intervenção mais significativa por parte dos professores que integravam o estágio (ANVERSA, 2011; MILISTETD et al., 2018).

Neste ponto, é importante lembrar que a transferência de aprendizagem demanda habilidades de interpretação, abstração e transformação da experiência. Para isto, os estudantes precisam suporte no processo de separar princípios gerais das situações de aprendizagens que lhes permitam realizar abstrações e criar ou adequar seus próprios esquemas de conhecimento. Como a transferência de aprendizagem não é automática nem linear, precisa de suporte estruturado e facilitado por parte de professores de estágio (MACAULAY, 2000).

Curso de graduação

A forma como o conhecimento e as atividades são organizadas e estruturadas dentro do currículo do curso de graduação tem uma importância chave no que se refere a forma como o indivíduo desenvolve seus padrões de representação de conhecimento e permite criar estratégias para relembrar esses conhecimentos (MACAULAY, 2000).

Na U1 observa-se que como existia a entrada única para os cursos de Educação Física, a maioria dos participantes realizava primeiro a Licenciatura, e depois, em um ano, cursava o Bacharelado. Desta forma, para a maioria dos pesquisados, os quatro estágios obrigatórios e o trabalho de conclusão de curso (TCC) ficavam concentrados num único ano, junto a disciplinas específicas da habilitação. Assim, os participantes que realizaram essa escolha manifestaram a sobrecarga de atividades, fora que a maioria trabalhava e o curso era integral, o que gerava maior dificuldade na hora de escolher lugares para a realização dos estágios.

Por outro lado, os estudantes que realizaram unicamente a habilitação de Bacharelado consideravam que a organização permitia que nos últimos anos somente tivessem os EO e o TCC, permitindo-se focar nessas disciplinas. No entanto, os participantes que cursaram como primeira habilitação a Licenciatura tinham a experiência de EO neste curso, o que facilitava o andamento dos EO no BEF, o qual consideravam mais “fácil” que na Licenciatura.

Na U2 o fato do curso ser realizado no período noturno não facilitava à escolha dos lugares de EO, pois a maioria dos estudantes trabalhava e tinha que realizar o estágio no período noturno. Assim também, alguns participantes consideraram que ter os estágios no último ano do curso junto com a disciplina de TCC facilitava a concentração nestas duas disciplinas (no quarto ano tinham um dos EO e o TCC).

As atividades extracurriculares marcaram os estudantes também na hora de realizar o EO, isso porque muitos dos projetos que realizaram relacionavam-se com a extensão, assim como também com a pesquisa entorno da intervenção. Dessa forma, a participação nesses projetos ajudou aos estudantes compreenderem melhor o que acontece nos estágios e aplicar conhecimentos adquiridos nos projetos durante os mesmos. Nesse caso, observou-se que os participantes da U1 tiveram mais chances de receber essa influência que os da U2, os quais por questões

laborais não participavam de projetos de pesquisa e/ou extensão.

Cabe ressaltar que as representações mentais do conhecimento baseadas na experiência do indivíduo influenciam todos os aspectos da aprendizagem: a percepção, a compreensão, a memória, o discernimento e a resolução de problemas (CUST, 1995; MACAULAY, 2000). E essas estruturas mentais são elaboradas a partir de muitas oportunidades de observação de similitudes e diferenças entre diversos eventos (BRANSFORD et al., 2000). Então, na medida em que sejam ofertadas distintas atividades dentro do curso, isto deverá favorecer a aprendizagem durante EO.

Por outro lado, os problemas sociais e econômicos que envolvem o curso geram durante o estágio algumas situações que não favorecem seu correto andamento. Neste caso, são mencionados como principais problemas os atrasos por causa das greves e falta de alguns conteúdos para ir aos estágios. Na U2 também foi mencionado o fato de não ter uma academia da própria universidade, o que facilitaria a escolha de horários para a realização do EO nessa área de atuação: “[...] na questão dos estágios, por exemplo, faltaria academia, a gente também tinha que procurar uma academia, tinha que depender da boa vontade do dono da academia, ...” (P10).

Supervisor/es

Os supervisores, técnicos de estágio, são profissionais que quando engajados no processo de estágio, ajudavam ao estagiário no processo de aprendizagem de uma forma mais direta e informal. Pois, não seguem tanto a formalidade da disciplina de estágio:

Observar e conversar com professor, falar o que tinha acontecido, o que tinha notado, mostrar o modo de trabalho e aí ele falava o que gostaria que fizesse também, também falava que notou e que poderia continuar o trabalho ou não que eu fizesse isso e tal, era mais na conversa, não era ficar olhando papel e dizer o que ia cumprir, era na hora, na prática, era numa relação humana mesmo e não através de um papel. (P2)

O contato mais próximo com o supervisor de estágio ajudou a alguns participantes a ter mais liberdade para perguntar e fazer as atividades que

planejavam no estágio (havia confiança no estagiário). Assim, evidenciou-se que é importante que exista essa afinidade entre o supervisor de estágio e o estagiário para que o andamento do mesmo seja adequado e o supervisor possa realmente ajudar na aprendizagem do estudante. Ao final é este quem está todo o tempo acompanhando ao estudante.

Faz, por que como eles já estão lá, já tem experiência, eles sabem mais coisas do que nós, então com certeza, se eles colaborassem mais, o estágio valeria bem mais, por que a gente teria mais noção saindo de lá, principalmente se a gente fosse querer continuar, com essa área, então todo auxílio é fundamental, eu acho que quanto mais eles ajudassem melhor para o nosso estágio que seria mais produtivo no final. (P12)

No geral, todos os participantes manifestam ter aprendido de seus supervisores, embora existissem diferenças, dependendo da vontade do supervisor. Alguns supervisores não estavam a fim de colaborar no processo nem de conhecer quais eram as normas que o estagiário deveria seguir.

A maioria auxiliava ao estudante no local de estágio, corrigia se era necessário e auxiliava no planejamento das aulas. Em alguns casos até olhavam os projetos de estágio. E em modalidades esportivas, os pesquisados manifestaram ter aprendido muito sobre a técnica da modalidade junto com os supervisores de estágio.

Os supervisores colocavam uma nota, porém, essa nota no geral era boa, já que os participantes disseram que o vínculo com o supervisor ficava muito próximo e ao final faz o trabalho de supervisão sem receber nenhuma compensação por parte da universidade:

Só com aquela função. Porque o professor da disciplina faz isso, o orientador faz isso, a única pessoa que fica todo o tempo com o estágio é o supervisor, porque ela já trabalha lá. Mas, é a pessoa que menos está preocupada com a qualidade de aquilo. Porque assim, ela tem outras preocupações. A preocupação do supervisor do estágio, é tipo nenhuma. Porque o interesse de estar no estágio é do aluno, não do cara que trabalha lá, ele está fazendo um favor. (P3)

Ressalta-se que em alguns casos a proximidade com os supervisores de estágio pode não ter sido positiva, já que os mesmos não levavam adiante sua

função de auxiliar no processo de estágio: “O professor da turma é meu professor da vida toda, então ele sabe como eu trabalho, mais ou menos da mesma linha. Teve momentos... Não me recordo de momentos dele me chamar atenção, talvez isso seja uma falha” (P10). Ainda, observou-se que na U1 seis participantes (P2, P3, P4, P6, P7 e P9) relataram que certos supervisores somente assinavam os documentos, sem o estagiário comparecer ao estágio.

No estudo de Dieffenbach, Murray e Zakrajsek (2011) com estagiários de cursos de esporte nos Estados Unidos observou que os estagiários que realizaram EO com supervisores com os quais tinham treinado ou trabalhado anteriormente, assim como aqueles que fizeram em áreas que já competiram, tiveram muito pouca diversidade de experiências de intervenção.

Ao respeito da supervisão é importante destacar que no modelo de Burke e Hutchins (2008) a mesma está representada pelo superior ou supervisor do emprego do aprendiz, pois o contexto ao qual se refere o modelo é de formação continuada. No entanto, no caso do EO no curso de BEF o supervisor de estágio compartilha algumas características deste supervisor do emprego, porque é aquele que é responsável pelas ações do estagiário no local de estágio e que estimula ou não o processo de transferência de aprendizagens para o contexto da prática.

Nesse sentido, Desai e Seaholme (2018) descreveram como positiva a oportunidade promovida pelos supervisores técnicos para os estudantes desenvolverem sua autonomia. Porém, outros estudos observaram que os estudantes não tiveram possibilidades de utilizar completamente suas habilidades (ROSS; BEGGS, 2007), vivenciaram a ausência de clareza enquanto a espaços e papéis de trabalho (GOMES et al., 2018) e perceberam a falta de ações para promover a participação central e autonomia nos locais de estágio (ANVERSA, 2017).

Também, os supervisores são fundamentais para ajudar a relacionar o aprendizado dentro da universidade com a experiência de estágio (DIEFFENBACH; MURRAY; ZAKRAJSEK, 2011; MARTIN et al., 2010; MILISTETD et al., 2018). No entanto, diferentes estudos reportam que apesar de existirem experiências positivas com os supervisores técnicos, existem estudantes que não tiveram uma supervisão significativa por parte desses profissionais (ANVERSA, 2017; DIEFFENBACH; MURRAY; ZAKRAJSEK, 2011; ODIO; SAGAS; KERWIN, 2014; WIEST; KING-WHITE, 2013).

Conteúdos do estágio

Dentre as estratégias a serem utilizadas na formação visando a transferência de formação, encontra-se a de demonstrar que o conteúdo a ser aprendido é relevante para o exercício profissional e proporcionar atividades interativas (BURKE; HUTCHINS, 2008).

Na U1, segundo os participantes do estudo, o conteúdo da disciplina de EO resumia-se basicamente a observar todas as normas e burocracias para a realização do estágio. Além disso, os entrevistados relatam ter seguido fases dentro do estágio, como observação, participação e regência. Porém, as regências quando eram em grupo, mais pareciam com uma fase de participação.

Vários participantes que realizaram EO nos seus próprios locais de trabalho, não mudavam suas rotinas de trabalho. E outros casos manifestaram que suas atividades de estágio eram mais de observação e participação e não de regência. Também, houve casos que os participantes de fato não fizeram estágio, pois conseguiram profissionais de Educação Física que aceitaram assinar os documentos de estágio sem eles realizar as horas de estágio.

Na mesma universidade (U1) os participantes não relatam ter tido que realizar planos das aulas oferecidas e sim um planejamento geral. Nos relatórios deviam contar as atividades realizadas nas aulas. Ainda, alguns participantes lembravam de ter tido que apresentar uma proposta inovadora para os locais que faziam estágio em um dos EO, o que foi importante para seu aprendizado.

Na U2 todos os estágios tinham fases e tinham acompanhamento de um orientador da universidade que ajudava a montar o projeto de estágio. Havia uma programação de estágio a ser seguida, a qual se não fosse cumprida comprometia o andamento do estágio.

Os estudantes tinham que montar um projeto de estágio e apresentar os planos de atividades antes de realizar as intervenções. As disciplinas de EO apresentavam no início uma base conceitual para poder organizar e planejar os projetos de intervenção, assim como ofereciam toda a explicação e procedimentos burocráticos para organizar o estágio.

Para finalizar, destaca-se que no estágio em treinamento esportivo, nas duas universidades do estudo, foi relatada a dificuldade de estagiar com grupos de rendimento. Nem sempre o treinador da equipe dava liberdade para o estagiário

cumprir o plano proposto:

Aí foi da minha especialização da modalidade que eu tive a liberdade maior. Mas eu sei de casos dentro da nossa própria turma, de pessoas que chegaram com o plano, “eu assino, mas você não vai fazer. Você vai fazer isso aqui. Eu vou assinar isso aqui pra você apresentar na universidade. Mas o treinamento é o que eu te mandar fazer.” E a gente sabe que acontece. (P10)

Nesse sentido, Gomes et al. (2018) observaram que os estagiários em treinamento sentiram menor autonomia a medida que o sucesso competitivo era mais valorizado.

Nesse sentido, é importante oferecer aos estagiários tarefas que sejam significativas e robustas (SAUDER; MUDRICK, 2018), nas quais possam aplicar seus conhecimentos e habilidades práticas no trabalho, tenham contato com outros profissionais e pratiquem habilidades aprendidas na universidade (HALL; PASCOE; CHARITY, 2017). De fato, pesquisas realizadas com estagiários descreveram que estes desenvolvem a capacidade de reflexão crítica quando recebem estímulo para pensar sobre suas práticas (FLEMING, 2015), escrever diários de estágio (SILVA, 2003), ou são expostos a diferentes situações de estágio (WIEST; KING-WHITE, 2013).

De acordo com Macaulay (2000), para facilitar a transferência de aprendizagem é necessário: deixar sair as experiências e conhecimentos que os aprendizes trazem consigo sobre a profissão; oportunizar tempo para refletir; encorajar conhecimento profundo e não superficial; oferecer autonomia e atividade ao aprendiz e utilizar uma variedade de métodos de ensino (para melhorar as aprendizagens e estimular a flexibilidade cognitiva).

Os desafios propostos no processo de ensino voltado para a transferência de aprendizagem devem ter um nível adequado de dificuldade que permita ao estudante estar e se manter motivado (BRANSFORD et al., 2000). Assim, atividades como auxiliar na condução de treinos, planejar e avaliar treinamentos dentro do EO foram consideradas tarefas positivas por estagiários de treinamento esportivo de uma universidade pública de Brasil (MILISTETD et al., 2018). Porém, o estudo de Vilela e Both (2016) encontrou que a preocupação com o contexto do EO, o qual está relacionado com as tarefas a cumprir na disciplina, principalmente as questões

burocráticas, foi uma das dimensões de preocupação destacadas por estagiários do curso de BEF.

Avaliação

No modelo de Burke e Hutchins (2008) a avaliação realizada por parte da organização na qual o aprendiz trabalha é indicada como um elemento que incide na transferência de aprendizagem. Além disso, os aprendizes reconhecem a importância da avaliação porque a partir de que a transferência de formação é mensurada, a atitude dos estudantes muda entorno de utilizar os conhecimentos aprendidos no trabalho (BURKE; HUTCHINS, 2008).

No EO a avaliação é um elemento que integra o planejamento da formação. Porém, optou-se por diferenciá-la como uma categoria de incidência na transferência. Conforme os resultados apresentados, ela determina alguns comportamentos entorno a aprendizagem durante o estágio. Somado a isto, a avaliação dentro do EO possui o componente de ser realizada por parte da organização de estágio, representada pelos supervisores, a partir da escrita de relatórios sobre o estagiário (SURUJLAL; SINGH, 2010) e fichas de avaliação por parte da organização receptora do estagiário (MARTIN et al., 2010).

A avaliação no estágio em ambas as universidades consistia em uma parte mais burocrática, de entrega de documentos, como ficha de frequência e termos de compromisso, entre outros. Também, entregava-se um relatório ao final de cada EO, chamado de pasta de estágio. A pasta de estágio reunia os diferentes documentos que eram produzidos durante todo o estágio.

No caso da U1 os estudantes deviam apresentar um planejamento geral da intervenção, relatórios individuais das aulas e o relatório final do supervisor e orientador de estágio, que devia colocar uma nota. Em alguns casos houve um encontro final de estágio, no qual cada estudante relatava sua experiência de estágio aos colegas de turma.

Os participantes da U1 relataram que a avaliação não era muito justa já que dependia basicamente da nota que o professor do local de estágio colocava e do que o aluno descrevia nos seus relatórios. Além disso, havia situações nas quais os supervisores eram “amigos” dos estagiários o que gerava uma avaliação muito

subjetiva. Somado que a supervisão por parte da universidade era quase nula, ninguém conferia se o que estava sendo relatado era “real”:

É, era uma nota que ele dava, as vezes por ser amigo dava uma nota boa. Mas, fazer estágio nunca chegou. Por saber mesmo que a supervisão não ia, que era avisado que eles iriam, mas assim, a gente sabia que nunca aparecia mesmo, era bem raro quando aparecia. (P9)

Na U2 existiam critérios unificados de avaliação nas três disciplinas de EO, os quais eram: devia-se entregar o projeto de estágio, os relatórios individuais parciais e finais e os relatórios parciais e finais dos supervisores e orientadores de estágio. No caso dos relatórios individuais os participantes manifestam que era uma burocracia “chata”, porém necessária para controlar o andamento do estágio e também para o estudante refletir sobre sua intervenção. Em alguns casos relatam que poderia ser menor essa burocracia, mas não desnecessária:

Burocrática pela questão de, na verdade assim, você tinha que relatar o que aconteceu, mas tinha o lado de você repassando aquilo para o papel também parar, pensar em tal coisa que não deu certo, porque via o que dava certo e o que não dava, então na hora de fazer o relatório era uma forma de também analisar porque não deu certo, o que podia ser feito diferente, não é? Acho bem válido sim, na hora a gente não gosta de fazer, sendo bem honesta, é chato, é cansativo, mas é interessante nesse lado de você parar para pensar o que foi legal e o que não foi, não é? (P16).

Conforme Anversa (2011) os relatórios de estágio fomentam a participação dos estudantes e contribuem para o processo de formação porque ajudam ao estudante confrontar suas experiências com aquilo que aprenderam em outras disciplinas do curso e obter feedback.

Os relatórios dos supervisores técnicos e orientadores seguiam critérios estabelecidos de avaliação, principalmente, o relatório final elencava esses critérios e colocava uma nota. A nota final da disciplina era colocada em função da nota que davam os três professores envolvidos no estágio:

Tinha os critérios dos supervisores, e do orientador, então eles olhavam postura do professor, se tinha domínio de conteúdo, se os treinos eram adequados, se atendia, sabia falar bem as coisas, deixa eu lembrar, se chegava no horário, se cumpria horários não é, então

cada quesito tinha uma nota, e o supervisor dava, o orientador também, eles davam uma nota final para ele, e tinha um campo para observações, eles podiam observar e escrever o que eles quisessem. (P12)

Além disso, na U2 os participantes relatam ter tido momentos de conversa com os orientadores de estágio no momento da supervisão e da orientação, que acreditavam ser de muita valia na hora de avaliar e aprender no estágio. Neste ponto, Bisconsini, Flores e Oliveira (2016) chamaram a atenção para o fato de que a avaliação no EO não pode estar restrita a assinar planos de treino/sessão, documentos e, a visitas esporádicas sem feedback aos estagiários. É necessário incluir debates que reúnam os agentes envolvidos nas ações realizadas. A falta de feedback é relatada como uma dificuldade no EO (JONAS et al., 2011).

Segundo Baldwin e Ford (1988) para analisar o sucesso da generalização de competências e conhecimentos oferecidos na formação devem-se identificar claramente os conhecimentos, habilidades e comportamentos que se desejam sejam transferidos para o trabalho. Assim, para reconhecer a transferência de aprendizagem, é importante estabelecer quão seguido e em que situações se espera que o estudante aplique os conhecimentos ensinados.

No entanto, Bransford et al. (2000) afirmaram que uma forma mais sensível de avaliar o grau que a aprendizagem dos estudantes tem atingido para promover a transferência de conhecimentos é utilizando métodos mais dinâmicos de avaliação. Como um processo que é interno do indivíduo, a transferência de aprendizagem não é fácil de ser provada empiricamente e menos a partir do tipo de avaliação tradicional.

As práticas de avaliação tradicionais, ancoradas em conhecimentos e métodos que permitem a comparação e ordenação de alunos conforme seu desempenho por notas possui dificuldades ao serem utilizadas no estágio. Esse tipo de avaliação não se adequa ao tipo de competências trabalhadas no estágio nem a sua estrutura consegue conciliar com o tipo de resultados esperados no EO (CAIRES; ALMEIDA, 2000). Por isto, as alternativas para avaliar a transferência de aprendizagem são exercícios de auto avaliação, observação, entre outras formas ativas (MACAULAY, 2000). Nesse sentido, Blume et al. (2010) revelaram que avaliações baseadas em auto avaliações tinham mais relações consistentes com as variáveis que influenciam a transferência que aquelas feitas por outras pessoas. Por

este motivo De Rijdt et al. (2013) descreveram que a pesquisa educacional sobre transferência de aprendizagem necessita de um modelo de avaliação baseado em distintos recursos de avaliação como relatos dos supervisores, colegas e alunos para conseguir melhor o processo de transferência.

Aprendizagem

A aprendizagem profissional dentro do EO é um objetivo a ser atingido durante sua realização (MALONE, 2017) e necessário para a possibilidade de transferir conhecimentos para outros contextos laborais. Desta maneira, diversos estudos no âmbito da formação superior de profissionais de EF, Esporte e Lazer, reforçam o fato de que o estágio tem um potencial educativo único, promovendo a melhora de habilidades interpessoais por parte dos estagiários (MARTIN et al., 2010; ROSS; BEGGS, 2007; TINNING et al., 2012).

A aprendizagem no EO caracteriza-se por dar ao estudante a possibilidade de confrontar conhecimentos do curso com a realidade da prática, numa situação na qual os estudantes devem assumir certa responsabilidade perante uma turma e dar conta de propor uma aula. Por este motivo, alguns participantes afirmaram que aqueles que ficaram mais observando durante os estágios não conseguiram ter o mesmo aprendizado.

[...] por que na faculdade a gente não tem o aluno com problema no joelho, o aluno que vem e falta, o aluno que tem, então isso só vai aprendendo no estágio, como fazer, como lidar, e como colocar seu conhecimento em prática para lidar com as diversas situações que ocorrem durante o treino, lazer, musculação, enfim, isso só vai aprender no estágio, não tem como aprender na prática na faculdade, e não tem como aprender na teoria, e aí você tem esse momento de errar, você tem um professor que está ali para ajudar, você tem um orientador que está ali para mostrar, quando você está sozinho com a turma, ou o que for, se você errar pode comprometer sua profissão, então o estágio é importante e fundamental para isso, para você errar e aprender, eu acho que isso é o que mais importa, e o que você mais consegue fazer no estágio. (P12)

Quanto às aprendizagens, os participantes ressaltaram que o estágio permitiu-lhes aprenderem a lidar com pessoas, saber como tratar ao cliente quando chega na aula, ver suas diferenças, suas distintas motivações para estarem fazendo determinada atividade física. Muitos manifestaram que aprenderam a lidar com

diferentes faixas etárias, com distintas situações que acontecem na prática, adaptar planejamento aos imprevistos, aprender a planejar e aprender conceitos sobre treinamento.

Responsabilidade, acho que você estar em um local e você contribuir de fato com ciência e respeito, planejamento, a responsabilidade e disciplina, não é? Organização, preparação prévia, isso foi muito importante, eu não ia chegar de mãos abanando no estágio sem saber o que fazer, tinha que me preparar. (P2)

Também, entre as aprendizagens encontra-se o trabalhar em equipe e coordenar atividades em equipe, principalmente isso foi nomeado pelos participantes da U2 no estágio de lazer e recreação. Ainda, alguns dizem ter aprendido algumas coisas sobre o funcionamento do mercado de trabalho e ter tido a possibilidade de ter emprego nos locais de estágio quando formados.

Outros que realizaram estágio em áreas nas quais tinham domínio prático assumiam que igualmente aprenderam durante o estágio. E por outro lado, aqueles que realizaram EO em áreas que não tinham experiência prática, descrevem que aprenderam pouco desde o ponto de vista do conhecimento técnico.

Ainda, o EO foi valorizado pelos participantes porque permitiu ao estudante encontrar-se, ou não, dentro de uma área de atuação, o que pode ajudar no seu futuro profissional:

Eu acho que é muito importante ter. Por mais que seja feito de um jeito ou de outro é um grande divisor de águas. A gente vê, por exemplo, tinha muita gente que quebrava a cabeça, que eu vou fazer, mas a gente vê pessoas se encontrando. Tanto no sentido de saber, “não é isso que quero fazer para minha vida”, quanto no sentido, “nossa, isso é o que quero continuar”. Por exemplo, GR foi muito legal pra mim, mas eu sabia que isso não era uma coisa que eu ia fazer para o resto da vida. Até surgiu de novo uma oportunidade agora, eu fiquei muito interessada e, eu falei “não”. (P7)

Somado a isto, muitos utilizaram aprendizados do estágio para seu início laboral, já que os conhecimentos adquiridos no estágio lhe deram confiança e segurança para assumir determinadas aulas.

Por outro lado, nos casos nos quais o EO não aconteceu de forma adequada, os participantes relataram não ter tido aprendizagens significativas. Já que não

tiveram nenhum tipo de orientação no momento do estágio. Ou aprenderam muito pouco considerando os objetivos que deveriam ser atingidos no estágio:

Se eu for analisar a questão da disciplina, de ir nas aulas, essa questão, não ajudou em nada, sincera. Mas aí o fato de estar na prática, claro, contribuiu, mas se não tivesse o estágio, eu teria sido da mesma forma. (P6)

A aprendizagem de habilidades de comunicação e o profissionalismo (saber como se comportar dentro do trabalho e ética) e a possibilidade de aplicar conhecimentos aprendidos no curso em situações reais de prática, foram mencionados por estagiários no estudo de Hall, Pascoe e Charity (2017). Desta maneira, o EO no curso de BEF como espaço no qual os estudantes conseguem elaborar novos conhecimentos a partir da transferência de aprendizagens anteriores, o que é chamado de abordagem fluente por Macaulay (2000). Assim, permite que os estagiários desenvolvam habilidades profissionais relacionadas ao trabalho de treinar uma equipe (não tentar agradar todo o mundo, lidar com dificuldades vinculadas à tomada de decisão e as longas horas de trabalho) (DIEFFENBACH; MURRAY; ZAKRAJSEK, 2011), compreender os comportamentos efetivos de um profissional da área, adquirir a habilidade de refletir sobre sua prática e noções sobre as necessidades de aprimoramento profissional para progredir na área (DESAI; SEAHOLME, 2018).

Pares

A aprendizagem com colegas de turma durante o EO foi nomeada pelos participantes do estudo, principalmente quando os estágios foram realizados em grupo. Nesses casos, os pesquisados manifestam ter aprendido muito com o conhecimento que cada colega trazia e pela própria troca de ideias na hora de montar as aulas. Além disso, o fato de dividir a responsabilidade com outros colegas ajudava aos participantes lidar com a “correria da graduação”. Porém, isso também é colocado com uma desvantagem porque os estudantes não passavam pelo processo de ministrar aula sozinho: “Bom pra gente que está naquela correria, mas pra atender eu tenho certeza que não. Igual muitos colegas que eu tenho hoje, que diferença é entrar em uma sala de aula sozinha” (P5).

Nas instâncias individuais alguns estudantes manifestaram ter aprendido com colegas que tinham experiência prática na modalidade de estágio que estavam realizando, os quais davam apoio trocando sua experiência e conhecimento. Também, dava-se a troca de experiências de estágio entre os estudantes, as quais ajudavam no processo de estágio.

Poucos participantes mencionaram ter aprendido junto a outros profissionais que estavam presentes durante a realização de seus estágios. Nesse caso, eram outros professores que estavam nas academias de musculação, nos projetos de extensão dentro da universidade e outros membros da equipe técnica no caso dos esportes de rendimento.

Somado a isso, alguns participantes que estavam trabalhando na área da EF durante a realização do estágio, relataram ter tido a ajuda de colegas de trabalho na hora de realizar seus estágios. Isso, porque com estes eles podiam tirar dúvidas, pedir ajuda e trocar ideias. Além disso, dois entrevistados manifestaram ter recebido ajuda de pessoas que estavam cursando o BEF em anos mais avançados e tinham vínculo pessoal ou familiar com os participantes (primo e namorada).

Na área da formação continuada de recursos humanos, diversos estudos descrevem que o apoio de pares e colegas de trabalho é um fator de grande influência na transferência de formação (BURKE; HUTCHINS, 2008; CHIABURU; MARINOVA, 2005). Ao avaliar que tipo de suporte oferecido por colegas de trabalho e formação foi mais influente na hora de transferir aprendizagens, Hawley e Barnard (2005) encontraram que o trabalho em rede com colegas e compartilhar ideias sobre o conteúdo do curso ajudou a promover a transferência de competências seis meses após a formação.

No âmbito do EO no curso de BEF, o suporte oferecido por colegas de trabalho foi identificado como importante na aprendizagem por parte de estagiários (FLEMING, 2015), porque estes conseguem dar feedback em tempo real e sua avaliação não os compromete na avaliação final da disciplina (STRATTA, 2004).

Ainda, a experiência de intercâmbio com outros colegas de turma é importante no processo de aprendizagem durante o estágio (MILISTETD et al., 2018). No entanto, Anversa (2017) evidenciou que em três universidades brasileiras havia uma falta de ações para promover esta possibilidade. Da mesma forma a falta de acolhimento por parte de profissionais que trabalham nos locais de estágio foi

relatado como uma situação negativa dentro do estágio no estudo de Milistetd et al. (2018).

Clientes/Alunos/Atletas

No geral, a maioria dos participantes manifesta que os clientes/alunos/atletas de estágio foram muito compreensivos na hora de receber suas aulas e ajudar no andamento das mesmas. Os entrevistados mencionam que os idosos e adultos no geral foram um público mais fácil de atender, pois, iam nas atividades por sua própria escolha. Por outro lado, as crianças, em alguns casos representaram uma dificuldade, porque eram grupos numerosos e/ou variáveis (como nos eventos de lazer), ou estavam acostumados a um tipo de trabalho e o estagiário/a mudava muito a dinâmica do mesmo: “Falaram que eu era muito chata, que eu não deixava eles fazerem, eu colocava eles de castigo, que não ia ter jogo se eles não fizessem, foi bem complicado” (P13).

Também, a experiência de uma participante com clientes da musculação foi negativa, porque alguns ficavam testando a estagiária:

[...] Aonde eu tive problema foi na Musculação, as pessoas sabiam que eu estava fazendo estágio...Assim teve um caso, que eu falei que fiquei traumatizada, que a pessoa ficou me fazendo mil e trezentas perguntas sabendo que eu era estagiária. Sabe quando a pessoa faz para testar mesmo e era coisa assim.... que eu realmente não sabia, porque não tinha aprendido na universidade, na matéria de musculação por exemplo, e não sabia porque eu nunca tinha trabalhado com aquilo. Então, esse rapaz sim ficou meio alfinetando para saber se eu sabia, meio que testando, assim foi a única coisa que me deixou desmotivada. Nossa, não sei nada né... (P9)

E no caso dos participantes da U2, que tinham que procurar “cobaias” para fazer o estágio de atividades em academia, notou-se que havia dificuldade em encontrar as pessoas. Mas, geralmente os clientes eram “conhecidos”, o que facilitava o andamento do estágio. Isto pode ser considerado positivo, já que era o primeiro estágio que os estudantes enfrentavam:

Sim, eu no caso ali tinha essa possibilidade de não cobrar deles, como era minha mãe e meu colega, como era nosso ali do meu irmão, eu não tive esse problema, mas as pessoas, os outros alunos tinham que ter alguém que aceitasse fazer estágio e que pudesse

pagar academia, tinha que achar pessoas, e aí tinha o problema de as vezes a pessoa desistir, não ir, eu não tive esse problema graças a Deus... (P12)

Os clientes/alunos/atletas não são indicados como uma categoria de influência dentro do modelo de transferência de formação de Burke e Hutchins (2008). No entanto, no âmbito do EO no curso de BEF observou-se que estes podem incidir de forma positiva ou negativa na hora do estudante levar adiante sua aprendizagem dentro do estágio.

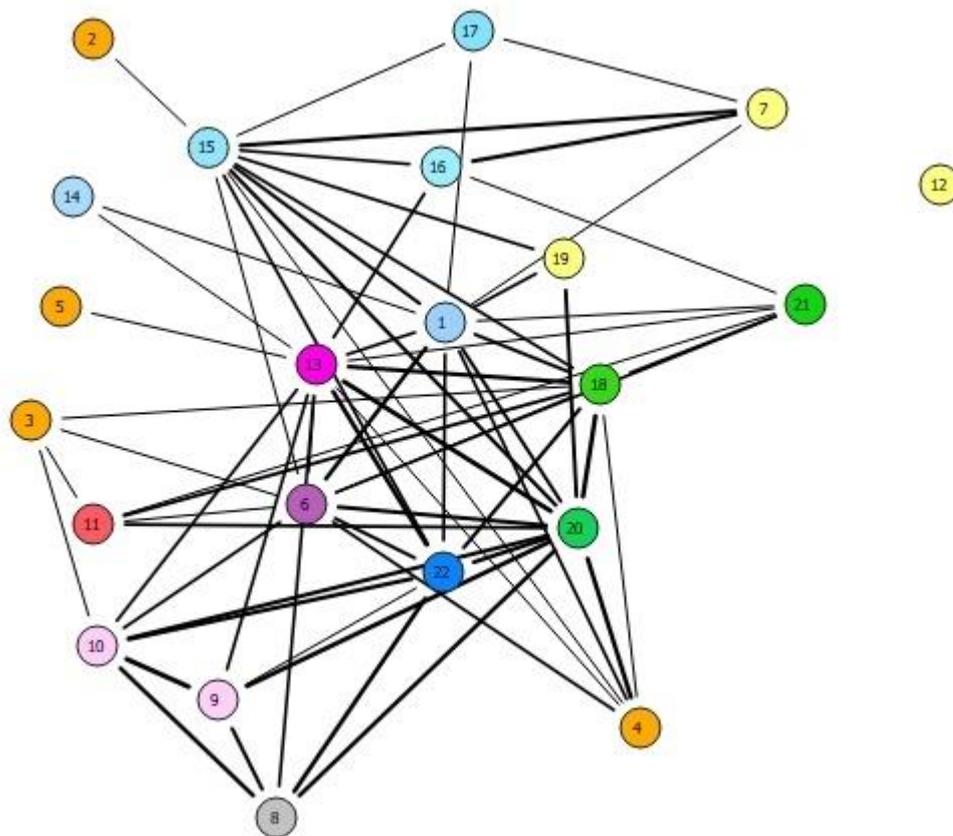
Nesse sentido, o estudo apoiou-se nos próprios resultados da pesquisa e em outros estudos que evidenciaram algumas dificuldades e pontos positivos desse contato com os clientes/alunos/atletas do estágio. Por exemplo, o estudo de Teixeira et al. (2017) realizado com acadêmicos concluintes do curso de BEF evidenciou-se que poucos estudantes manifestaram-se seguros na hora de lidar com pares e alunos-clientes durante o EO. Também, Hall, Pascoe e Charity (2017) relataram que estagiários de um curso de BEF de uma universidade australiana viveram como experiência negativa dentro do EO, conflitos com clientes, supervisores e colegas de trabalho.

Por outro lado, Milistetd et al. (2018) identificaram que nove estudantes matriculados na disciplina EO em treinamento esportivo em um curso de BEF de uma IES pública brasileira manifestaram como situações marcantes durante seu EO o convívio e as relações estabelecidas com os atletas.

Relações dos fatores que incidem na transferência de formação

Ao analisar as relações existentes entre as citações de cada fator elencado durante a realização do EO foi possível verificar o vínculo que existe entre alguns elementos dentro do modelo de transferência, conforme é indicado na figura 11.

Figura 11. Relações de citação entre os fatores que incidem na transferência de formação durante a realização do EO.



LEGENDA

- **Fatores que integram a categoria “Características do aprendiz”**
 - 1) Metas, objetivos, motivações e valores pessoais
 - 14) Experiência com a Educação Física, esporte e/ou lazer
 - 15) Experiência laboral
 - 16) Outra/s formação/ões
 - 17) Independência pessoal e financeira

- **Fatores que integram a categoria “Pares”**
 - 2) Aprendizagem com colegas de trabalho
 - 3) Aprendizagem com colegas de trabalho no estágio
 - 4) Aprendizagem com colegas de turma
 - 5) Aprendizagem com outras pessoas na graduação

- **Fatores que integram a categoria “Avaliação”**
 - 8) Avaliação no estágio

- **Fatores que integram a categoria “Conteúdos do estágio obrigatório”**
 - 13) Conteúdos e atividades realizadas no estágio

- **Fatores que integram a categoria “Supervisores”**
 - 22) Supervisor do local de estágio

- **Fatores que integram a categoria “Curso de graduação”**
 - 7) Atividades extracurriculares
 - 12) Condições sociais e econômicas que envolvem o curso
 - 19) Organização do curso

- **Fatores que integram a categoria “Professores”**
 - 9) Características e tarefas do professor da disciplina de estágio
 - 10) Características e tarefas do professor orientador da universidade

- **Fatores que integram a categoria “Aprendizagem”**
 - 6) Aprendizagem no estágio

- **Fatores que integram a categoria “Clientes/Alunos/Atletas”**
 - 11) Clientes/ alunos/atletas do estágio

- **Fatores que integram a categoria “Planejamento e organização do Estágio obrigatório”**
 - 18) Lugares aonde fez estágio
 - 20) Plano e organização do estágio
 - 21) Recursos disponíveis nos locais de estágio

— Relações de citações entre os fatores que integram o modelo de transferência de formação no estágio obrigatório do curso de Bacharelado em Educação Física durante sua realização (a medida que aumenta a espessura das linhas, maior é o número de relações evidenciadas).

Fonte: A autora.

Ressalta-se que a seguir escolheu-se descrever e analisar aqueles fatores nos quais houve um número expressivo de referências relacionadas e as relações com maior número de citações vinculadas.

Entre os fatores que apresentaram maior número de citações relacionadas encontram-se o plano e organização do estágio (96 citações), as características e tarefas do professor orientador (50 citações), os conteúdos e atividades realizadas no estágio (50 citações), as características e tarefas do professor da disciplina (48 citações), o supervisor do local de estágio (48 citações) e os lugares aonde fez estágio (40 citações) (Figura 11).

Observou-se que o maior número de citações relacionadas entre os fatores que incidem na transferência de formação durante o EO foi entre as características e tarefas do professor da disciplina e as características e tarefas do professor orientador (28 citações) (Figura 11). Neste caso, encontraram-se algumas situações nas quais o professor da disciplina também era o orientador de EO.

O plano e organização do estágio relacionaram-se com os conteúdos e atividades realizadas no estágio (16 citações), com os lugares aonde fez estágio (15 citações), com as características e tarefas do professor da disciplina (13 citações) e aprendizagem com colegas de turma (11 citações) (Figura 11). Todas as relações observadas neste caso estão ligadas ao como o EO é concebido desde o próprio projeto político pedagógico do curso e desenvolvido por uma peça fundamental do processo, que é o professor da disciplina EO.

Além disso, o supervisor do local de estágio teve relações com os conteúdos e atividades realizadas no estágio (11 citações) e com a avaliação no estágio (10 citações) (Figura 11). Isto, porque se evidenciou que supervisor de EO incidia de forma direta na intervenção do estudante no EO e sua avaliação (nota) possuía um peso importante na aprovação da disciplina em alguns casos.

Estes resultados evidenciam a relação e importância que possuem as ações dos professores que possuem a responsabilidade de organizar e dar andamento ao estágio e tutorear o estudante durante todo o processo. Por este motivo, Baldwin, Ford e Blume (2017) indicam que há suspeitas de que o impacto que os professores possuem no

processo de transferência de formação é mais pronunciado do que se observa nas pesquisas.

Além disso, no contexto de cursos de BEF, a boa organização, administração e apoio dos atores envolvidos no EO é fundamental para que estes sejam bem sucedidos (BROWN et al., 2018).

Por último, o suporte de supervisores de estágio está relacionado significativamente com a satisfação com o EO do estudante. Assim, é importante que os docentes das disciplinas de EO e os orientadores trabalhem com os supervisores de estágio para eles conhecerem a estrutura do EO e as expectativas de trocas e ações durante o estágio. Pois, estes possuem um papel fundamental na experiência de estágio como facilitadores da intervenção do estagiário (ANVERSA, 2017; ODIO; KERWIN, 2016).

Neste ponto, Anversa (2011) destaca que coordenadores de estágio de cursos de BEF do Brasil ressaltam que o EO no curso de BEF é realizado principalmente em empresas privadas e isto limita em muitos casos a possibilidade de atuação do estagiário. Os estudantes nem sempre contam com a presença ativa do supervisor e terminam auxiliando, acompanhando ou repetindo atividades já preparadas pelo supervisor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as categorias que integram o modelo de transferência de formação no EO dos cursos de BEF durante sua realização, oito correspondem com algumas das estabelecidas no modelo de Burke e Hutchins (2008): planejamento e organização do estágio, características do aprendiz, supervisor, conteúdos do estágio, avaliação, professores, aprendizagem e pares.

No entanto, foram evidenciadas duas novas categorias que parecem afetar o processo de transferência de aprendizagem durante a realização do EO: o curso de graduação e os clientes/alunos que participam do estágio.

Observou-se que as categorias já presentes no modelo de transferência de formação que tiveram destaque durante a realização do EO dos participantes do estudo foram: o planejamento e organização do EO, as características do aprendiz e o professor.

Além disso, foi possível perceber o caráter sistêmico do modelo, foram evidenciadas as relações existentes entre os fatores que integram as categorias que influenciam a transferência de formação. Principalmente, observou-se que os professores que integram o estágio e suas características estão ligados às ações que podem ser desenvolvidas no EO e ao planejamento do estágio. Também, os supervisores dos locais de estágio guardam estreita relação com as possibilidades que os estagiários têm de atuar durante o estágio e sua avaliação.

No âmbito da formação inicial isto significa que os cursos de graduação não podem pensar o EO como uma disciplina ou componente curricular a mais dentro da grade curricular do curso. Senão que devem atender ao processo de transferência de formação como um elemento que perpassa transversalmente toda a proposta do curso de graduação e tem como ponto importante de sua realização o EO.

Além disso, implica dedicar muita atenção e esforço conjunto ao planejamento e elaboração de propostas de EO que sejam benéficas para o futuro profissional que está se formando, o qual é um ator a ser escutado e acompanhado durante todo o processo. Pois, conforme os resultados, o aprendiz é parte fundamental para o processo de transferência de aprendizagem acontecer.

Junto com isto, os professores que integram a proposta de EO devem trabalhar em parceria, determinando objetivos e ações claras para serem desenvolvidas junto com os estudantes durante o EO. A influência que os professores e suas características possuem são também determinantes na hora dos estagiários construírem aprendizagens significativas.

Por fim, no âmbito acadêmico sugere-se que novas pesquisas utilizando outras abordagens metodológicas e integrando outros atores envolvidos no processo de EO sejam realizadas a fim de verificar a incidência do modelo de transferência de formação proposto durante a realização do EO. Para que assim, futuras investigações possam vir aprimorar o EO e o processo de formação inicial de Bacharéis em EF.

REFERÊNCIAS

ANVERSA, A. L. B. **A formação acadêmica do Bacharel em Educação Física no Paraná e sua relação com o campo de atuação profissional**. 2011. 107 f. [Dissertação] Mestrado em Educação Física, Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

ANVERSA, A. L. B. et al. O Estágio curricular em Educação Física - Bacharelado. **Kinesis**, v. 33, n. 1, p. 24–39, 3 jun. 2015.

ANVERSA, A. L. B. **Estágio curricular e a constituição da Identidade Profissional do Bacharel em Educação Física**. 2017. 168 f. [Tese] Doutorado em Educação Física, Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

BALDWIN, T. T.; FORD, J. K. Transfer of training: A review and directions for future research. **Personnel Psychology**, v. 41, n. 1, p. 63–105, 1988.

BALDWIN, T. T.; FORD, J. K.; BLUME, B. D. Transfer of Training 1988–2008: An Updated Review and Agenda for Future Research. Em: HODGKINSON, G. P.; FORD, J. K. (Eds.). **International Review of Industrial and Organizational Psychology**. Wiley Online Books. Chichester, England: Wiley, 2009. p. 41–70.

BALDWIN, T. T.; FORD, J. K.; BLUME, B. D. The State of Transfer of Training Research: Moving Toward More Consumer-Centric Inquiry. **Human Resource Development Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 17–28, 2017.

BARBOSA-RINALDI, I. P.; PIZANI, J. Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em Educação Física. Em: NASCIMENTO, J. V. DO; FARIAS, G. O. (Eds.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012. p. 263–285.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, PT: Edições 70, 2011.

BILLET, S. Searching for authenticity: A socio-cultural perspective of vocational skill development. **Vocational Aspects of Education**, v. 46, n. 1, p. 3–16, 1994.

BISCONSINI, R. C.; FLORES, P. P.; OLIVEIRA, A. A. B. DE. Formação inicial para a docência: O Estágio Curricular Supervisionado na visão de seus coordenadores. **Journal of Physical Education**, v. 27, n. 1, e-2702, 2016.

BLUME, B. D. et al. Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. **Journal of Management**, v. 36, n. 4, p. 1065–1105, 2010.

BRANSFORD, J. D. et al. Learning and Transfer. Em: BRANSFORD, J. D. et al. (Eds.). **How people learn : brain, mind, experience, and school**. Ed. Ampl. Washington: National Academy Press, 2000. p. 51–78.

BROWN, C. et al. Sport management internships: Recommendations for improving upon experiential learning. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education**, v. 22, p. 75–81, 2018.

BURKE, L. A.; HUTCHINS, H. M. A Study of Best Practices in Training Transfer and Proposed Model of Transfer. **Human Resource Development Quarterly**, v. 19, n. 2, p. 107–128, 2008.

CAIRES, S.; ALMEIDA, L. S. Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 2, p. 219–241, 2000.

CHIABURU, D. S.; MARINOVA, S. V. What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. **International Journal of Training and Development**, v. 9, n. 2, p. 110–123, 2005.

CUNNINGHAM, G. B. et al. Anticipated career satisfaction, affective occupational commitment, and intentions to enter the sport management profession. **Journal of Sport Management**, v. 19, n. 1, p. 43–57, 2005.

CUST, J. Recent cognitive perspectives on learning implications for nurse education. **Nurse Education Today**, v. 15, p. 280–290, 1995.

DE LUCA, J. R.; BRAUNSTEIN-MINKOVE, J. An evaluation of sport management student preparedness: Recommendations for adapting curriculum to meet industry needs. **Sport Management Education Journal**, v. 10, n. 1, p. 1–12, 2016.

DE RIJDT, C. et al. Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. **Educational Research Review**, v. 8, p. 48–74, 2013.

DESAI, F.; SEAHOLME, T. Examining the impact of strength and conditioning internships on exercise and sport science undergraduate students. **Asia-Pacific Journal of Cooperative Education**, v. 19, n. 1, p. 81–91, 2018.

DIEFFENBACH, K. D.; MURRAY, M.; ZAKRAJSEK, R. The Coach Education Internship Experience: An Exploratory Study. **International Journal of Coaching Science**, v. 5, n. 1, p. 3–25, 2011.

FLEMING, J. Exploring stakeholders' perspectives of the influences on student learning in cooperative education. **Asia-Pacific Journal of Cooperative Education**, v. 16, n. 2, p. 109–119, 2015.

FLEMING, J.; MARTIN, A. Facilitating Reflective Learning Journeys in Sport Co-operative Education. **Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education**, v. 6, n. 2, p. 115–121, 2007.

FOLEY, J. M.; KAISER, L. M. R. Learning Transfer and Its Intentionality in Adult and Continuing Education. **New Directions for adult and Continuing Education**, v. 137, n. Spring, p. 5–15, 2013.

FORD, J. K.; BALDWIN, T. T.; PRASAD, J. Transfer of Training: The Known and the Unknown. **Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior**, v. 5, n. 1, p. 201–225, 2018.

FREIRE, E. DOS S.; VERENGUER, R. DE C. G. Estágio supervisionado: a nova proposta para o curso de Bacharelado em educação Física da Universidade Presbiteriana Mackenzie. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 2, p. 115–119, 2007.

GOMES, R. et al. Latent learning in the work place: the placement experiences of student-coaches. **Sport, Education and Society**, p. 1–14, 2016.

HALL, M.; PASCOE, D.; CHARITY, M. The impact of work-integrated learning experiences on attaining graduate attributes for exercise and sports science students. **Asia-Pacific Journal of Cooperative Education**, v. 18, n. 2, p. 101–113, 2017.

HAWLEY, J. D.; BARNARD, J. K. Work Environment Characteristics and Implications for Training Transfer: A Case Study of the Nuclear Power Industry. **Human Resource Development International**, v. 8, n. 1, p. 65–80, 2005.

JONAS, E. C. et al. Estágios na formação profissional e dificuldades percebidas por profissionais de Educação Física em seu primeiro ano de atuação. **Revista Cocar**, v. 5, n. 10, p. 95–107, 2011.

KONTOGHIORGHES, C. Reconceptualizing the learning transfer conceptual framework: empirical validation of a new systemic model. **International Journal of Training and Development**, v. 8, n. 3, p. 210–221, 2004.

LEBERMAN, S. I. **The transfer of learning from the classroom to the workplace: a New Zealand case study**. 1999. 255 f. [Tese] Doctor of Philosophy in Management, Victoria University of Wellington, New Zealand, 1999.

LU, W. C.; KUO, C.-C. Internship performance and satisfaction in sports: Application of the proactive motivation model. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education**, v. 18, p. 33–41, 2016.

MACAULAY, C. Transfer of Learning. Em: CREE, V. E.; MACAULAY, C. (Eds.). **Transfer of learning in professional and vocational education**. New York: Routledge, 2000. p. 1–26.

MALONE, J. J. Sport science internships for learning: a critical view. **Advances in Physiology Education**, v. 41, n. 4, p. 569–571, 2017.

MARINHO, A.; SANTOS, P. M. DOS. Estágios curriculares nos cursos de bacharelado em Educação Física. Em: NASCIMENTO, J. V. DO; FARIAS, G. O. (Eds.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012. p. 235–261.

MARTIN, A. et al. Facilitating and integrating learning within sport studies cooperative education: Exploring the pedagogies employed by students, academics and workplace supervisors. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, v. 9, n. 1, p. 24–38, 2010.

MCGINTY, J.; RADIN, J.; KAMINSKI, K. Brain-Friendly Teaching Supports Learning Transfer. **New Directions for adult and Continuing Education**, v. 137, n. Spring, p. 49–59, 2013.

MERREM, A. M.; CURTNER-SMITH, M. D. Occupational Socialization of Sport Pedagogy Faculty: Two German Case Studies. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 37, n. 2, p. 154–163, 10 abr. 2018.

MILISTETD, M. et al. Formação de treinadores esportivos: orientações para a organização das práticas pedagógicas nos cursos de Bacharelado em Educação Física. **J. Phys. Educ.**, v. 28, n. 1, p. 1–14, 2017.

MILISTETD, M. et al. Percepção de estudantes universitários de educação física sobre o estágio curricular supervisionado em Treinamento esportivo: Estudo em uma universidade pública brasileira. **Movimento**, v. 24, n. 3, p. 903–916, 2018.

MINAYO, M. C. DE S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MIRAGAIA, D. A. M.; SOARES, J. A. P. Higher education in sport management: A systematic review of research topics and trends. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education**, v. 21, n. Part A, p. 101–116, 2017.

ODIO, M.; KERWIN, S. Internship characteristics, critical events, and intent to enter the vocation. **Sport Management Education Journal**, v. 10, n. 2, p. 103–114, 2016.

ODIO, M.; SAGAS, M.; KERWIN, S. The Influence of the Internship on Students' Career Decision Making. **Sport Management Education Journal**, v. 8, n. 1, p. 46–57, 2014.

RAMOS, J. A. E.; MURILLO, Y. A. Diversidad y contextos sociales de la práctica del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia durante el período 2013-2014: Una revisión al cumplimiento misional y de formación institucional. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)**, v. 11, n. 2, p. 92–110, 2015.

ROJAS SORIANO, R. **Manual de pesquisa social**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

ROSS, C. M.; BEGGS, B. A. Campus Recreational Sports Internships: A Comparison of Student and Employer Perspectives. **Recreational Sports Journal**, v. 31, p. 3–13, 2007.

SAUDER, M. H.; MUDRICK, M. Student satisfaction and perceived learning in sport management internships. **Sport Management Education Journal**, v. 12, n. 1, p. 26–38, 2018.

SILVA, S. A. P. DOS S. Desenvolvimento do pensamento crítico-criativo e os estágios curriculares na área da Educação Física Development of the critical-creative thought and the apprenticeship in the area of the physical education. **R. bras. Ci. e Mov.**, v. 11, n. 3, p. 37–44, 2003.

SILVA, S. A.; SOUZA, C. A. F. DE; CHECA, F. M. Situação do estágio supervisionado em IES privadas da grande São Paulo. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, n. 3, p. 682–688, 2010.

STRATTA, T. M. P. The Needs and Concerns of Students during the Sport Management Internship Experience. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 75, n. 2, p. 25–29, 2004.

SURUJLAL, J.; SINGH, C. Internship as a mechanism for professional preparation of sport management personnel: An empirical study of students' perceptions. **South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation**, v. 32, n. 2, p. 117–130, 2010.

TEIXEIRA, F. C. et al. O estágio curricular do curso de Bacharelado em Educação Física na percepção de acadêmicos. **Corpoconsciência**, v. 21, n. 1, p. 33–47, 2017.

TINNING, R. et al. Major practicum as a learning site for exercise science professionals: A pilot study. **European Physical Education Review**, v. 18, n. 2, p. 239–244, 22 maio 2012.

VILELA, R. A.; BOTH, J. Associação entre a faixa etária e as preocupações dos estudantes - estagiários em Educação Física - Bacharelado. **R. bras. Ci. e Mov.**, v. 24, n. 2, p. 45–54, 2016.

WENZEL, R.; CORDERY, J. **Training Transfer Research: A Manager's Guide and Bibliography**. Perth: Australian Institute of Management – Western Australia, 2014.

WIEST, A.; KING-WHITE, R. Selling out (in) sport management: Practically evaluating the state of the American (Sporting) Union. **Sport, Education and Society**, v. 18, n. 2, p. 200–221, 2013.

Artigo Original 6

FATORES QUE INTEGRAM O MODELO DE TRANSFERÊNCIA DE FORMAÇÃO APÓS A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NO CURSO DE BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Resumo: O estudo buscou identificar quais os fatores que participam do modelo de transferência de formação do estágio obrigatório (EO) do curso de Bacharelado em Educação Física (BEF) após sua realização. Foi utilizada a história de vida parcial como abordagem metodológica. Participaram do estudo 18 Bacharéis de Educação Física formados em duas universidades públicas do estado do Paraná. O instrumento para a coleta de dados foi a entrevista aberta. A análise de dados utilizou a análise temática, que foi feita no *software* de análise qualitativa NVivo Plus 11. Foram evidenciadas seis categorias de fatores que influenciam o processo de transferência de formação no EO após sua realização, entre as quais estão: as características do aprendiz, aspectos da área de atuação, ambiente de trabalho, tamanho e estrutura da organização, os clientes/alunos/atletas e os pares. Conclui-se que é importante atender aos fatores que incidem no modelo de transferência de formação após a realização do EO, para assim desenvolver estratégias junto ao mercado de trabalho que potencializem a possibilidade de transferência de conhecimentos/habilidades adquiridas no EO e no curso de BEF.

Palavras-chave: Curso de graduação, Profissionais de Educação Física, Transferência de aprendizagem, Emprego.

INTRODUÇÃO

A transferência de conhecimentos aprendidos durante o curso de graduação para o futuro posto de trabalho é um dos objetivos da formação inicial. Em relação à formação e o trabalho, o modelo de transferência de formação utilizado na formação continuada de recursos humanos, tenta explicar que fatores colaboram ou não na decisão do aprendiz utilizar ou descartar os conhecimentos construídos em uma formação para o contexto laboral (BALDWIN; FORD; BLUME, 2009, 2017; FORD; BALDWIN; PRASAD, 2018).

O modelo proposto por Burke e Hutchins (2008) descreve uma série de categorias principais que influenciam o processo de transferência de aprendizagens antes, durante e após um curso de formação, entre as quais se encontram as

características do aprendiz, as características do formador, o planejamento e execução da formação, o ambiente de trabalho e a avaliação. Também, são identificadas partes interessadas (os pares, o professor, o aprendiz, o supervisor e a organização) e variáveis moderadoras dentro do processo de transferir aprendizagem (conteúdo e planejamento do trabalho, conteúdo da formação e tamanho e, estrutura da organização). Ainda, o modelo identifica as categorias de tempo antes, durante e após a formação porque práticas que sustentam a aprendizagem para a transferência acontecem tanto antes, durante e após a situação de formação. E ações que acontecem num período podem influenciar em outros momentos do processo de formação.

Conforme alguns estudos que utilizaram o modelo de transferência de formação (BURKE; HUTCHINS, 2008; FOLEY; KAISER, 2013), os fatores que jogam um papel importante na transferência de conhecimentos após a realização de uma capacitação são os ambientais e, principalmente, os organizacionais. Desta maneira, a motivação para utilizar os conhecimentos aprendidos, a influência de colegas de trabalho e supervisores para aplicar novas aprendizagens e outros fatores ambientais podem colaborar ou não para que as aprendizagens desenvolvidas num âmbito formativo apareçam no ambiente laboral.

Por este motivo, Ford, Baldwin e Prasad (2018) advertiram que é preciso criar e investigar intervenções pós formação, pois podem ter um impacto na transferência de formação maior do que atualmente é informado nas pesquisas.

Assim, ao estudar a formação de Bacharéis em Educação Física (EF), observa-se que depois de graduados, os formandos de cursos de Bacharelado em Educação Física (BEF) iniciam sua carreira profissional enfrentando diversas situações de emprego para as quais deveriam estar medianamente preparados. Durante a graduação tiveram possibilidade de contato com ambientes profissionais por meio do estágio obrigatório (EO) e cursaram distintas disciplinas para a construção de conhecimentos e competências necessárias para o exercício da profissão.

No entanto, estudos vinculados à formação inicial e ao EO em cursos de BEF encontraram que o curso de graduação atendeu parcialmente as expectativas dos estudantes em relação à sua visão sobre o campo de atuação (ANVERSA et al., 2015)

e pouco contribui para a atuação profissional na saúde pública (COSTA, 2016) e para a preparação do estágio (MILISTETD et al., 2018; TEIXEIRA et al., 2017).

Assim, constata-se que há uma falta de compreensão de como os fatores organizacionais da profissão e dos próprios locais de trabalho dos profissionais de EF funcionam e como isto incide na possibilidade de aplicar aprendizagens que deveriam ser promovidas durante a graduação e o EO (BARBOSA-RINALDI; PIZANI, 2012; TEIXEIRA et al., 2017). Portanto, para aprimorar essa compreensão, especificamente, nos estágios obrigatórios, o objetivo do presente estudo foi de identificar e analisar os fatores que integram o modelo de transferência de formação do EO do curso de BEF após sua realização.

MÉTODO

O presente estudo foi qualitativo, fundamentado no paradigma interpretativo e utilizou a abordagem metodológica de história de vida, na qual se considerou um determinado momento da experiência vivida pelos indivíduos, um grupo ou instituição. A história de vida permite explorar e analisar como as pessoas interpretam e lhe dão significado a seu passado desde o momento presente (MINAYO, 2013).

Os participantes do estudo foram Bacharéis de EF formados em duas universidades públicas do estado do Paraná (as universidades serão caracterizadas como universidade 1 (U1) e universidade 2 (U2) para garantir o anonimato dos participantes⁷). A escolha da amostra foi por conveniência, pois a pesquisadora possui vínculo com ambas as instituições de ensino, o que facilitou o contato com os participantes da pesquisa. Destaca-se que a quantidade de sujeitos que integraram a amostra respondeu aos critérios de saturação recomendados para a história de vida. Assim, o critério de saturação buscou a quantidade de interlocutores necessários para chegar à reincidência e complementariedade das informações. E ainda, levou em consideração que a investigadora chegasse a compreender a lógica interna do modelo

⁷ Por motivos éticos os participantes do estudo foram codificados de P1 a P18 no decorrer do texto.

de transferência de formação no EO nos cursos de BEF a partir dos informantes (MINAYO, 2013).

Também, seguiram-se outros critérios de inclusão pertinentes para a realização do presente estudo, entre os quais se encontram: os Bacharéis em EF tinham que estar atuando na área no momento da pesquisa, tinham que ter no máximo cinco anos de formados e deviam aceitar a gravação de áudio da entrevista.

Desta maneira, participaram dezoito Bacharéis em EF (nove formados na U1 e nove na U2), com uma média de idade de 27,8 anos (desvio padrão 4,5 anos), sendo seis participantes do sexo masculino e doze do sexo feminino. Nove participantes eram casados e/ou tinham um companheiro/a e os/as restantes eram solteiros/as.

A experiência laboral após formados oscilou entre dois e cinco anos, sendo que a maioria dos participantes atuava ao mesmo tempo com a promoção da saúde e o esporte (seis sujeitos). Seguidamente, cinco trabalhavam com a promoção da saúde e o lazer, cinco somente na promoção da saúde e dois com o esporte.

O instrumento para a coleta de dados foi uma entrevista participativa ou dialógica (ROJAS SORIANO, 2004) semiestruturada, para a qual foi construído um roteiro com temas geradores que ofereciam a descrição clara, breve e abrangente do entrevistador sobre o modelo de transferência de formação e suas possibilidades dentro do EO no curso de BEF. O roteiro procurou guiar a coleta de dados, sem restringir a fala dos entrevistados (MINAYO, 2013).

A duração média das entrevistas foi de 90 minutos, estas foram transcritas *verbatim* e revisadas pelos entrevistados, que tiveram a possibilidade de modificá-las se fosse necessário (ROJAS SORIANO, 2004). A transcrição das entrevistas foi feita sucessivamente, para poder utilizá-las na hora de escolher novos entrevistados, usar questões de uns para outros e triangular as visões dos diferentes sujeitos com o objetivo de assegurar a qualidade das informações (MINAYO, 2013).

A análise dos dados teve duas fases: uma durante a realização do trabalho de campo e outra depois deste. Na primeira fase, a pesquisadora analisou cada entrevista durante a coleta de dados para definir a representação do modelo de transferência de formação no EO em cursos de BEF e, assim, determinar a finalização do trabalho de campo. Na segunda fase, os dados foram analisados a partir do olhar compreensivo e

interpretativo da pesquisadora, contextualizando e teorizando o objeto de estudo (MINAYO, 2013).

Para as duas fases de análise foi empregada a análise temática. Este tipo de análise é uma modalidade de análise de conteúdo, que procura a descrição sistemática e objetiva do conteúdo de mensagens, estabelecendo indicadores (quantitativos ou não) para realizar a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. O tema é uma unidade de significação que surge da mensagem analisada, tendo como referência aspectos relacionados à teoria que norteia a análise (BARDIN, 2011).

Desta forma, a análise temática busca encontrar núcleos de sentido, cuja frequência ou presença tenham significado para o objetivo da análise. E para isto, desenvolve-se em três etapas: 1) Pré-análise, 2) Exploração do material e, 3) Tratamento dos dados obtidos e Interpretação (MINAYO, 2013).

Também, na análise adotou-se o procedimento descrito por Merrem e Curtner-Smith (2018), no qual a investigadora principal categorizou os dados, enquanto outro pesquisador atuava como “amigo crítico” durante o processo de análise. O “amigo crítico” revisava e criticava periodicamente a análise, interrogando ao primeiro investigador para assim desenvolver os temas/categorias elencadas.

Os temas que surgiram da análise foram estabelecidos a *priori* e seguiram as categorias existentes no modelo de transferência de formação de Burke e Hutchins (2008). Porém, durante o processo de análise surgiram temas/categorias que não estavam no modelo inicial, mas que faziam sentido no processo de transferência de formação no contexto pesquisado. Assim, foram determinados temas/categorias a *posteriori* que integraram o modelo de transferência de formação no EO do curso de BEF.

Todo o processo de análise foi feito com o suporte do *software* de análises qualitativo NVivo Plus 11. Os temas foram nomeados de fatores que incidem no processo de transferência de formação no EO do curso de BEF e reunidos em unidades maiores, chamadas de categorias. Destaca-se que ao mesmo tempo, utilizando o *software* de análise qualitativa foi possível realizar a comparação da matriz de codificação entre os códigos selecionados entre os fatores elencados após a realização

do EO e, assim observar os cruzamentos de informações que existem entre cada um dos fatores.

Por fim, ressalta-se que a pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética Permanente em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá (Parecer nº 3.092.609).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao realizar a análise dos dados evidenciaram-se seis categorias de fatores que integram o modelo de transferência de formação no EO do curso de BEF após sua realização, conforme é indicado na tabela 3.

Tabela 3. Categorias e fatores que incidem na transferência de formação do EO depois de sua realização.

Categorias que influenciam a transferência de formação	Fatores que integram cada categoria	Frequência de citação	Porcentagem de Representatividade
Características do aprendiz	Metas, objetivos, motivação e valores pessoais	38	35,93
	Outra/s formação/ções	34	
	Independência pessoal e financeira	31	
	Experiência com a EF, esporte e/ou lazer	28	
	Experiência laboral	12	
Aspectos da área de atuação	Âmbitos de intervenção profissional	61	28,64
	Conceito sobre a profissão	53	
Ambiente de trabalho	Condições de trabalho atual	64	16,08
Tamanho e estrutura da organização	Tipo de organização de emprego	47	11,81
Clientes/Alunos/Atletas	Participação dos clientes/alunos/atletas	16	4,02
Pares	Aprendizagem com colegas de trabalho	14	3,52
Total		398	100,00

*Número de vezes que foram citados os fatores que compõem cada categoria.

FONTE: A autora.

Cinco das categorias elencadas são descritas no modelo de transferência de formação proposto por Burke e Hutchins (2008), as quais são: características do aprendiz, aspectos da área de atuação, ambiente de trabalho, tamanho e estrutura da

organização e os pares. Somado as cinco dimensões citadas, a categoria clientes/alunos/atletas foi caracterizada como um fator que participa no processo de transferência dentro do modelo, considerando o contexto de atuação profissional do Bacharel em EF.

Assim, apresentam-se a seguir os principais resultados que caracterizam a cada categoria dentro do modelo de transferência de formação no EO do curso de BEF após sua realização.

Características do aprendiz

As características do aprendiz corresponde com uma das categorias que Burke e Hutchins (2008) identificaram como de maior influência no modelo de transferência de formação. Além disso, conforme Ford, Baldwin e Prasad (2018), no centro da transferência está a decisão que reside em cada indivíduo de utilizar ou não determinados conhecimentos/habilidades adquiridos em uma formação.

Nesse sentido, no presente estudo foi possível verificar que algumas características dos participantes foram importantes no momento de decidirem que conhecimentos aprendidos durante o EO e sua formação inicial são importantes para serem utilizados na sua atuação profissional.

As metas, objetivos, motivação e valores pessoais para trabalhar em determinadas áreas ou fazer determinadas coisas levaram a que os participantes procurassem conhecimentos já adquiridos e outros que faltavam para seguir adiante, crescer profissionalmente e não ficarem acomodados. Outros, procuraram com os conhecimentos que tinham, serem empreendedores: “Então assim, eu vou atrás disso. Tanto no funcional quanto na corrida, também é atrás de livro, eu estudo pra poder montar o treinamento de cada um” (P5) e “Era o que eu queria, a gente tem um sangue empreendedor, então eu queria começar um negócio...” (P2).

Também, os valores pessoais levam às pessoas ter determinadas atitudes frente a sua atuação profissional, pois muitos dos pesquisados relataram que se envolviam emocionalmente com os alunos/clientes e gostavam de ajudar as pessoas com seu trabalho. Além disso, alguns dos participantes manifestaram que gostavam de levar

adiante propostas diferenciadas para demonstrar que o trabalho que desenvolviam era fruto de uma formação aprofundada e séria:

E as pessoas falam “nossa, mas, você vai lá de domingo mesmo? Você vai fazer ensaio extra? Dá só um “ensaiosinho” na hora da aula mesmo”. Mas, não é isso que eu quero fazer. Eu quero ser diferente, eu quero mostrar para as pessoas que tudo isso que eu fiz até hoje, é todo esse propósito que eu planejei pra minha vida. Eu quero que as pessoas valorizem, que elas vejam diferença. E, eu quero ser um agente transformador pelo menos pra quem me conhecer. (P7)

Por outro lado, evidenciou-se que a insegurança pessoal de uma das participantes foi um problema para esta começar a exercer a profissão independentemente de ter os conhecimentos para isto: “eu acho que a minha insegurança que não deixava ter autoconfiança para atender pessoas” (P16).

Também, a formação tida no EO e na graduação permitiu que os entrevistados tivessem a base necessária para buscar outros conhecimentos em cursos de atualização, especialização e formação em áreas específicas nas que atuavam:

[...] essa parte de faculdade a gente aprende uma base, tem que pesquisar mais coisas fora, por que não dá para matar tudo, mas a base foi importante para que eu conseguisse buscar outras coisas, e incorporar nas minhas aulas, então eu acho bem valido assim. (P12)

Conforme os pesquisados é necessário atualizar-se e procurar novas fontes de conhecimento: “Eu acho que não dá para ficar só na graduação não, tem que correr atrás, tem que buscar outros lugares de conhecimento” (P8).

Constata-se que a aprendizagem formal não é suficiente para manter-se a par das constantes mudanças no trabalho. Assim, na atualidade uma importante parte da aprendizagem no local de trabalho é informal, como buscar na internet, testar e discutir temas com colegas (BALDWIN; FORD; BLUME, 2017). Assim, autores que estudam a transferência de formação no âmbito da formação continuada de recursos humanos, manifestam que o processo de aprendizagem informal pode impactar significativamente na transferência de formação (FORD; BALDWIN; PRASAD, 2018).

Quanto a independência pessoal e financeira, verificou-se que a maioria dos participantes disse ter o salário suficiente para suas necessidades, embora alguns

conseguem isto por morarem com os pais ou por serem casados, então complementam a renda com os salários de seus esposos/as ou companheiros/as. Somente dois participantes moram sozinhos. Nesse caso, existe a possibilidade dos entrevistados assumirem determinadas circunstâncias que não favorecem a transferência de conhecimentos, por causa da necessidade de manter-se empregados.

A experiência pessoal com a EF, esporte e/ou lazer aparece como outro fator importante na hora de escolher a área de atuação dentro da profissão:

“[...] eu acho que se um dia eu tiver que dar treino de futebol, treino de vôlei, qualquer coisa de esporte assim, eu vou sair da área eu acho, por que eu não vou saber, é uma coisa muito fora da minha experiência...”
(P12)

Sobre o assunto, observou-se que doze dos dezoito participantes exercem a profissão em algumas dessas atividades/esportes nos quais tinham tido vivência como praticantes ou ajudantes antes de entrar no curso de graduação. Percebe-se que o conhecimento prévio que os estudantes possuem pela sua posição social influencia a transferência de aprendizagem (BRANSFORD et al., 2000).

Nesse sentido, Rodrigues, Paes e Souza Neto (2016) descreveram que a socialização pré-profissional (antes da entrada no curso de graduação) constituiu-se um elemento importante para a aprendizagem profissional em treinadores de basquete. Pois, a aprendizagem por imersão na cultura esportiva permitiu, seja na condição de jogador, espectador, entre outras formas de engajamento no esporte, a apropriação de saberes relacionados a “saber fazer” (elementos técnico-táticos principalmente) e do “saber ser” (concepções de iniciação e treinamento esportivo), que permitiram a integração dos treinadores no ambiente do basquete e posteriormente, sua implementação na prática profissional.

A maioria dos participantes do estudo, depois de formados, trabalhou em locais distintos dos atuais locais de trabalho e outros entrevistados, ainda estão nos locais que iniciaram sua carreira, aumentando sua carga horária de trabalho ou acrescentando outras áreas de atuação, como por exemplo, *personal trainer*. Nota-se que essas experiências de trabalho ajudaram a amadurecer os conhecimentos adquiridos nos estágios e na graduação nos recém formados. E assim, eles/elas começaram a

identificar-se mais com determinadas áreas de atuação e a dedicar mais tempo a aprimorar seus conhecimentos nelas:

Hoje eu trabalho como *personal* e o ano passado, até ano passado eu dava aula de *crossfit*, como *coaching* de *crossfit* para turmas grandes, mas aí hoje trabalho somente como *personal*, voltado para a saúde, então os meus pacientes são casos com problemas. (P2)

Assim como a motivação para transferir parece ser uma variável significativa na transferência de formação no âmbito da formação de recursos humanos (DE RIJDT et al., 2013), as habilidades gerais e conhecimentos do aprendiz, a auto eficácia e autoestima e, a habilidade de assumir riscos são elementos importantes (LEBERMAN, 1999).

Neste ponto, Chinomona e Surujlal (2012) descrevem que o desejo de aperfeiçoamento de estudantes que realizavam EO em cursos de gestão esportiva tem efeito positivo no desenvolvimento do profissionalismo. Assim como também, uma personalidade proativa tem um papel vital na hora de promover processos motivacionais positivos e manifestar-se em resultados individuais (LU; KUO, 2016).

A teoria do comportamento planejado é sugerida na hora de analisar o papel que possuem os aprendizes na hora de escolher se transferir conhecimento ou quanto conhecimento transferir. Pois, quando os estudantes tem a liberdade de escolher que transferir as intenções pessoais tornam-se significativas (CHENG; HAMPSON, 2008).

A teoria do comportamento planejado explica porque indivíduos tem motivação para implementar suas aprendizagens. Esta teoria foca-se nas intenções e fatores pessoais e contextuais que influenciam essas intenções. A teoria baseia-se em três componentes: crenças e atitudes sobre o comportamento; crenças normativas e pressão social percebida e; controle de comportamento percebido.

As crenças sobre o comportamento tem a ver com como os indivíduos vão perceber que suas aprendizagens podem servir eles. E as atitudes frente ao comportamento inclui crenças e outros aspectos que motivam o aprendiz a ver sua ação como favorável ou não. As crenças normativas relacionam-se com o que o aprendiz entende que os outros percebem sobre o comportamento. E finalmente, o controle de comportamento tem a ver com a percepção individual de quão fácil ou não

um comportamento é. A auto eficácia relaciona-se com este último aspecto, já que as pessoas tendem a envolver-se em comportamentos que sentem-se capazes de levar adiante (YOUNG, 2013).

Assim, esses três componentes influenciam-se entre si e a intenção de comportamento. Desta forma, a intenção captura a motivação e a decisão de realizar um esforço para implementar o comportamento (YOUNG, 2013).

Aspectos da área de atuação

Esta categoria corresponde à variável moderadora “conteúdo e planejamento do trabalho” descrita no modelo de Burke e Hutchins (2008), pois não intervém de maneira direta no processo de transferência de formação. No entanto, situações que facilitam ou não a transferência de aprendizagens construídas no processo de formação podem estar embasadas no tipo de atividade que deve ser realizada e/ou na natureza do trabalho em si mesmo (BLUME et al., 2019).

Os *âmbitos de intervenção profissional* dos entrevistados abarcaram um leque grande de modalidades esportivas, de recreação e lazer e saúde. Em alguns casos são campo com os quais os participantes não tiveram ou tiveram pouco contato durante o EO e a graduação, como por exemplo, pilates, atividades circenses, crossfit, zumba, polly dance, personal trainer, hidroginástica e gerenciamento de academia. Destaca-se que muitos trabalhavam com diferentes faixas etárias, desde crianças até idosos.

Além disso, seis entrevistados administravam seu próprio estúdio e/ou negócio e dois trabalhavam em cursos de BEF de instituições privadas. Também, dez participantes trabalhavam com iniciação esportiva e/ou competição nas modalidades de ginástica rítmica (03), natação (03), judô, basquete, vôlei e futsal (um cada).

Os distintos âmbitos e espaços de intervenção do Bacharel em EF devem ser atendidos no momento de entender o processo de transferência de aprendizagens depois da realização do EO e do curso de graduação. As especificidades de cada contexto de trabalho determina que saberes e competências aprendidas sejam utilizadas ou não pelos profissionais. O que é amplamente citado em estudos realizados

no âmbito da formação continuada de recursos humanos (BURKE; HUTCHINS, 2008; FORD; BALDWIN; PRASAD, 2018; KONTOGHIORGHES, 2004).

Por outro lado, verificou-se que o conceito que os participantes possuíam sobre o profissional de EF incidia nas perspectivas e possibilidades que estes viam de avançar na carreira profissional e aplicar conhecimentos já adquiridos a novas situações laborais. Desta maneira, evidenciou-se que muitos acreditavam que a área de intervenção profissional do Bacharel em EF é bem ampla o que permite abrir um leque grande de atividades a serem desenvolvidas no mercado de trabalho. Somado a isso, existia o sentimento entre os entrevistados de gostar, amar sua profissão e sentiam-se realizados ao trabalhar nela. Porém, foi declarada a existência de certa instabilidade financeira, especificamente, isto foi relatado por aqueles que se desempenhavam exclusivamente como *personal trainers* (P3 e P13):

[...] hoje eu tenho aluno, amanhã eu não sei se eu tenho. Igual eu conversei com os outros na academia... é muito sazonal, verão todo mundo quer treinar, chega no inverno ninguém quer, então assim por isso que a gente tem que trabalhar bastante na época de verão... para daí no inverno você ter um dinheiro guardado para você conseguir se manter. (P13)

Além disso, muitos entrevistados entendiam que a profissão é desvalorizada ou pouco valorizada pelas pessoas e pelos próprios Bacharéis em EF, o que dificulta em algumas circunstâncias as possibilidades de melhorar as condições materiais e econômicas no trabalho. No entanto, isso não pareceu desmotivar aos participantes do estudo sobre suas possibilidades de futura atuação. Embora uma das entrevistadas estava pensando em sair da profissão.

O vínculo emocional e afetivo com a profissão vinculado ao esporte foi relatado numa pesquisa realizada com estagiários em gestão esportiva, na qual observou-se que o forte sentimento de representação e afeto pelo esporte levava em alguns casos aos estudantes assumirem trabalhos com inadequadas condições e não procurar outras alternativas (HAWZEN et al., 2018).

Assim, é necessário aprender a entender os contextos de atuação profissional fora o ambiente de formação, pois os contextos mudam muito e isto é importante para

desenvolver a capacidade de se adaptar ao ambiente sem abrir mão das próprias aspirações e conhecimentos (BRANSFORD et al., 2000).

Ambiente de trabalho

O ambiente de trabalho refere-se a todo tipo de influência que pode existir para que a transferência ocorra fora do contexto da formação (BURKE; HUTCHINS, 2008). Conforme Baldwin e Ford (1988) habilidades/conhecimentos aprendidos em uma formação podem não ser mantidos no ambiente de trabalho por falta de oportunidade para utilizar ou apoio da supervisão.

Neste caso, a maioria dos participantes entendia que as condições de trabalho que possuíam eram boas. Apesar de que em alguns casos existam algumas restrições, como por exemplo, os *personal trainers* quando trabalham na casa dos clientes:

Os que eu atendo na academia, não tenho o que reclamar com respeito ao ambiente. Porque tem uma estrutura muito boa, talvez a melhor de Maringá em relação a estrutura. E às dos condomínios, ai é limitada, mas, ai é uma escolha da pessoa, uma escolha do aluno. (P3)

Em outras situações, ao querer avançar no desenvolvimento de uma determinada modalidade alguns participantes encontram restrições de infraestrutura e materiais: “[...] Hidroginástica também nunca faltou material que não é de tão alto custo assim, eu queria fazer umas coisas diferentes e tinha que sair do meu bolso, mas nada que comprometesse” (P11).

Somente uma participante disse não ter condições de trabalho adequadas, trabalhava muitas horas dentro de uma piscina, sem ou com um intervalo muito curto. Além disso, a mesma relatou sentir que havia pouca valorização dos profissionais de EF que trabalhavam no seu local de emprego. Apesar disso, a participante manifestou que a academia na qual trabalhava oferecia em alguns momentos cursos de aperfeiçoamento na área de atividades aquáticas, em geral, sem custo para os funcionários.

Sobre o vínculo empregatício, observou-se que duas participantes recebiam como bolsistas⁸ de uma associação esportiva, sendo que esse vínculo tinha uma duração de dez meses, sendo renovada a bolsa a cada novo ano (de março a dezembro).

As horas de trabalho variaram entre 20 e 50 horas semanais, em geral de segunda a sábado, sendo que alguns trabalhavam nos finais de semana, em eventos de competição e/ou de lazer e recreação. As horas de trabalho em muitos casos eram fracionadas em mais de um local de trabalho ou até em duas cidades distintas. E no caso dos *personal trainers* deslocavam-se entre vários pontos da cidade para atender os clientes.

Destaca-se que dois *personal trainers* manifestaram ter se assessorado com advogados para fechar contrato com os clientes e assim terem uma garantia de pago mensal e protegerem-se legalmente em caso de acidentes ou outras situações.

Muitos pesquisados trabalhavam em locais nos quais existiam outros profissionais, com os quais tinham um bom clima de trabalho e apoio quando era necessário: “[...] eu tenho um suporte muito bom nisso. Quando acontece alguma coisa que eu não posso resolver, eu tenho a coordenadora que assume a bronca, assume o erro é, e resolve” (P4).

O ambiente/lugar de trabalho tem um papel importante no processo de transferência porque é nele que se espera que o aprendiz demonstre suas habilidades e conhecimentos. Desta forma, se a socialização que acontece no ambiente de formação não se vincula com o ambiente de trabalho, problemas para a transferência virão a surgir (LEBERMAN, 1999).

Nesse sentido, Fonsenca, Soriano e Nakamura (2007) encontraram que as regras do ambiente de trabalho, e as trocas constantes entre a profissional de EF participante de sua pesquisa e o meio no qual ela estava inserida influenciaram diretamente na maneira como a intervenção era constituída.

⁸ Bolsa significa que os profissionais contratados recebem uma compensação financeira a partir de serviços prestados para uma entidade não governamental ou instituição governamental que possui um projeto aprovado por edital público, vinculado a algum órgão do governo para a realização de determinado fim de interesse público. Neste caso, não cria-se vínculo empregatício e os valores não são tributados.

Entre as características do ambiente de trabalho que mais tem facilitado a transferência de formação estão o apoio de supervisor/es, fatores socioculturais, apoio social, cultura de aprendizagem contínua e clima de transferência. O supervisor aparece como ator importante do processo, porque é quem determina em parte quanto de novo poder ser aplicado no contexto de trabalho (LEBERMAN, 1999).

Tamanho e estrutura da organização

Os participantes do estudo encontravam-se trabalhando em mais de um tipo de organização de emprego e em alguns casos eram profissionais autônomos e/ou donos de seu negócio. Neste caso, seis participantes eram donos de algum tipo de empreendimento e ao mesmo tempo que o administravam, ministravam aulas/treinos. Além disso, compartilhavam essa função com outros empregos nos quais eram subordinados à outras pessoas. Somente dois participantes dedicavam-se exclusivamente a trabalhar em seus estúdios/academias (P1 e P7).

Dentre os profissionais donos de seus próprios negócios, também encontravam-se os profissionais que atuavam como *personal trainers*, que eram profissionais liberais que gerenciavam por si mesmos suas atividades. Neste caso, observou-se que seis atuavam desta forma, sendo que três dedicavam-se exclusivamente a essa atividade laboral.

Além disso, outros dois entrevistados atuavam como *personal trainers*, porém, dentro de grupos de corrida e treinamento funcional, nos quais trabalhavam outros profissionais e existia um Bacharel que era “dono” do grupo e administrava o negócio.

Quatro participantes trabalhavam dentro de associações esportivas, compartilhando o trabalho com outros profissionais e dependendo de um superior que coordenava as atividades. Também, quatro participantes tinham vínculo empregatício com prefeituras, nas quais trabalhavam subordinados à secretaria de esportes em projetos de modalidades esportivas e/ou atividades físicas específicas.

Ainda, quatro entrevistados trabalhavam em academias de musculação, natação e *crossfit*, como parte de uma equipe de professores e ministrando aulas para turmas de clientes/alunos. Três participantes eram contratados por colégios particulares para

ministrar atividades físicas extracurriculares, integrando a equipe de professores dessas escolas. E, dois participantes trabalhavam em instituições de ensino superior privadas, um ministrando aulas e outro sendo tutor de educação a distância de um curso de BEF.

As intervenções para promover a transferência de aprendizagens de uma formação são em certa medida específicas para determinados contextos de atuação. Por este motivo, certas práticas são mais eficientes em certas estruturas organizacionais, com uma forma de planejamento de trabalho e em determinados tipos de trabalhos. Situações e consequências organizacionais inibem ou facilitam o uso do que tem sido aprendido num curso de formação; atuam como um moderador entre o indivíduo e os fatores organizacionais e; influenciam a transferência de formação (BURKE; HUTCHINS, 2008). Nesse sentido, Broad e Newstrom (1992) também identificaram que além da responsabilidade que possuem os aprendizes sobre a transferência de formação, existem barreiras que são fruto do tipo de organização e forma de administração do trabalho.

Clientes/Alunos/Atletas

Existiram alguns casos nos quais os clientes/alunos/atletas dos entrevistados foram apontados como personagens que limitaram a atuação profissional, não permitindo uma total liberdade para planejar e executar os treinos, aulas e/ou atividades.

Foram citadas situações nas quais deveu-se lidar com os anseios de pais de crianças que participavam das atividades esportivas e/ou com muita diversidade de público numa mesma aula. Também, houve momentos nos quais os planejamentos deviam atender desejos dos clientes/alunos/atletas embora não fosse algo dentro da atividade proposta:

[...] questão de personalidade com os adultos tinha bastante: “eu quero nadar livre, eu só posso fazer isso, eu só sei fazer isso”, em relação a dores ou alguma limitação, daí tudo bem, mas que é, como eu trabalhei bastante tempo até as 10 horas da noite, daí tinha bastante que só queria nadar o que eles queriam, não aceitavam nenhuma condição, nada, aula nenhuma e era isso aí. (P17)

Além disso, aparece o fato dos clientes/alunos/atletas terem confiança no profissional, o que as vezes toma tempo e dificulta o ingresso a um novo emprego e/ou assumir suplências de colegas de trabalho:

E é a questão que você confia, você ganha mais confiança no local, os alunos ganham mais confiança em você e você não tem medo de fazer e errar, porque você sabe com quem você já está lidando quando você está um tempo no local. (P15)

Destaca-se, no caso dos *personal trainers* apresentou-se a situação financeira dos clientes como um empecilho para fidelizar alunos, já que aqueles com situação econômica menos favorável são aqueles que na hora de reduzir seus gastos, vão cortar o serviço de *personal*.

Devido as características do campo de atuação do Bacharel em EF, os clientes/alunos/atletas é uma nova categoria de partes interessadas que surge no modelo de transferência de formação no EO do curso de BEF. Pois, como destaca Ghilardi (1998), no âmbito da atuação do Bacharel em EF, o bom profissional é quem compreende as necessidades dos clientes e respeita suas limitações.

Do mesmo modo, Jabur (2011) manifesta que os profissionais que trabalham em academias de ginástica enfrentam um nível elevado de exigências, que demanda conhecer as necessidades e expectativas dos clientes. Assim, alguns estudos no âmbito da intervenção profissional de Bacharéis em EF, confirmam que as características dos usuários demarcam o tipo de intervenção do profissional de EF, os procedimentos que deverá dominar (FONSENCA; SORIANO; NAKAMURA, 2007; PAIXÃO, 2017).

De fato, um estudo com estagiários de cursos de BEF, evidenciou que aqueles que já trabalhavam na área consideravam que uma das competências importantes a serem adquiridas no EO era a de conseguir que os clientes/alunos/atletas alcancem seus objetivos (NAKANO, 2016).

Pares

A aprendizagem com colegas de trabalho é algo que apareceu como importante na hora de desenvolver novos conhecimentos e competências dentro da área de atuação. Verificou-se uma relação de troca de saberes que beneficiou as duas partes, já que uns aprenderam dos outros e vice-versa:

É, é bom porque cada pessoa pensa de uma forma diferente, então você não vê só seu ponto de vista, só sua forma de dar treino, você vê a forma das outras pessoas que podem ter pontos negativos, mas pode ter pontos positivos. Então, é sempre uma troca. (P8)

Nesse sentido, colegas de trabalho representaram um importante apoio para quando alguns dos participantes ingressaram no emprego, pois estes ajudavam e davam confiança na nova atividade laboral.

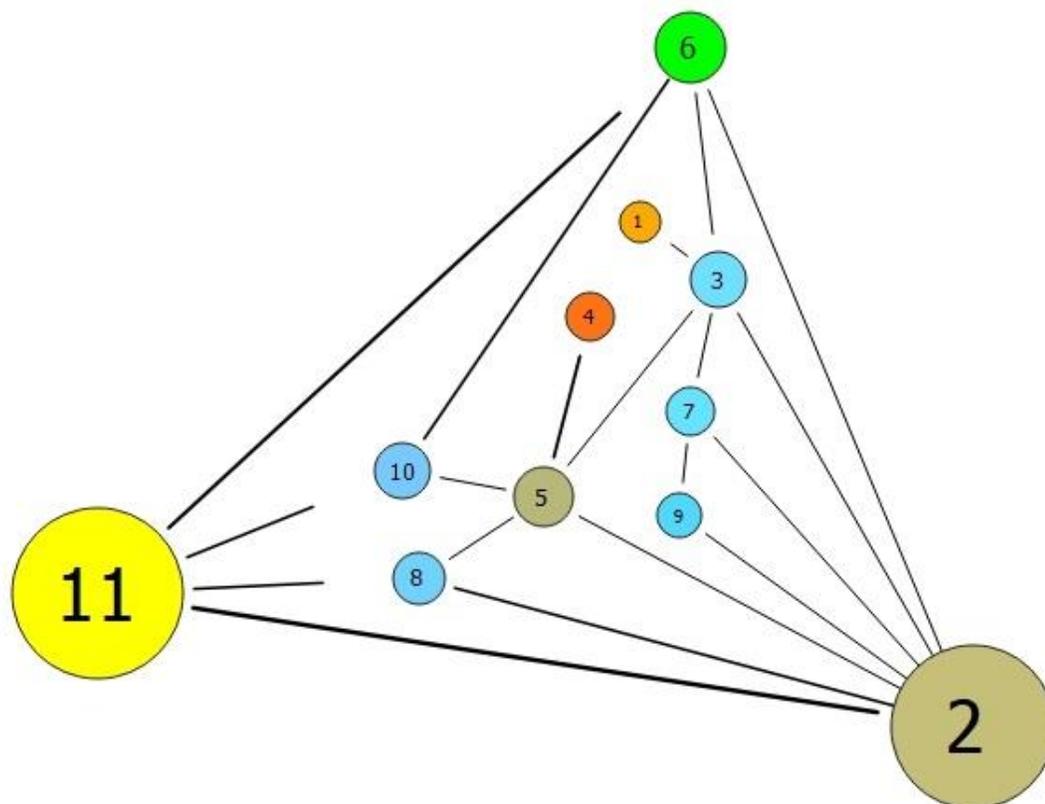
Em estudos realizados no âmbito da formação de recursos humanos, psicologia organizacional e pesquisa educacional, há indicações de que o apoio de pares influencia positivamente a transferência de aprendizagem (BURKE; HUTCHINS, 2008; CHIABURU; MARINOVA, 2005; DE RIJDT et al., 2013). O trabalhar em rede com outros colegas e trocar ideias sobre o conteúdo da formação ajudou a desenvolver a habilidade de transferir seis meses após a formação no estudo de Hawley e Barnard (2005).

No âmbito laboral do Bacharel em EF, Fonsenca, Soriano e Nakamura (2007) destacaram que as relações de trocas com outros profissionais no trabalho era uma maneira de procurar mais recursos para construir a intervenção profissional por parte de profissionais de EF e permitia suprir a necessidade de conhecimentos para as aulas.

Relações dos fatores que incidem na transferência de formação após a realização do EO

Ao realizar a análise das referências de codificação entre os fatores que integram as categorias elencadas foi possível verificar as relações existentes entre cada fator no modelo de transferência de formação no EO (Figura 12).

Figura 12. Relações de citações entre os fatores que incidem na transferência de formação depois da realização do EO.



LEGENDA

Fatores que integram a categoria "Características do aprendiz"

- 3) Metas, objetivos, motivações e valores pessoais
- 7) Experiência com a Educação Física, esporte e/ou lazer
- 8) Experiência laboral
- 9) Outra/s formação/ões
- 10) Independência pessoal e financeira

Fatores que integram a categoria "Pares"

- 1) Aprendizagem com colegas de trabalho

Fatores que integram a categoria "Aspectos da área de atuação"

- 2) Âmbitos de intervenção profissional
- 5) Conceito sobre a profissão

Fatores que integram a categoria "Tamanho e estrutura da organização"

- 11) Tipo de organização do trabalho atual

Fatores que integram a categoria "Clientes/Alunos/Aletas"

- 4) Participação dos clientes/alunos/atletas

Fatores que integram a categoria "Ambiente de trabalho"

- 6) Condições de trabalho atual

Relações de citações entre os fatores que integram o modelo de transferência de formação no estágio obrigatório do curso de Bacharelado em Educação Física após sua realização (a medida que aumenta a espessura das linhas, maior é o número de relações evidenciadas).

Fonte: A autora.

No presente estudo, optou-se por descrever aqueles fatores nos quais houve um número expressivo de referências relacionadas, assim como as relações com maior número de citações vinculadas. Desta forma, os fatores que tiveram maior número de relações foram: tipo de organização do trabalho atual (36 citações relacionadas) e as áreas de atuação atuais (34 citações relacionadas). E os fatores que tiveram maior relação entre si foram as áreas de atuação atuais com o tipo de organização do trabalho atual (27 citações relacionadas) (Figura 12). Conforme pode-se observar no seguinte depoimento, em geral as áreas de atuação determinam um tipo de organização do emprego:

Eu abri meu *Studio personal*, trabalho como *personal* aqui. Mas, é mais voltado para o funcional e para o *crossfit*. Porque como aqui não tinha isso, aí foi algo novo que eu trouxe para cá. Aí eu dou aula de zumba e de ginástica rítmica pela Prefeitura, é um projeto da prefeitura. E atendo *personal* né, atendo como *personal*. (P18)

Pode-se observar que no caso do Bacharel em EF o tipo de organização do trabalho e as áreas de atuação possuem influência na transferência de aprendizagens, já que determinam as ações que deverão desempenhar e conhecimentos que estes deverão mobilizar ao longo de sua intervenção. E também, estes guardam uma relação devido as características do campo de atuação (*personal trainer*, treinador esportivo, professor de academia). Nesse sentido, Betti (1996) afirma que os profissionais adaptam suas ações às demandas institucionais, às aspirações da comunidade, entre outras, o que leva a selecionar e adaptar conteúdos e estratégias de ensino aprendidas na sua formação e desprezar outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar quais fatores incidem no processo de transferência de aprendizagem após a realização do EO no curso de BEF foi possível identificar uma série de elementos que pode ser considerada no momento de pensar o processo de formação como um todo que continua após a realização do estágio e o curso de graduação.

Entre os fatores que tiveram maior citação no processo de transferência de formação após a realização do EO encontram-se as características do aprendiz, os aspectos da área de atuação e o ambiente de trabalho.

Em menor medida foram encontradas também as categorias de fatores vinculadas ao tamanho e estrutura da organização na qual trabalham os profissionais de EF, o aprendiz, os clientes/alunos/atletas e os pares.

Assim, os resultados do estudo reforçam a possibilidade de pensar no modelo de transferência de formação no EO do curso de BEF e desenvolver estratégias, junto aos postos de trabalho, após a realização deste e o curso de graduação, para assim colaborar com o processo de transferência de conhecimentos/habilidades adquiridas no EO.

Com o intuito de atender as características dos aprendizes é possível encorajar a realização de cursos após a graduação promovidos pelas próprias universidades, que estejam relacionados aos conhecimentos adquiridos, os interesses dos estudantes/graduados e às áreas de intervenção profissional do Bacharel em EF. Assim como promover espaços de aprendizagem entre os próprios colegas de trabalho.

Portanto, é necessário pensar em cursos, atividades de formação que atendam as características dos ambientes de trabalho e tipo de organização na qual o graduado está inserido para discutir e pensar alternativas que ajudem a sortear problemas na hora de ter oportunidade de aplicar conhecimentos/habilidades adquiridos no EO e na graduação.

Por fim, é importante trabalhar estratégias de contato e comunicação com os clientes/alunos/atletas que permitam atender suas necessidades, sem deixar de lado os princípios teóricos e metodológicos aprendidos e que sustentam a prática qualificada da profissão do Bacharel em EF.

REFERÊNCIAS

ANVERSA, A. L. B. et al. O Estágio curricular em Educação Física - Bacharelado. *Kinesis*, v. 33, n. 1, p. 24–39, 2015.

BALDWIN, T. T.; FORD, J. K. Transfer of training: A review and directions for future

research. **Personnel Psychology**, v. 41, n. 1, p. 63–105, 1988.

BALDWIN, T. T.; FORD, J. K.; BLUME, B. D. Transfer of Training 1988–2008: An Updated Review and Agenda for Future Research. Em: HODGKINSON, G. P.; FORD, J. K. (Eds.). **International Review of Industrial and Organizational Psychology**. Wiley Online Books. Chichester, England: Wiley, 2009. p. 41–70.

BALDWIN, T. T.; FORD, J. K.; BLUME, B. D. The State of Transfer of Training Research: Moving Toward More Consumer-Centric Inquiry. **Human Resource Development Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 17–28, 2017.

BARBOSA-RINALDI, I. P.; PIZANI, J. Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em Educação Física. Em: NASCIMENTO, J. V. DO; FARIAS, G. O. (Eds.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012. p. 263–285.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, PT: Edições 70, 2011.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, v. 3, n. 2, p. 73–127, 1996.

BLUME, B. D. et al. A dynamic model of training transfer. **Human Resource Management Review**, v. 29, n. 2, p. 270–283, 2019.

BRANSFORD, J. D. et al. Learning and Transfer. Em: BRANSFORD, J. D. et al. (Eds.). **How people learn : brain, mind, experience, and school**. Ed. Ampl. Washington: National Academy Press, 2000. p. 51–78.

BROAD, M. L.; NEWSTROM, J. W. **Transfer of training: Action-packed strategies to ensure high payoff from training investments**. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley. Perseus Publishing, 1992.

BURKE, L. A.; HUTCHINS, H. M. A Study of Best Practices in Training Transfer and Proposed Model of Transfer. **Human Resource Development Quarterly**, v. 19, n. 2, p. 107–128, 2008.

CHENG, E. W. L.; HAMPSON, I. Transfer of training: A review and new insights. **International Journal of Management Reviews**, v. 10, n. 4, p. 327–341, 2008.

CHIABURU, D. S.; MARINOVA, S. V. What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. **International Journal of Training and Development**, v. 9, n. 2, p. 110–123, 2005.

CHINOMONA, R.; SURUJLAL, J. The influence of student internship work experience on their self-improvement and professionalism in Sport Management. **African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance**, v. 18, n. 4, p. 885–899, 2012.

COSTA, A. P. **Formação profissional de Educação Física para a atuação na Saúde Pública**. 2016. 111 f. [Dissertação] Mestrado profissional em Ensino em Ciências da Saúde, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2016.

DE RIJDT, C. et al. Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. **Educational Research Review**, v. 8, p. 48–74, 2013.

FOLEY, J. M.; KAISER, L. M. R. Learning Transfer and Its Intentionality in Adult and Continuing Education. **New Directions for adult and Continuing Education**, v. 137, n. Spring, p. 5–15, 2013.

FONSENCA, R. G.; SORIANO, J. B.; NAKAMURA, S. C. O conhecimento do profissional de Educação Física e sua relação com o ambiente de trabalho durante a intervenção profissional. **Movimento**, v. 13, n. 3, p. 151- 177, 2007.

FORD, J. K.; BALDWIN, T. T.; PRASAD, J. Transfer of Training: The Known and the Unknown. **Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior**, v. 5, n. 1, p. 201–225, 2018.

GHILARDI, R. Formação profissional em educação física: a relação teoria e prática. **Motriz**, v. 4, n. 1, p. 1–11, 1998.

HAWLEY, J. D.; BARNARD, J. K. Work Environment Characteristics and Implications for Training Transfer: A Case Study of the Nuclear Power Industry. **Human Resource Development International**, v. 8, n. 1, p. 65–80, 2005.

HAWZEN, M. G. et al. Cruel Optimism in Sport Management: Fans, Affective Labor, and the Political Economy of Internships in the Sport Industry. **Journal of Sport and Social Issues**, v. 42, n. 3, p. 184–204, 2018.

JABUR, M. N. **Competências profissionais em educação física: Relação entre os fatores de personalidade (e suas facetas) e a competência profissional percebida em professores de academias de ginástica**. 2011. 55 f. [Tese] Doutorado em Ciências da Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

KONTOGHIORGHES, C. Reconceptualizing the learning transfer conceptual framework: empirical validation of a new systemic model. **International Journal of Training and Development**, v. 8, n. 3, p. 210–221, 2004.

LEBERMAN, S. I. **The transfer of learning from the classroom to the workplace: a New Zealand case study**. 1999. 255 f. [Tese.] Doctor of Philosophy in Management, Victoria University of Wellington, New Zealand, 1999.

LU, W. C.; KUO, C.-C. Internship performance and satisfaction in sports: Application of the proactive motivation model. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education**, v. 18, p. 33–41, 2016.

MERREM, A. M.; CURTNER-SMITH, M. D. Occupational Socialization of Sport Pedagogy Faculty: Two German Case Studies. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 37, n. 2, p. 154–163, 2018.

MILISTETD, M. et al. Percepção de estudantes universitários de educação física sobre o estágio curricular supervisionado em Treinamento esportivo: Estudo em uma universidade pública brasileira. **Movimento**, v. 24, n. 3, p. 903–916, 2018.

MINAYO, M. C. DE S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

NAKANO, D. M. **Competências profissionais em Educação Física: visão dos estudantes-estagiários das Universidades estaduais do Paraná**. 2016. 134 f. [Dissertação] Mestrado em Educação Física, Centro de Educação Física e Esportes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

PAIXÃO, J. A. Dificuldades enfrentadas por professores de Educação Física em academias de ginástica e em escolas de Educação Básica no início de carreira. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 3, p. 552–564, 2017.

RODRIGUES, H. D. A.; PAES, R. R.; SOUZA NETO, S. DE. A socialização profissional do treinador esportivo como um processo formativo de aquisição de saberes. **Movimento**, v. 22, n. 2, p. 509–521, 2016.

ROJAS SORIANO, R. **Manual de pesquisa social**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

TEIXEIRA, F. C. et al. O estágio curricular do curso de Bacharelado em Educação Física na percepção de acadêmicos. **Corpoconsciência**, v. 21, n. 1, p. 33–47, 2017.

YOUNG, J. C. Understanding Transfer as Personal Change: Concerns, Intentions, and Resistance. **New Directions for Adult and Continuing Education**, v. 2013, n. 137, p. 71–82, 2013.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio obrigatório (EO) nos cursos de Bacharelado em Educação Física (BEF) é apontado como um momento importante da formação, no qual é possível aprender habilidades e competências necessárias para o exercício da profissão, conforme foi evidenciado no estudo de revisão de escopo e na análise documental de projetos pedagógicos (PP) e regulamentos de EO apresentados no presente trabalho.

Além disso, a análise documental verificou que entre os conceitos levantados sobre o EO, nos distintos cursos analisados, predomina a concepção de que o EO é um momento fundamental para promover a relação teoria e prática no curso. Embora na própria análise realizada chama-se atenção para o fato de que esta responsabilidade não deve estar ancorada exclusivamente no estágio. Nesse sentido, o estágio deveria ser o momento culminante da relação existente entre os conteúdos de distintas disciplinas e a intervenção profissional, como descrevem Miragaia e Soares (2017) ao apresentarem as abordagens de aprendizagem a partir da experiência em cursos de Educação Física (EF) (ver artigo original 1).

Ainda, na revisão de escopo sobre a produção de conhecimento entorno ao EO nos cursos de BEF foi possível observar que as pesquisas apontam uma grande diversidade de modelos de EO, os quais muitas vezes não contribuem com o desenvolvimento profissional dos Bacharéis em EF. Essa diversidade de propostas de EO, também foi identificada ao avaliar os documentos oficiais dos cursos de BEF do estado do Paraná, no qual os estágios são muito diferentes considerando cada instituição pesquisada.

Desta forma, ao considerar que o EO é uma atividade curricular relevante para a formação de Bacharéis de EF é possível pensar em um modelo teórico que venha harmonizar a oferta dos estágios obrigatórios nos cursos de BEF. E assim, colaborar na construção de propostas de EO mais uniformes para os cursos de BEF, baseadas nas necessidades de formação inicial para o exercício da profissão.

Por este motivo, o presente trabalho optou por apresentar o conceito de transferência de aprendizagem e o modelo de transferência de formação de Burke e Hutchins (2008) como uma possibilidade de pensar e elaborar um modelo teórico que contribuísse com a elaboração de propostas de EO significativas para os futuros profissionais (ver artigo original 1).

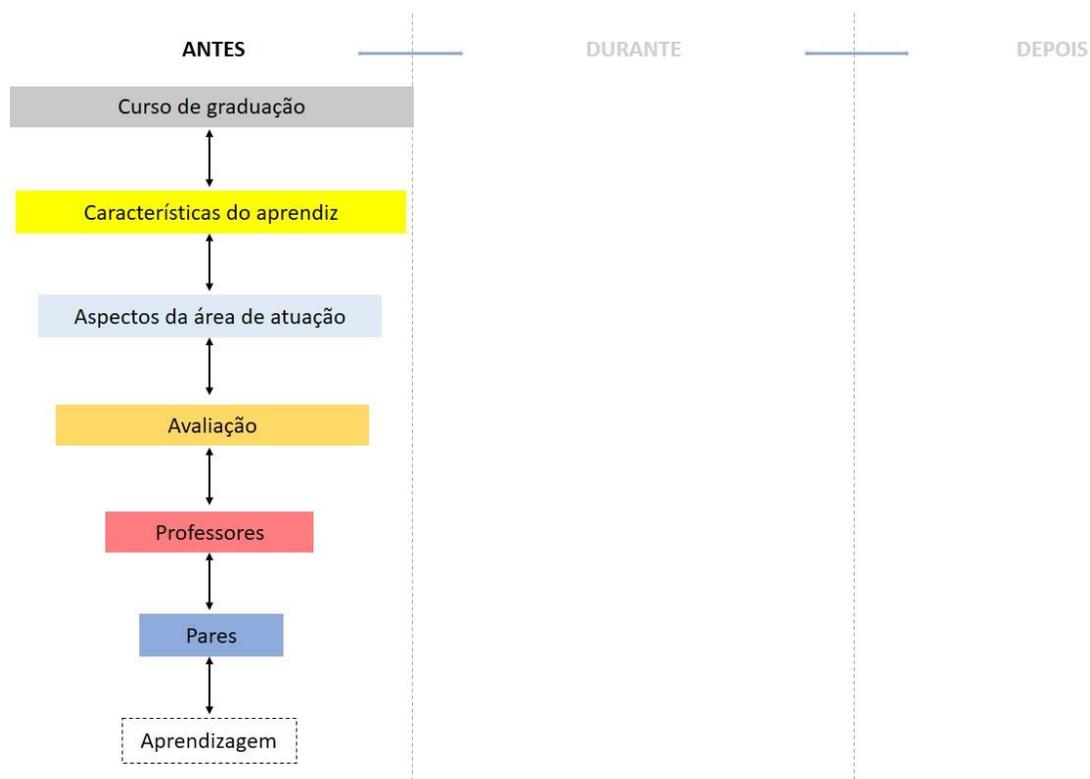
A transferência de aprendizagem é o conceito que guia o modelo de transferência de formação, o qual identifica que o sujeito apreende e utiliza essas aprendizagens para novas situações conforme a interação de diversos fatores como: as características do aprendiz, o planejamento e organização do EO, os professores, o ambiente de trabalho, a avaliação, os pares, entre outros fatores que foram apresentados no artigo de ensaio.

Portanto, procurou-se entender como esse processo acontece na realização do EO no curso de BEF a partir da interlocução de Bacharéis em EF de duas universidades públicas do estado do Paraná. Isso porque a partir do ensaio teórico apresentado foi possível observar as possibilidades de avaliar o EO sob a lente do modelo de transferência de formação.

Assim, chegou-se a identificar diversos fatores presentes no modelo inicial que também incidiam no EO do curso de BEF, entre os quais se encontram: o planejamento e organização do EO, as características do aprendiz, os professores, a avaliação, os supervisores, os conteúdos e tarefas realizadas no EO, os aspectos da área de atuação, a aprendizagem, os pares, o ambiente de trabalho e o tamanho e estrutura da organização de emprego. E outros dois novos fatores como o curso de graduação e os clientes/alunos/atletas, que respondem à especificidade do contexto de formação estudado: o EO no curso de BEF.

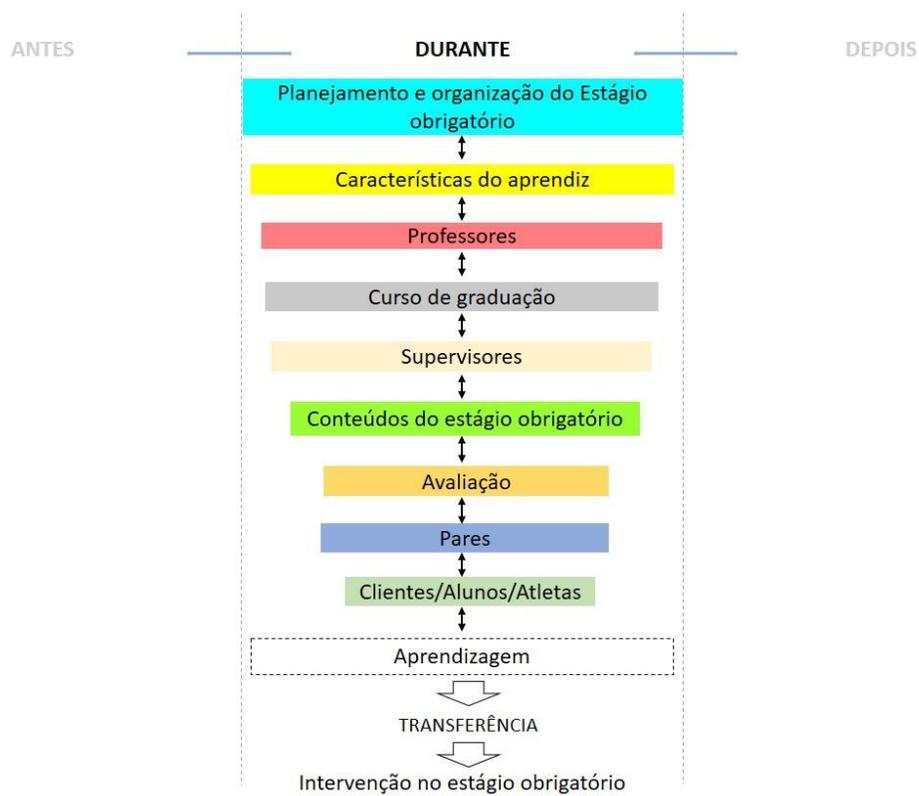
Ainda, os momentos antes, durante e depois da realização do EO também foram destaque ao articular o modelo para o EO, foram identificadas categorias de fatores que perpassam todos os momentos e outras que somente incidem mais especificamente em uma fase, como pode ser observado nas figuras apresentadas a seguir de cada momento avaliado nos artigos originais 4, 5 e 6.

Figura 13. Categorias que integram o modelo de transferência de formação no EO do curso de BEF antes de sua realização.



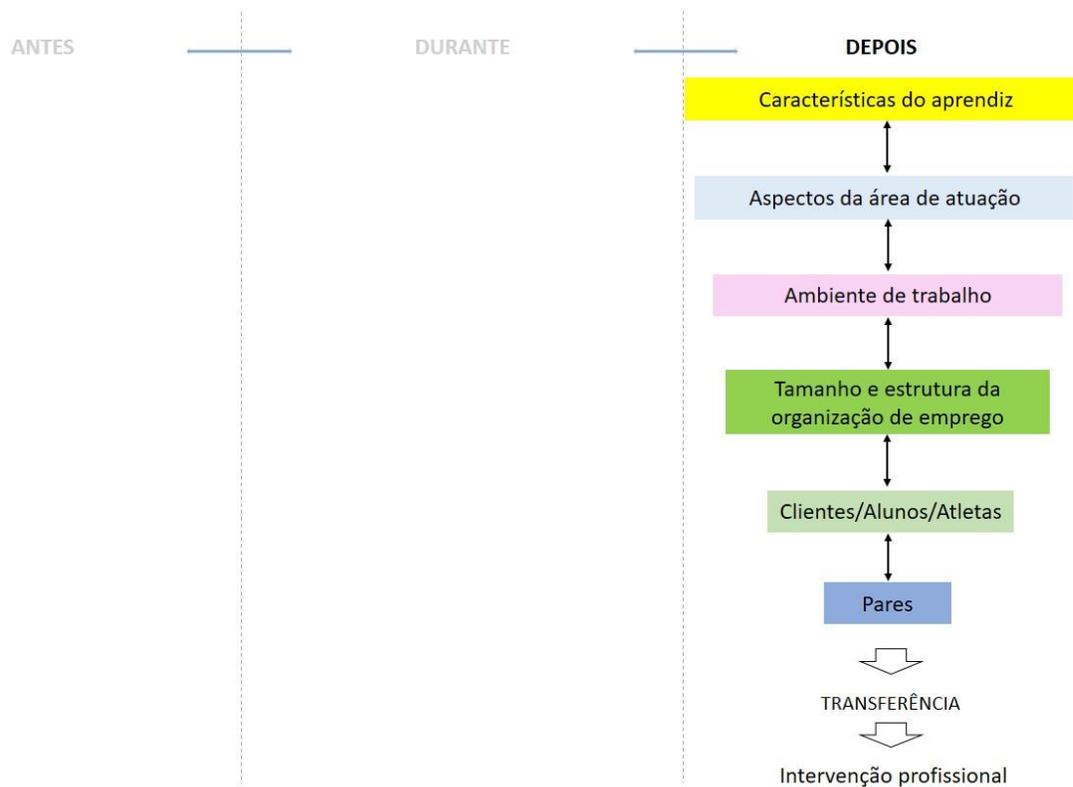
Fonte: A autora.

Figura 14. Categorias que integram o modelo de transferência de formação no EO do curso de BEF durante sua realização.



Fonte: A autora.

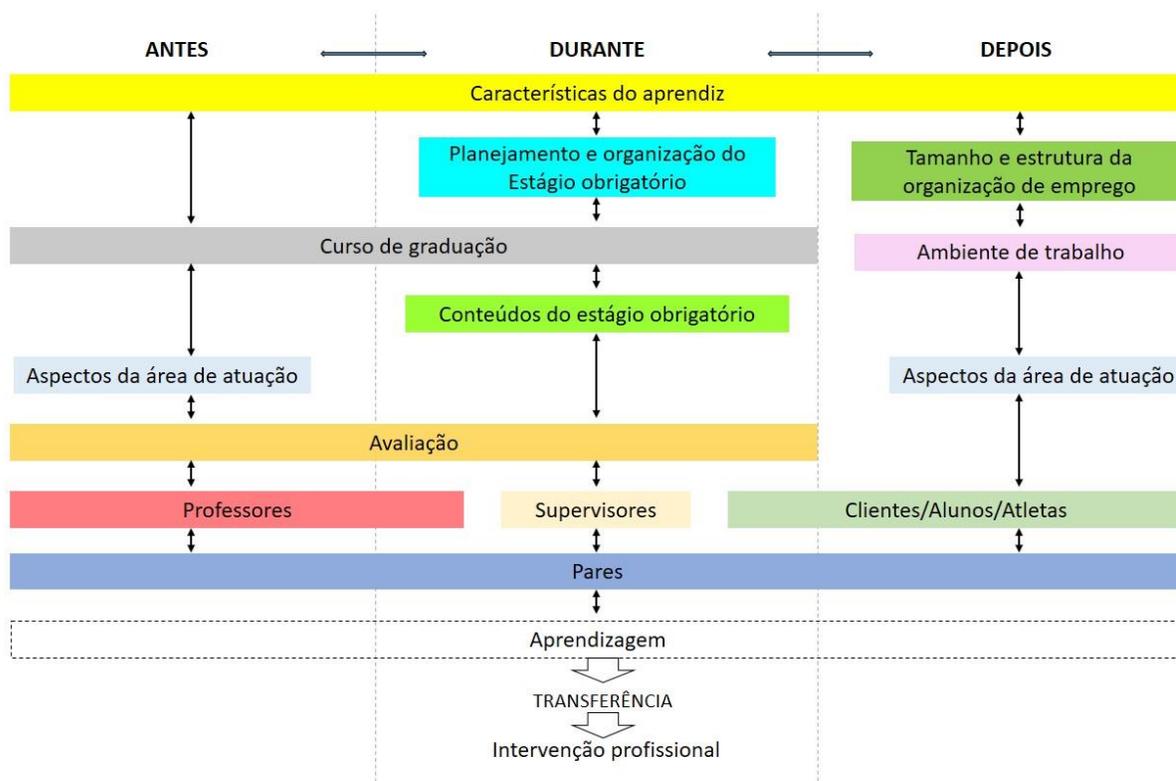
Figura 15. Categorias que integram o modelo de transferência de formação no EO do curso de BEF depois de sua realização.



Fonte: A autora.

A partir da análise pormenorizada de cada um dos momentos (antes/durante/depois) do processo de realização de EO no curso de BEF (Figuras 13, 14 e 15), foi possível identificar uma série de fatores que influenciam a transferência de formação no estágio. Ressalta-se que os fatores foram agrupados em categorias maiores, para possibilitar uma estruturação do modelo teórico de transferência de formação no EO do curso de BEF, o qual é apresentado a seguir (Figura 16):

Figura 16. Modelo de transferência de formação no EO do curso de BEF.



Fonte: A autora.

Pode-se observar que o modelo é sistêmico e que as relações entre os diversos fatores que integram o modelo foram evidenciadas nos artigos 4, 5 e 6, nos quais se analisaram as combinações de citações existentes entre os fatores que constituem o modelo antes, durante e após a realização do EO (Figura 16). Por exemplo, durante a realização do EO (artigo original 5) observou-se que fatores como o supervisor de EO tinha relação com a avaliação durante o estágio e com os conteúdos e atividades realizadas durante o EO. O supervisor de EO incidia de forma direta na intervenção do estudante no EO e sua avaliação (nota), em alguns casos, possuía um peso importante na aprovação da disciplina.

Ao avaliar o modelo teórico como um todo, foi possível encontrar que dentre as categorias de fatores que afetam a decisão de um indivíduo de utilizar ou descartar uma aprendizagem do EO no exercício da profissão, o planejamento e organização do EO

(342 citações)⁹, as características do aprendiz (338 citações) e o curso de graduação (330 citações) são as que demonstraram ter maior destaque entre os participantes do estudo.

O planejamento e organização do EO é uma categoria importante no modelo de transferência de formação porque para determinar os métodos de ensino mais efetivos para levar adiante determinados objetivos de aprendizagem, é necessário entender qual é o tipo de aprendizagem a ser desenvolvido e as situações de ensino a serem encaradas. Desta maneira, evidenciou-se que o planejamento e organização do EO estabelecia um marco para todas as ações a serem desenvolvidas durante o estágio, como foi descrito no artigo 2. Assim, os fatores que integram esta categoria são o planejamento e estruturação do EO, os lugares de estágio e os recursos disponíveis nos locais de estágio.

Reforçando esse achado, o artigo de revisão de escopo identificou que alguns estudos colocam a necessidade de elaborar políticas e documentos que estabeleçam de forma clara a estrutura e desenvolvimento dos EO nos PP dos cursos de BEF. Pois, encontraram-se evidências da falta de alinhamento do EO com o resto do curso (TORRES et al., 2018) e a existência de uma diversidade de dinâmicas de estágio que não ofereciam uma formação profissional adequada (SILVA; SOUZA; CHECA, 2010; ZAKRAJSEK; THOMPSON; DIEFFENBACH, 2015). Nesse sentido, a análise documental dos PP e regulamentos de EO de cursos de BEF, demonstrou que na maioria dos casos a estruturação dos EO era pouco clara e detalhada.

As características do aprendiz perpassam todas as etapas do processo de transferência de formação no EO, no centro da transferência encontra-se a decisão do indivíduo de utilizar ou não determinadas aprendizagens adquiridas em uma situação de ensino (FORD; BALDWIN; PRASAD, 2018). E, conforme as evidências apresentadas nos artigos originais 4, 5 e 6, os fatores que integram esta categoria são: as metas, objetivos, motivação e valores pessoais, a experiência com a Educação Física, esporte e/ou lazer, a situação pessoal no momento de entrada no curso, a

⁹ Ressalta-se que os valores totais de citações de cada categoria na conclusão do estudo são resultado da análise em conjunto de todos os fatores, sem discriminar os momentos antes, durante, depois da realização do estágio.

experiência laboral, a independência pessoal e financeira e outras formações realizadas pelo aprendiz.

Ainda, as investigações sobre o EO em cursos de BEF apontam a importância da motivação do estudante e suas metas e objetivos para com o estágio, como aspectos relevantes na hora de elaborar propostas significativas de estágio (ver artigo original 2).

Entre os fatores que integram a categoria “curso de graduação” relatados nos artigos originais 4 e 5, encontram-se: a organização do curso, os conteúdos do curso relacionados à prática profissional, as atividades extracurriculares, a experiência que marcou a pessoa durante o curso, os conhecimentos para ir ao estágio e as condições sociais e econômicas que envolvem o curso.

O curso de graduação apareceu como uma categoria com destaque antes e durante a realização do EO, dá uma base para o aprendiz ter um mínimo de conhecimentos iniciais do qual partir na hora de desenvolver novos conhecimentos e habilidades durante o EO. Conforme descreveu-se no ensaio teórico é necessário ter um mínimo de aprendizado anterior para poder construir novos conhecimentos em novas situações e seguir, portanto, aprendendo. Por este motivo, os PP, os regulamentos de EO analisados e a própria legislação vigente promove que os estágios comecem após a segunda metade do curso, como foi apresentado no artigo de análise documental.

No entanto, é importante ressaltar que estudos analisados na revisão de escopo trouxeram o problema de diálogo entre o curso de graduação e o EO, como uma dificuldade no desenvolvimento da aprendizagem no estágio. Ao mesmo tempo, a análise documental verificou que muitos regulamentos de EO nem sequer eram pensados ao mesmo tempo que os PP dos cursos de graduação ou não eram atualizados, demonstrando certa falta de coordenação entre as dinâmicas do curso e o EO.

Em seguida observa-se que as categorias professores (224 citações), avaliação (136 citações) e supervisores do EO (131 citações) possuem relevância dentro do modelo (Figura 16).

Os professores do curso de graduação e supervisores de EO são partes importantes durante a realização do estágio porque para que o estudante desenvolva a

capacidade de transferir aprendizagens, precisa do acompanhamento, suporte e guia de pessoas qualificadas para isto, conforme foi descrito no ensaio teórico e nos artigos originais 4 e 5.

Por este motivo, os resultados da revisão de escopo citam aos orientadores de estágio e aos supervisores de estágio como personagens muito importantes na hora de levar adiante pesquisas sobre o EO nos cursos de BEF. Há evidências da forte influência que estes possuem na hora de gerenciar o processo de ensino e aprendizagem e apoiar ao estudante em suas intervenções de estágio. Ainda, na análise documental observou-se a preocupação, em algumas instituições de ensino, de descrever claramente quem devem ser as pessoas que orientam e supervisionam aos estudantes e as funções que estes devem desempenhar.

O artigo original 5 identifica a relevância que possuem os professores que integram a organização do estágio e os supervisores de estágio, quando se trata de transferir conhecimentos no futuro profissional. Além disso, no artigo original 4 verificou-se que a aprendizagem com professores do curso que não se vinculam ao EO também tem repercussão nos estagiários, demonstrando a necessidade de diálogo entre todas as partes que constroem o curso de graduação.

A avaliação que no modelo de Burke e Hutchins (2008) responde ao contexto de emprego, foi destacada como um elemento importante antes e durante a realização do EO. E por isso foi desprendida como uma categoria independente dentro do processo, porque os procedimentos que são utilizados ao avaliar e quem avalia mostraram ter significância na hora de promover a aprendizagem e a transferência. Desta maneira, no período que antecede a realização do EO, houve uma incidência dos procedimentos de avaliação utilizados no curso como um todo, os quais as vezes são questionados por não procurar a aprendizagem e sim uma medida dos mesmos. Porém, observa-se que a avaliação é valorizada pelos participantes do estudo na hora de promover aprendizagens (ver artigo original 4).

No quinto artigo destaca-se o fator “avaliação no EO”, porque os procedimentos utilizados tendem a ser muito burocráticos segundo os entrevistados. Embora todos declaram que são necessários para ajudar o estudante refletir sobre sua prática e com isso aprender.

Nessa linha, a avaliação é destacada nas pesquisas sobre estágio encontradas na revisão de escopo, nas quais distintas dinâmicas de avaliação são investigadas para buscar uma proposta de avaliação que consiga realmente verificar o tipo de aprendizagem que ocorre no EO. Também, na análise dos documentos conseguiu-se observar a importância dada à avaliação, pois, existe uma preocupação institucional em determinar quem faz a avaliação no EO e como se ranqueia a aprendizagem.

Seguindo a ordem de relevância das categorias de fatores que integram o modelo de transferência de formação no EO dos cursos de BEF, encontram-se os conteúdos e tarefas realizadas no EO (119 citações), os pares (68 citações), o ambiente de trabalho (64 citações) e os clientes/alunos/atletas (59 citações) (Figura 16).

Os conteúdos e tarefas realizadas durante o EO influenciam a transferência de aprendizagem, pois conforme o artigo original 5, estes conteúdos e atividades são importantes na medida que promovem a autonomia do estudante e sua aprendizagem pela experiência. Neste caso, observou-se que nem sempre os estágios possuem conteúdo definido e suas tarefas centram-se na burocracia e não na realização de tarefas importantes para o exercício profissional.

Da mesma forma, no estudo de revisão de escopo corrobora-se essa necessidade de realizar tarefas e promover conteúdos que sejam úteis para a futura intervenção profissional e como isso diferencia uma experiência de estágio positiva de uma negativa segundo os estudantes.

Os pares são outra categoria de fatores que aparece em todo o processo de transferência de formação no EO, seja representada pelos colegas de trabalho, de turma, de trabalho no estágio e/ou outras pessoas, conforme foi evidenciado nos artigos originais 4, 5 e 6. Como foi apresentado no artigo de ensaio, no âmbito da formação de recursos humanos, o apoio de colegas de trabalho incide de forma positiva na transferência de aprendizagem (DE RIJDT et al., 2013).

Além disso, algumas pesquisas na revisão de escopo ressaltam o valor que possui a aprendizagem com outros colegas de trabalho no estágio, já que estes podem dar feedback aos estudantes sem ter o peso de participar formalmente do processo de EO.

O ambiente de trabalho é uma categoria importante após a realização da formação, porque como foi observado no artigo de ensaio, os conhecimentos/habilidades aprendidos em uma situação de ensino podem não ser mantidos por falta de oportunidade de utilizar o apoio de superiores (BALDWIN; FORD, 1988). No caso do EO no curso de BEF, os fatores que integram essa categoria abarcam as condições materiais nas quais os profissionais trabalham e o tipo de vínculo empregatício que estes possuem (artigo original 6). Assim, observou-se que a maioria dos participantes do estudo acredita que seu ambiente de trabalho facilita a transferência de aprendizagem, embora existam algumas limitações como no caso dos *personal trainers*. Estes profissionais declaram possuir certa instabilidade laboral que as vezes os impede de realizar determinadas ações e também, em algumas situações, suas condições de trabalho veem-se afetadas pelos locais nos quais os clientes escolhem ter suas aulas.

Os clientes/alunos/atletas foi uma categoria específica encontrada no contexto da intervenção profissional do Bacharel em EF, já que a participação dos clientes determina em certas circunstâncias a possibilidade de mobilizar ou não conhecimentos e habilidades apreendidas no EO. Assim, durante a realização do estágio observou-se que os clientes/alunos/ atletas tiveram uma incidência menor nessa possibilidade quando comparados com os clientes/alunos/atletas dos profissionais já formados (artigos originais 5 e 6).

Neste caso, o estudo de revisão de escopo observou, em algumas pesquisas, que os clientes/alunos/atletas são apontados como responsáveis dos estudantes terem experiências negativas no EO e em outros casos colaboraram com a aprendizagem dos estudantes.

Os aspectos da área de atuação (114 citações) é uma categoria que interage com as categorias nomeadas anteriormente. Assim, o tipo de atividade a ser realizada e/ou natureza do trabalho em si mesmo, podem gerar situações que facilitem ou não a transferência de aprendizagens (BLUME et al., 2019) (ver artigo original 1). Desta forma, esta categoria foi evidenciada entre aquelas que intervêm antes e depois da realização do EO (ver artigos originais 4 e 6). Embora não se descarte que também

tenha incidência durante a realização do estágio. Mas, entre os participantes do estudo não foi percebida como importante durante a realização do EO.

Assim, os fatores que a integram como as distintas áreas de atuação e o conceito sobre a profissão de Bacharel em EF determinam que existam distintas propostas de EO e que se busque fornecer diversidade de experiências, conforme foi identificado na análise documental. Além disso, as pesquisas entorno do EO nos cursos de BEF relatam que a diversidade de experiências em distintas áreas de atuação do Bacharel em EF são recomendadas na hora de elaborar propostas de estágio (ver artigo original 2).

Por outro lado, o tamanho e estrutura da organização de emprego (47 citações), identificada como uma variável moderadora no modelo de Burke e Hutchins (2008), apareceu como um ambiente social indireto que parece afetar as possibilidades de transferir conhecimentos depois da realização do EO. Determina que após empregados, os formados devam adaptar-se a situações organizacionais que determinam que alguns conhecimentos adquiridos possam ser desenvolvidos e outros descartados (ver artigo original 6). Por este motivo, observa-se que em alguns dos documentos que norteiam os estágios em cursos de BEF de universidades do estado do Paraná, procura-se que os estágios ocorram em distintos ambientes institucionais, para que o estudante tenha contato com essa diversidade organizacional e aprenda a lidar com ela (ver artigo original 3).

Por fim, a aprendizagem (110 citações) é um resultado da formação e uma categoria importante na transferência de formação, pois é necessária para que a mesma aconteça (BALDWIN; FORD, 1988; BURKE; HUTCHINS, 2008). Pois, para que um conhecimento/habilidade seja transferido, é preciso que este seja aprendido e retido na memória (BALDWIN; FORD, 1988) (ver artigo original 1).

Assim, no artigo original 4 o fator aprendizagem no curso aparece como um elemento necessário para cursar a disciplina de EO e no artigo original 5 a aprendizagem no estágio é um fator resultante da formação no estágio. Além disso, embora não seja uma categoria que tenha sido evidenciada diretamente após a realização do estágio, no artigo original 6, observou-se que essas aprendizagens tidas durante o curso e EO deram aos participantes uma base de conhecimentos, habilidades

e competências para poder enfrentar situações de emprego e procurar cursos de aperfeiçoamento.

Ao longo dos artigos 4, 5 e 6 foi possível observar que o período temporal é uma categoria importante dentro do modelo de transferência de formação porque existem fatores que incidem mais antes, durante e/ou depois da formação. E isso, é relevante na hora de pensar ações que venham a potencializar a aprendizagem e a transferência nesses momentos ou levar adiante propostas que sejam aplicadas num período, com o objetivo de incidir em outro momento. Um exemplo disso, são as práticas como componente curricular, as quais podem ser aplicadas desde o começo da formação inicial e podem ter uma forte incidência na hora de desenvolver os estágios.

Desde um ponto de vista prático, aponta-se a necessidade de que os cursos de graduação invistam esforços na elaboração e organização de propostas de EO mais atreladas ao curso de graduação e aos princípios de ensino e aprendizagem que favoreçam a transferência de conhecimentos para a intervenção profissional.

O curso de graduação e a atividade curricular de EO não devem ser pensados isoladamente e o EO deve ter objetivos e indicadores claros de aprendizagem para poder conhecer o nível de conhecimentos e competências atingidas pelos estudantes.

Além disso, entre as estratégias a serem utilizadas na formação visando a transferência de formação, encontra-se a de demonstrar que o conteúdo a ser aprendido é relevante para o exercício profissional e proporcionar atividades interativas (BURKE; HUTCHINS, 2008). Por esse motivo, é importante desenvolver propostas de estágio significativas para os estudantes e ter um contato mais próximo com os supervisores de estágio para poder garantir que essas propostas sejam realmente levadas adiante.

Por outro lado, seria importante promover que os professores e supervisores que integram o EO sejam pessoas com experiência na área de atuação, que tenham claros os objetivos de estágio e estejam dispostos a colaborar com estes.

Os orientadores e professores das disciplinas de EO devem ser presentes e ativos na ajuda e acompanhamento aos estagiários, o estágio ocorre sob supervisão da universidade e portanto deve ser realmente “supervisionado”. No caso dos

supervisores, as universidades deveriam guiar e auxiliar melhor os estudantes na escolha dos supervisores e os locais de estágio.

Também, conhecer as características dos aprendizes mostrou-se importante na hora de pensar na transferência de formação. Por este motivo, deve-se estar mais perto dos estudantes para acompanhar o processo de realização do EO desde antes de seu início e, pensar propostas que possam abranger algumas de suas características para que os estágios sejam realmente significativos.

Quanto a influência que possuem os pares no processo de transferência de formação, é importante desenvolver o contato entre os colegas de turma durante a realização do estágio para fomentar as trocas de conhecimentos e facilitar dessa forma a reflexão e aprendizagem com os colegas. Ainda, deve-se procurar atender e fomentar o contato entre estagiário, professor orientador e colegas de trabalho durante o estágio, pois, o contato com colegas de trabalho pode ser importante ou também tornar-se contraproducente dependendo das características desses colegas.

Desde uma perspectiva mais abrangente, evidenciou-se a importância de conhecer os ambientes nos quais atuam os profissionais de EF, para assim pensar os obstáculos e oportunidades que os formandos enfrentarão na hora de começar sua atuação profissional. Assim, pode-se auxiliar na diminuição do impacto de entrar no mercado de trabalho e possibilidade de abrir mão de conhecimentos e competências pela necessidade de sobreviver no mercado laboral.

Desta forma, é importante que os estudantes realizem estágios com diversos públicos, tipos de instituições/organizações e áreas de atuação, pois, as características das organizações e das áreas de atuação são muito variáveis e tem distintas implicações no momento de levar adiante o planejamento da aula/treino.

Assim, dever-se-ia avaliar melhor quais áreas de atuação são mais significativas de serem vivenciadas no EO e que outras podem receber outro tratamento dentro do curso, para que assim não exista um desequilíbrio que priorize umas áreas em detrimento de outras, já que o campo de atuação é muito amplo e a formação inicial visa ser generalista.

Ao considerar as implicações teóricas do presente estudo, deve-se aprofundar na investigação das características dos aprendizes na hora de transferir as

aprendizagens do EO para o trabalho, principalmente, observar os aspectos relacionados com a motivação. Pois, conforme os resultados, a motivação parece incidir de forma decisiva na aprendizagem do estudante e na transferência. Também nesse ponto, é importante avaliar o papel da experiência que os estudantes têm com a EF, esporte e/ou lazer e como esta pode ser positiva ou negativa durante o estágio.

Além disso, é importante analisar a influência que exercem os professores e supervisores que participam do EO, pois os estudos demonstram que estes possuem uma incidência relevante na hora dos estagiários aprender e refletir sobre suas ações.

Ainda, é necessário implementar e investigar quais modelos de avaliação da aprendizagem são mais adequados para testar o nível de aprendizagem esperado no EO. As práticas avaliativas têm se mostrado um tanto burocráticas e tem tirado o foco do que realmente importa ser aprendido no EO. Nesse sentido, realizar relatórios presenciais nas aulas de EO, junto com os colegas de disciplina foi uma sugestão dada por alguns participantes do presente estudo.

Outra proposta para futuras pesquisas é aprofundar nas possibilidades de análise do presente modelo relacionado à teoria bioecológica de Bronfenbrenner (2012). Isso porque os resultados do presente estudo permitiram observar que entre as categorias de fatores que integram o modelo existe uma acomodação mútua e progressiva entre o indivíduo e os ambientes nos quais estes desenvolvem-se. E além disso, este processo é afetado por contextos maiores nos quais esses ambientes encontram-se

Por fim, o presente estudo evidenciou e elaborou um modelo teórico para pensar os EO dos cursos de BEF para além dos muros da universidade, procurando investigar os distintos fatores e atores que se relacionam e podem colaborar para um melhor aproveitamento do tempo de estágio na formação inicial. Desta forma, o presente modelo pode ser uma possibilidade para criar uma base que sustente a elaboração de propostas de EO nos cursos de BEF e, assim, harmonizar a partir de princípios e regras gerais as propostas de EO nestes cursos.

Obviamente, como esforço inicial de pesquisa pretende abrir caminho para novas investigações que busquem outras abordagens metodológicas e integrem outros atores, além dos profissionais formados. E assim, possa se ter uma panorama mais aguçado

do que pode e deve ser feito para melhorar os processos de ensino e aprendizagem dentro do EO dos cursos de BEF.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do Estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, v. 1, n. 2, 2010.

ANJOS, T. C. DOS; DUARTE, A. C. G. DE O. A Educação Física e a estratégia de saúde da família: formação e atuação profissional. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, p. 1127–1144, 2009.

ANTUNES, A. C. Mercado de trabalho e educação física : aspectos da preparação profissional. **Revista de Educação**, v. 10, n. 10, p. 141–149, 2007.

ANVERSA, A. L. B. **A formação acadêmica do Bacharel em Educação Física no Paraná e sua relação com o campo de atuação profissional**. 2011. 107 f. [Mestrado em Educação Física]. Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

ANVERSA, A. L. B. **Estágio curricular e a constituição da Identidade Profissional do Bacharel em Educação Física**. 2017. 168 f. [Doutorado em Educação Física]. Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

ANVERSA, A. L. B. et al. O Estágio curricular em Educação Física - Bacharelado. **Kinesis**, v. 33, n. 1, p. 24–39, 2015.

ATKINS, M. J.; BEATTIE, J.; DOCKRELL, W. B. **Assesment Issues in Higher Education**. Newcastle upon Tyne: School of Education, University of Newcastle upon Tyne, 1993.

BALDWIN, T. T.; FORD, J. K. Transfer of training: A review and directions for future research. **Personnel Psychology**, v. 41, n. 1, p. 63–105, 1988.

BALDWIN, T. T.; FORD, J. K.; BLUME, B. D. Transfer of Training 1988–2008: An Updated Review and Agenda for Future Research. Em: HODGKINSON, G. P.; FORD, J. K. (Eds.). **International Review of Industrial and Organizational Psychology**. Chichester, England: Wiley, 2009. p. 41–70.

BALDWIN, T. T.; FORD, J. K.; BLUME, B. D. The State of Transfer of Training Research: Moving Toward More Consumer-Centric Inquiry. **Human Resource Development Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 17–28, 2017.

BARBOSA-RINALDI, I. P.; PIZANI, J. Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em Educação Física. Em: NASCIMENTO, J. V. DO; FARIAS, G. O. (Eds.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**.

Florianópolis: Editora da UDESC, 2012. p. 263–285.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, PT: Edições 70, 2011.

BATISTA, P. M. F. **Discurso sobre competência: contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto**. 2008. 591 f. [Doutorado em Ciências do Desporto]. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2008.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015. p. 189–217.

BENITES, L. C. et al. Análise de conteúdo na investigação pedagógica em Educação Física: Estudo sobre estágio curricular supervisionado. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 35–50, 2016.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, v. 3, n. 2, p. 73–127, 1996.

BICUDO, M. A. V. Reestruturação acadêmica e desenvolvimento regional. **Educação Brasileira**, v. 23, n. 46, p. 11–22, 2002.

BILLET, S. Searching for authenticity: A socio-cultural perspective of vocational skill development. **Vocational Aspects of Education**, v. 46, n. 1, p. 3–16, 1994.

BILLING, D. Teaching for transfer of core/key skills in higher education: Cognitive skills. **Higher Education**, v. 53, n. 4, p. 483–516, 2007.

BISCONSINI, R. C.; FLORES, P. P.; OLIVEIRA, A. A. B. DE. Formação inicial para a docência: O Estágio Curricular Supervisionado na visão de seus coordenadores. **Journal of Physical Education**, v. 27, n. 1, e-2702, 2016.

BLUME, B. D. et al. Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. **Journal of Management**, v. 36, n. 4, p. 1065–1105, 2010.

BLUME, B. D. et al. A dynamic model of training transfer. **Human Resource Management Review**, v. 29, n. 2, p. 270–283, 2019.

BRANSFORD, J. D. et al. Learning and Transfer. Em: BRANSFORD, J. D. et al. (Eds.). **How people learn : brain, mind, experience, and school**. Ed. ampl. Washington: National Academy Press, 2000. p. 51–78.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 03 de 16 de outubro de 1987**. Brasília: Diário Oficial da União, 1987.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução**

CNE/CES nº 07/2004, de 31 de março de 2004. Brasil, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>> Acesso em: 25 Mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer nº 58 de 18 de fevereiro de 2004.** Brasil, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf> Acesso em: Março. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 04/2009, de 6 de abril de 2009.** Brasil, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf> Acesso em: 25 Mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 6/2018, de 18 de dezembro de 2018.** Brasil, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 25 Mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 287, de 08 de outubro de 1998.** Brasil, 1998. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1998/res0287_08_10_1998.html> Acesso em: Out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016.** Brasil, 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>> Acesso em: 25 Mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes.** Brasília, Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm> Acesso em: 25 Mar. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 12.527, de 18 de Novembro 2011.** Brasil, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12527.htm> Acesso em: Out. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 154, de 24 de janeiro de 2008,** 2008a. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt0154_24_01_2008.html> Acesso em: Out. 2019.

BROAD, M. L. Transfer concepts and research overview. Em: BROAD, M. L. (Ed.). **Transferring learning to the workplace.** Alexandria, VA: American Society for Training and Development, 1997. p. 1–18.

BROAD, M. L.; NEWSTROM, J. W. **Transfer of training: Action-packed strategies to**

ensure high payoff from training investments. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley. Perseus Publishing, 1992.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos.** Porto Alegre: Artmed, 2012.

BROWN, C. et al. Sport management internships: Recommendations for improving upon experiential learning. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education**, v. 22, p. 75–81, 2018.

BRUGNEROTTO, F.; SIMÕES, R. Caracterização dos currículos de formação profissional em Educação Física: um enfoque sobre saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, n. 1, p. 149–172, 2009.

BURKE, L. A.; HUTCHINS, H. M. A Study of Best Practices in Training Transfer and Proposed Model of Transfer. **Human Resource Development Quarterly**, v. 19, n. 2, p. 107–128, 2008.

CAIRES, S.; ALMEIDA, L. S. Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 2, p. 219–241, 2000.

CARDOSO, I.; BATISTA, P.; GRAÇA, A. Aprender a ser professor em comunidade de prática: Um estudo com estudantes estagiários de Educação Física. Em: BATISTA, P.; QUEIRÓS, P.; GRAÇA, A. (Eds.). **O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física.** Porto: FADEUP, 2014. p. 181–207.

CELLARD, A. A análise documental. Em: POUPART, J. et al. (Eds.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p. 295–316.

CHENG, E. W. L.; HAMPSON, I. Transfer of training: A review and new insights. **International Journal of Management Reviews**, v. 10, n. 4, p. 327–341, 2008.

CHEUNG, S. Y.; KWOK, H. H. M.; CHOI, P. H. M. Perceptions regarding the implementation of E-portfolio for students in sport and recreation internship placements. Em: CHAUDHURI, T.; CABAU, B. (Eds.). **E-Portfolios in Higher Education: A Multidisciplinary Approach.** Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2017. p. 131–139.

CHIABURU, D. S.; MARINOVA, S. V. What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. **International Journal of Training and Development**, v. 9, n. 2, p. 110–123, 2005.

CHINOMONA, R.; SURUJLAL, J. The influence of student internship work experience on their self-improvement and professionalism in Sport Management. **African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance**, v. 18, n. 4, p. 885–899, 2012.

CHRISTENSEN, M. K. et al. Positioning health professional identity: On-campus training and work-based learning. **Higher Education, Skills and Work-based Learning**, v. 7, n. 3, p. 275–289, 2017.

COLL, R. K.; ZEGWAARD, K. E. Perceptions of desirable graduate competencies for science and technology new graduates. **Research in Science & Technological Education**, v. 24, n. 1, p. 29–58, 2006.

CONFED. Conselho Federal de Educação Física. **Resolução nº 046/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasil, 2002. Disponível em: <<https://www.confef.org.br/confef/resolucoes/82>> Acesso em: 25 Mar. 2020.

COSTA, A. P. **Formação profissional de Educação Física para a atuação na Saúde Pública**. 2016. 111 f. [Dissertação] Mestrado profissional em Ensino em Ciências da Saúde, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2016.

CREE, V. E. The challenge of assessment. Em: CREE, V. E.; MACAULAY, C. (Eds.). **Transfer of learning in professional and vocational education**. New York: Routledge, 2000. p. 27–52.

CROWELL, T. L. Academic Internships: To Take or Not to Take? Students' Assessments of Public Health Fieldwork. **Pedagogy in Health Promotion**, v. 4, n. 1, p. 19–34, 2018.

CUNNINGHAM, G. B. et al. Anticipated career satisfaction, affective occupational commitment, and intentions to enter the sport management profession. **Journal of Sport Management**, v. 19, n. 1, p. 43–57, 2005.

CUSHION, C. J.; ARMOUR, K. M.; JONES, R. L. Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. **Quest**, v. 55, n. 3, p. 215–230, 2003.

CUST, J. Recent cognitive perspectives on learning implications for nurse education. **Nurse Education Today**, v. 15, p. 280–290, 1995.

DE LUCA, J. R.; BRAUNSTEIN-MINKOVE, J. An evaluation of sport management student preparedness: Recommendations for adapting curriculum to meet industry needs. **Sport Management Education Journal**, v. 10, n. 1, p. 1–12, 2016.

DE RIJDT, C. et al. Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. **Educational Research Review**, v. 8, p. 48–74, 2013.

DESAI, F.; SEAHOLME, T. Examining the impact of strength and conditioning internships on exercise and sport science undergraduate students. **Asia-Pacific Journal of Cooperative Education**, v. 19, n. 1, p. 81–91, 2018.

DEFTERMAN, D. K. The case for the prosecution: transfer as an epiphenomenon. Em: DETTERMAN, D. K.; STERNBERG, R. J. (Eds.). **Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction**. Norwood, NJ: Alex Publishing Corporation, 1993. p. 1–24.

DIEFFENBACH, K. D.; MURRAY, M.; ZAKRAJSEK, R. The Coach Education Internship Experience: An Exploratory Study. **International Journal of Coaching Science**, v. 5, n. 1, p. 3–25, 2011.

DILLON, M.; TANEHILL, D.; O’SULLIVAN, M. “I Know When I Did It, I Got Frustrated”: The Influence of ‘Living’ a Curriculum for Preservice Teachers. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 36, n. 4, p. 445–454, 2017.

DORGO, S. Unfolding the Practical Knowledge of an Expert Strength and Conditioning Coach. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 4, n. 1, p. 17–30, 2009.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto Editora, 1997.

ELDER, C. L.; PUJOL, T. J.; BARNES, J. T. An Analysis of Undergraduate Exercise Science Programs: An Exercise Science Curriculum Survey. **Journal of Strength and Conditioning Research**, v. 17, n. 3, p. 536–540, 2003.

FACTEAU, J. D. et al. The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. **Journal of Management**, v. 21, n. 1, p. 1–25, 1995.

FEITOSA, W. M. DO N.; NASCIMENTO, J. V. DO. Educação Física: quais competências profissionais? Em: SOUZA NETO, S. DE; HUNGER, D. (Eds.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 87–98.

FLEMING, J. Exploring stakeholders’ perspectives of the influences on student learning in cooperative education. **Asia-Pacific Journal of Cooperative Education**, v. 16, n. 2, p. 109–119, 2015.

FLEMING, J.; FERKINS, L. Enhancing student employability: A New Zealand case study of cooperative education in sport. Em: BECKETT, N.; KEMP, P. (Eds.). **Enhancing graduate employability in bussiness and management, leisure, sport and tourism**. Newbury, England: Threshold Press, 2006. p. 98–105.

FLEMING, J.; MARTIN, A. Facilitating Reflective Learning Journeys in Sport Cooperative Education. **Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education**, v. 6, n. 2, p. 115–121, 2007.

FOLEY, J. M.; KAISER, L. M. R. Learning Transfer and Its Intentionality in Adult and

Continuing Education. **New Directions for adult and Continuing Education**, v. 137, n. Spring, p. 5–15, 2013.

FONSENCA, R. G.; SORIANO, J. B.; NAKAMURA, S. C. O conhecimento do profissional de Educação Física e sua relação com o ambiente de trabalho durante a intervenção profissional. **Movimento**, v. 13, n. 3, p. 151- 177, 2007.

FORD, J. K.; BALDWIN, T. T.; PRASAD, J. Transfer of Training: The Known and the Unknown. **Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior**, v. 5, n. 1, p. 201–225, 2018.

FREIRE, E. DOS S.; VERENGUER, R. DE C. G. Estágio supervisionado: a nova proposta para o curso de Bacharelado em educação Física da Universidade Presbiteriana Mackenzie. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 2, p. 115–119, 2007.

FUJINO, A.; VASCONCELOS, M. DE O. Estágios: reflexões sobre a ação didático–pedagógica na formação do profissional da informação. **CRB-8 Digital**, v. 4, n. 1, p. 40–58, 2011.

FULLER, F. F. Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. **American Educational Research Journal**, v. 6, n. 2, p. 207–226, 1969.

GHILARDI, R. Formação profissional em educação física: a relação teoria e prática. **Motriz**, v. 4, n. 1, p. 1–11, 1998.

GIBBS, G. **Learning by doing : a guide to teaching and learning methods**. Oxford, England: Further Education Unit, 1988.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. et al. Latent learning in the work place: the placement experiences of student-coaches. **Sport, Education and Society**, p. 1–14, 2016.

GONÇALVES JUNIOR, L.; RAMOS, G. N. S. A prática de ensino e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em educação física. **Revista da Unicastelo**, v. 1, n. 1, p. 13–15, 1998.

GRECO, P. J. Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em Educação Física: a questão dos esportes coletivos. Em: NASCIMENTO, J. V. DO; FARIAS, G. O. (Eds.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012. p. 287–301.

GROSSMAN, R.; SALAS, E. The transfer of training: what really matters. **International Journal of Training and Development**, v. 15, n. 2, p. 103–120, 2011.

HAAS, C. M. Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos

legais na gestão acadêmica. **RBPAE**, v. 26, n. 1, p. 151–171, 2010.

HALL, M.; PASCOE, D.; CHARITY, M. The impact of work-integrated learning experiences on attaining graduate attributes for exercise and sports science students. **Asia-Pacific Journal of Cooperative Education**, v. 18, n. 2, p. 101–113, 2017.

HAWLEY, J. D.; BARNARD, J. K. Work Environment Characteristics and Implications for Training Transfer: A Case Study of the Nuclear Power Industry. **Human Resource Development International**, v. 8, n. 1, p. 65–80, 2005.

HAWZEN, M. G. et al. Cruel Optimism in Sport Management: Fans, Affective Labor, and the Political Economy of Internships in the Sport Industry. **Journal of Sport and Social Issues**, v. 42, n. 3, p. 184–204, 2018.

HEBERT, E. et al. Internship management, placement, and on-site visits in kinesiology. **Kinesiology Review**, v. 6, n. 4, p. 394–401, 2017.

HOLTON III, E.; BALDWIN, T. **Improving Learning Transfer Systems in Organizations**. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2003.

HOLTON III, E.; BATES, R. A.; RUONA, W. E. A. Development of a Generalized Learning Transfer System Inventory. **Human Resource Development Quarterly**, v. 11, n. 4, p. 333–360, 2000.

HUNGER, D. A. C. F.; ROSSI, F. Formação Acadêmica em Educação Física: perfis profissionais, objetivos e fluxos curriculares. **Motriz**, v. 16, n. 1, p. 170–180, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Regiões de influência das cidades 2018**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101728.pdf>> Acesso em: 29 Julho 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Conceito preliminar de curso**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/conceito-preliminar-de-curso-cpc>> Acesso em: 25 Mar. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados**. 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/resultados>> Acesso em: 27 Mar. 2020.

JABUR, M. N. **Competências profissionais em educação física**: Relação entre os fatores de personalidade (e suas facetas) e a competência profissional percebida em professores de academias de ginástica. 2011. 55 f. [Tese] Doutorado em Ciências da Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

JACKSON, K.; LOWER, C. L.; RUDMAN, W. J. The Crossroads between Workforce and Education. **Perspectives in Health Information Management**, v. 13, n. Spring, 2016.

- JONAS, E. C. et al. Estágios na formação profissional e dificuldades percebidas por profissionais de Educação Física em seu primeiro ano de atuação. **Revista Cocar**, v. 5, n. 10, p. 95–107, 2011.
- JONES, R. L.; BATISTA, P.; MESQUITA, I. Latent learning in the work place: the placement experiences of student-coaches AU - Gomes, Rúben. **Sport, Education and Society**, v. 23, n. 1, p. 68–81, 2018.
- KEMSHALL, H. Competence, risk assessment and transfer of learning. Em: CREE, V. E.; MACAULAY, C. (Eds.). **Transfer of learning in professional and vocational education**. New York: Routledge, 2000. p. 53–76.
- KNOUSE, S. B.; FONTENOT, G. benefits of the business college internship: a research review. **Journal of Employment Counseling**, v. 45, n. 2, p. 61–66, 2008.
- KONTOGHIORGHES, C. Factors Affecting Training Effectiveness in the Context of the Introduction of New Technology—A US Case Study. **International Journal of Training and Development**, v. 5, n. 4, p. 248–260, 2001.
- KONTOGHIORGHES, C. Predicting Motivation to Learn and Motivation to Transfer Learning Back to the Job in a Service Organization: A New Systemic Model for Training Effectiveness. **Performance Improvement Quarterly**, v. 15, n. 3, p. 114–129, 2002.
- KONTOGHIORGHES, C. Reconceptualizing the learning transfer conceptual framework: empirical validation of a new systemic model. **International Journal of Training and Development**, v. 8, n. 3, p. 210–221, 2004.
- LEBERMAN, S. I. **The transfer of learning from the classroom to the workplace: a New Zealand case study**. 1999. 255 f. [Tese] Doctor of Philosophy in Management, Victoria University of Wellington, New Zealand, 1999.
- LIM, D. H.; MORRIS, M. L. Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and training transfer. **Human Resource Development Quarterly**, v. 17, n. 1, p. 85–115, 2006.
- LONGENECKER, C. O. Maximizing transfer of learning from management education programs: Best practices for retention and application. **Development and Learning in Organizations**, v. 18, n. 4, p. 4–6, 2004.
- LU, W. C.; KUO, C.C. Internship performance and satisfaction in sports: Application of the proactive motivation model. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education**, v. 18, p. 33–41, 2016.
- MACAULAY, C. Transfer of Learning. Em: CREE, V. E.; MACAULAY, C. (Eds.). **Transfer of learning in professional and vocational education**. New York: Routledge, 2000. p. 1–26.

MALONE, J. J. Sport science internships for learning: a critical view. **Advances in Physiology Education**, v. 41, n. 4, p. 569–571, 2017.

MARINHO, A.; SANTOS, P. M. DOS. Estágios curriculares nos cursos de bacharelado em Educação Física. Em: NASCIMENTO, J. V. DO; FARIAS, G. O. (Eds.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012. p. 235–261.

MARÍN MÉNDEZ, D. E. La formación profesional disciplinaria: vías alternas en el campo ante los cambios. Em: ALBA, A. DE (Ed.). **El curriculum universitario: De cara al nuevo milenio**. 2. ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés Editores, 1997. p. 233–251.

MARTIN, A. et al. Facilitating and integrating learning within sport studies cooperative education: Exploring the pedagogies employed by students, academics and workplace supervisors. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, v. 9, n. 1, p. 24–38, 2010.

MARTIN, A.; HUGHES, H. **How to make the most of work integrated learning**. Palmerston North, New Zealand: Massey University, 2009.

MARTINS, I. M. DE L. (Org.). **Intervenção profissional e formação superior em educação física: articulação necessária para a qualidade do exercício profissional**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação Física-CONFEF, 2015.

MBAWO, E. Strategies for enhancing transfer of training in the workplace. **Training and Management Development Methods**, v. 9, n. 5, p. 729–744, 1995.

MCGINTY, J.; RADIN, J.; KAMINSKI, K. Brain-Friendly Teaching Supports Learning Transfer. **New Directions for adult and Continuing Education**, v. 137, n. Spring, p. 49–59, 2013.

MCKINLEY, M. Mentoring matters: creating, connecting, empowering. **AACN clinical issues**, v. 15, p. 205–214, 2004.

MERREM, A. M.; CURTNER-SMITH, M. D. Occupational Socialization of Sport Pedagogy Faculty: Two German Case Studies. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 37, n. 2, p. 154–163, 2018.

MILISTETD, M. et al. A aprendizagem profissional de treinadores esportivos: desafios da formação inicial universitária em educação física. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 4, p. 982–994, 2015.

MILISTETD, M. et al. Formação de treinadores esportivos: orientações para a organização das práticas pedagógicas nos cursos de Bacharelado em Educação Física. **J. Phys. Educ.**, v. 28, n. 1, p. 1–14, 2017.

MILISTETD, M. et al. Percepção de estudantes universitários de educação física sobre o estágio curricular supervisionado em Treinamento esportivo: Estudo em uma universidade pública brasileira. **Movimento**, v. 24, n. 3, p. 903–916, 2018.

MINAYO, M. C. DE S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MIRAGAIA, D. A. M.; SOARES, J. A. P. Higher education in sport management: A systematic review of research topics and trends. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education**, v. 21, n. Part A, p. 101–116, 2017.

MOHER, D. et al. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. **PLoS Medicine**, v. 6, n. 7, p. e1000097, 2009.

MOON, J. **Reflection in learning and professional development: Theory and practice**. London: Kogan Page, 2000.

MURRAY, M. A.; ZAKRAJSEK, R. A.; GEARITY, B. T. Developing effective internships in strength and conditioning: A community of practice approach. **Strength and Conditioning Journal**, v. 36, n. 1, p. 35–40, 2014.

NAGLE, E. F. et al. Mentoring the future health & fitness professional. **ACSM's Health and Fitness Journal**, v. 13, n. 1, p. 13–19, 2009.

NAKANO, D. M. **Competências profissionais em Educação Física: visão dos estudantes-estagiários das Universidades estaduais do Paraná**. 2016. 134 f. [Dissertação] Mestrado em Educação Física, Centro de Educação Física e Esportes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

NUNLEY, J. M. et al. College major, internship experience, and employment opportunities: Estimates from a résumé audit. **Labour Economics**, v. 38, p. 37–46, 2016.

ODIO, M.; KERWIN, S. Internship characteristics, critical events, and intent to enter the vocation. **Sport Management Education Journal**, v. 10, n. 2, p. 103–114, 2016.

ODIO, M.; SAGAS, M.; KERWIN, S. The Influence of the Internship on Students' Career Decision Making. **Sport Management Education Journal**, v. 8, n. 1, p. 46–57, 2014.

PAIXÃO, J. A. Dificuldades enfrentadas por professores de Educação Física em academias de ginástica e em escolas de Educação Básica no início de carreira. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 3, p. 552–564, 2017.

PETERS, M. D. et al. Chapter 11: Scoping Reviews. Em: AROMATARIS, E.; MUNN, Z. (Eds.). **Joanna Briggs Institute Reviewer's Manual**. JBI, 2017. Disponível em: <<https://wiki.joannabriggs.org/display/MANUAL/Chapter+11%3A+Scoping+reviews>> Acesso em: 25 Mar. 2020.

POELL, R. F.; VAN DER KROGT, F. J. An empirical typology of hospital nurses' individual learning paths. **Nurse Education Today**, v. 34, n. 3, p. 428–433, mar. 2014.

RAMOS, G. N. S. Os estágios extracurriculares na preparação profissional em educação física. **Movimento Percepção**, v. 1, p. 127–141, 2002.

RAMOS, J. A. E.; MURILLO, Y. A. Diversidad y contextos sociales de la práctica del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia durante el período 2013-2014: Una revisión al cumplimiento misional y de formación institucional. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, v. 11, n. 2, p. 92–110, 2015.

REID, A. et al. **From Expert Student to Novice Professional**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2011.

RODRIGUES, H. D. A.; PAES, R. R.; SOUZA NETO, S. DE. A socialização profissional do treinador esportivo como um processo formativo de aquisição de saberes. **Movimento**, v. 22, n. 2, p. 509–521, 2016.

ROGER, J. M. **Technical Report Nº 79. Theories of Learning Transfer**. Champaign, Illinois: Center for the study of reading, University of Illinois at Urbana Champaign, 1978.

ROJAS SORIANO, R. **Manual de pesquisa social**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

ROSS, C. M.; BEGGS, B. A. Campus Recreational Sports Internships: A Comparison of Student and Employer Perspectives. **Recreational Sports Journal**, v. 31, p. 3–13, 2007.

ROZENGARDT, R. Avaliação. Em: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Eds.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3 ed. rev. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 71–74.

RUSS-EFT, D. A Typology of Training Design and Work Environment Factors Affecting Workplace Learning and Transfer. **Human Resource Development Review**, v. 1, n. 1, p. 45–65, 2002.

SAUDER, M. H.; MUDRICK, M. Student satisfaction and perceived learning in sport management internships. **Sport Management Education Journal**, v. 12, n. 1, p. 26–38, 2018.

SCHEMPP, P. et al. Mentors' roles in basketball coaching. **International Journal of Sport Psychology**, v. 47, n. 6, p. 508–522, 2016.

SCHEMPP, P.; MCCULLICK, B.; MASON, I. The development of expert coaching. In: JONES, R. L. (Ed.). **Sports Coach as Educator: Reconceptualising Sports Coaching**. London: Routledge, 2006. p. 145–161.

SCHÖN, D. A.; BAYO, J. **El profesional reflexivo : cómo piensan los profesionales**

cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998.

SILVA PIOVANI, V. G.; BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V. DO. Preocupaciones pedagógicas de los estudiantes-practicantes de Educación Física de Uruguay. **Movimento**, v. 18, n. 4, p. 77, 2012.

SILVA, S. A. Desenvolvimento do pensamento crítico-criativo e os estágios curriculares na área da Educação Física. **R. bras. Ci. e Mov.**, v. 11, n. 3, p. 37–44, 2003.

SILVA, S. A.; SOUZA, C. A. F. DE; CHECA, F. M. Situação do estágio supervisionado em IES privadas da grande São Paulo. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, n. 3, p. 682–688, 2010.

SILVA, T. T. DA. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SMITH, D. J.; SANCHE, R. P. Interns' Personally Expressed Concerns: A Need to Extend the Fuller Model? **Action in Teacher Education**, v. 15, n. 1, p. 36–41, 1993.

SOUZA NETO, S. DE; ALEGRE, A. D. N.; COSTA, Á. A prática como componente curricular e o estágio curricular supervisionado: que rumo tomar? Em: SOUZA NETO, S. DE; HUNGER, D. (Eds.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas.** Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 33–42.

STRATTA, T. M. P. The Needs and Concerns of Students during the Sport Management Internship Experience. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 75, n. 2, p. 25–29, 2004.

SURUJLAL, J.; SINGH, C. Internship as a mechanism for professional preparation of sport management personnel: An empirical study of students' perceptions. **South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation**, v. 32, n. 2, p. 117–130, 2010.

TEIXEIRA, F. et al. O estágio curricular do curso de Bacharelado em Educação Física na percepção de acadêmicos. **Corpoconsciência**, v. 21, n. 01, p. 33–47, 2017.

THORNDIKE, E. L.; WOODWORTH, R. S. The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. (I.). **Psychological Review**, v. 8, n. 3, p. 247–261, 1901.

TINNING, R. et al. Major practicum as a learning site for exercise science professionals: A pilot study. **European Physical Education Review**, v. 18, n. 2, p. 239–244, 2012.

TORRES, M. S. et al. O estágio curricular orientado (ECO): A prática e a percepção dos coordenadores de cursos de Educação Física em Universidades públicas do Rio de Janeiro. **Motricidade**, v. 14, p. 287–300, 2018.

TRACEY, J. B.; TANNENBAUM, S. I.; KAVANAGH, M. J. Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. **Journal of Applied Psychology**, v. 80, n. 2, p. 239–252, 1995.

UEL. **Deliberação - Câmara de Graduação N° 002/2014**. Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/deliberacoes/deliberacao_02_14.pdf> Acesso em: Out. 2019.

UEL. **Resolução CEPE/CA N° 020/2015**. Brasil, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2015/resolucao_20_15.pdf> Acesso em: Out. 2019.

UEL. **Deliberação - Câmara de Graduação N° 013/2017**. Brasil, 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/documentos/deliberacoes/2017/deliberacao_13_17.pdf> Acesso em: Out. 2019.

UEL. **Deliberação - Câmara de Graduação N° 012/2018**. Brasil, 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/documentos/deliberacoes/2018/deliberacao_12_18.pdf> Acesso em: Out. 2019.

UEM. **Resolução N° 107/2015 - CI/CCS**. Brasil, 2015a. Disponível em: <<http://www.ccs.uem.br/resolucao/2015/resolucao-107.pdf>> Acesso em: Out. 2019.

UEM. **Resolução N° 109/2015 - CI/CCS**. Brasil, 2015b. Disponível em: <<http://www.ccs.uem.br/resolucao/2015/resolucao-109.pdf>> Acesso em: Out. 2019.

UEM. **Resolução N° 108/2015 - CI/CCS**. Brasil, 2015c. Disponível em: <<http://www.ccs.uem.br/resolucao/2015/resolucao-108.pdf>> Acesso em: Out. 2019.

UEM. **Resolução N° 107/2016 - CI/CCS**. Brasil, 2016. Disponível em: <<http://www.ccs.uem.br/resolucao/2016/resolucao-107.pdf>> Acesso em: Out. 2019.

UEM. **Resolução N° 161/2017 - CI/CCS**. Brasil, 2017. Disponível em: <<http://www.ccs.uem.br/resolucao/2017/resolucao-161.pdf>> Acesso em: Out. 2019.

UNIOESTE. **Resolução N° 246/2014-CEPE, de 13 de Novembro de 2014**. Brasil, 2014. Disponível em: <<https://midas.unioeste.br/sgav/arqvirtual#/detalhes/?arqVrtCdg=7827>> Acesso em: Out. 2019.

UNIOESTE. **Resolução N° 130/2017 - CEPE, de 18 de Maio de 2017**. Brasil, 2017.

UNIPAR. **Anexo da Resolução CONSEPE N° 77-01/2008, de 9 de Dezembro de 2008**. Brasil, 2008. Disponível em: <http://tapajo.unipar.br/ato/form_usual.php> Acesso em: Out. 2019.

UNIPAR. **Resolução CONSEPE N.º 76, de 14 de Dezembro de 2011**. Brasil, 2011.

Disponível em: <http://tapajo.unipar.br/ato/form_usual.php> Acesso em: Out. 2019.

UTP. **Instrução Normativa nº 08/2012. Procedimentos para Estágios.** Brasil, 2012. Disponível em: <https://utp.br/site/wp-content/uploads/2017/04/IN_UTP_MAR2017.pdf> Acesso em: Out. 2019.

UTP. **Projeto Pedagógico. Faculdade de Ciências Biológicas e de Saúde. Curso de Educação Física - Bacharelado.** Brasil, 2017. Disponível em: <<https://utp.br/wp-content/uploads/2017/02/PPC-BAC-Educação-Física.pdf>> Acesso em: Out. 2019.

VILELA, R. A. **Construção e validação da Escala de Preocupações dos Estudantes-estagiários de Bacharelado em Educação Física.** 2015. 181 f. [Mestrado em Educação Física]. Centro de Educação Física e Esportes, Universidad Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

VILELA, R. A.; BOTH, J. Associação entre a faixa etária e as preocupações dos estudantes - estagiários em Educação Física - Bacharelado. **R. bras. Ci. e Mov.**, v. 24, n. 2, p. 45–54, 2016.

VROOM, V. H. **Work and motivation.** New York: Wiley, 1964.

WENGER, E. **Communities of practice : learning, meaning, and identity.** Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1998.

WENZEL, R.; CORDERY, J. **Training Transfer Research: A Manager's Guide and Bibliography.** Perth: Australian Institute of Management – Western Australia, 2014.

WIEST, A.; KING-WHITE, R. Selling out (in) sport management: Practically evaluating the state of the American (Sporting) Union. **Sport, Education and Society**, v. 18, n. 2, p. 200–221, 2013.

WILLIAMS, J.; COLLES, C. Assessment of Student Learning Outcomes: The Role of the Internship Portfolio in Sport Management Assessment. **Sport Management Education Journal**, v. 3, n. 1, p. 47–65, 2009.

YOUNG, J. C. Understanding Transfer as Personal Change: Concerns, Intentions, and Resistance. **New Directions for Adult and Continuing Education**, v. 2013, n. 137, p. 71–82, 2013.

ZAKRAJSEK, R.; THOMPSON, M.; DIEFFENBACH, K. An exploration of the academic coaching education internship. **Sports Coaching Review**, v. 4, n. 1, p. 24–40, 2015.

ANEXOS



ANEXO 1: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos.**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Modelo de Transferência de Formação no Estágio obrigatório do Curso de Bacharelado em Educação Física

Pesquisador: IEDA PARRA BARBOSA RINALDI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 03621018.9.0000.0104

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Maringá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.092.609

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar o modelo de transferência de formação no estágio obrigatório do curso de Bacharelado de Educação Física. Identificar os fatores que incidem no modelo de transferência de formação do Bacharel em Educação Física nas suas principais áreas de atuação (Saúde, Esporte e Lazer).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto de pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, fundamentado no paradigma compreensivo ou interpretativo, que coloca a compreensão e a inteligibilidade como propriedades específicas dos fenômenos sociais. Assim, a seguinte pesquisa seguirá a abordagem metodológica de História de vida. Desde o ponto de vista prático será realizada a história de vida completa que contempla toda a experiência vivida pelos indivíduos, um grupo ou instituição (MINAYO, 2013). A história de vida é umas das principais estratégias utilizadas para pesquisar o sentido da experiência humana comum em lugares sociais específicos. Por este meio pode-se

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 3.092.609

compreender a constância de fatos e determinações ou escutar o que sobre estes os indivíduos tem que dizer (ROJAS SORIANO, 2004; MINAYO, 2013). No marco da pesquisa qualitativa, a história de vida se destaca como um instrumento capaz de descobrir, explorar e avaliar como os sujeitos compreendem seu passado, vinculam sua experiência individual com o contexto social, a interpretam e lhe dão significado, desde o momento presente. Assim, a história de vida possibilita levantar novas questões com distintos níveis de abrangência, corrigir teses consagradas ou corrigir inconsistências teóricas (MINAYO, 2013). Como instrumento será utilizada a entrevista aberta, que é um dos instrumentos de pesquisa indicados para a coleta de dados na abordagem de história de vida. Neste caso, é elaborado um roteiro de entrevista aberta que é a descrição clara, breve e abrangente do entrevistador sobre o objeto de estudo, que orienta a fala do interlocutor. Assim, esta abordagem exige uma preparação do pesquisador que lhe permita durante a entrevista levantar assuntos que ajudem o entrevistado a atingir níveis mais profundos na sua locução. O roteiro de entrevista fica guardado na memória do entrevistador para orientar e balizar, mas, não restringir a fala dos entrevistados. Além disso, o roteiro testa a capacidade de observar, concatenar fatos, ouvir e conduzir o entrevistado por parte do entrevistador (MINAYO, 2013). A transcrição de cada relato deve ser submetida a revisão do protagonista, que tem o direito de modifica-lo (ROJAS SORIANO, 2004). Na pesquisa de história de vida é importante que o pesquisador transcreva sucessivamente suas entrevistas, para a partir delas escolher novos interlocutores, transferir questões de uns para outros e triangular visões de distintos informantes com o objetivo de assegurar a qualidade das informações. O pesquisador deve realizar o esforço de articular informações incompletas, colocando-as num contexto histórico, para buscar a lógica interna do grupo investigado (MINAYO, 2013). Ressalta-se que todas as entrevistas serão gravadas com o gravador digital de áudio Sony ICD –PX440. Além dos procedimentos descritos anteriormente, será solicitada a cada chefia das universidades do estudo a devida autorização para a realização da pesquisa, a qual somente será iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá. Após, isto se entrará em contato com as universidades para ter acesso aos dados dos formados dos Cursos de Bacharelado em Educação Física nos últimos três anos. Depois, se entrará em contato com estes e se lhes convidará a participar da pesquisa, combinando data e horário para o início das entrevistas. No momento da entrevista será fornecido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias para os participantes manifestarem por escrito sua vontade de participar no estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. O

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
 UF: PR Município: MARINGÁ
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 3.092.609

cronograma de execução é compatível com a proposta enviada, com coleta de dados prevista para o período de 04/03/2019 a 30/04/2019. Descreve gastos na ordem de R\$ 1.740,00, sob a responsabilidade do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as garantias mínimas preconizadas. Apresenta as autorizações necessárias. A autorização para realização da pesquisa na UEM deveria ser concedida pelo Coordenador do Curso

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 à 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
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1263180.pdf	27/11/2018 14:41:44		Aceito
Folha de Rosto	Folha_rostro_02.pdf	27/11/2018 14:41:05	VERÔNICA GABRIELA SILVA PIOVANI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	27/11/2018 12:11:25	VERÔNICA GABRIELA SILVA PIOVANI	Aceito
Outros	UEM2.pdf	27/11/2018 12:03:53	VERÔNICA GABRIELA SILVA PIOVANI	Aceito
Outros	Autorizacao_unioeste.pdf	27/11/2018 12:02:59	VERÔNICA GABRIELA SILVA PIOVANI	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_aberta.pdf	23/11/2018 10:11:50	IEDA PARRA BARBOSA RINALDI	Aceito
Outros	Matriz_teorica_de_entrevista_aberta.pdf	23/11/2018 10:11:38	IEDA PARRA BARBOSA RINALDI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_comite_completo.doc	23/11/2018 10:11:19	IEDA PARRA BARBOSA RINALDI	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
 UF: PR Município: MARINGÁ
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 3.092.609

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 18 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador(a))

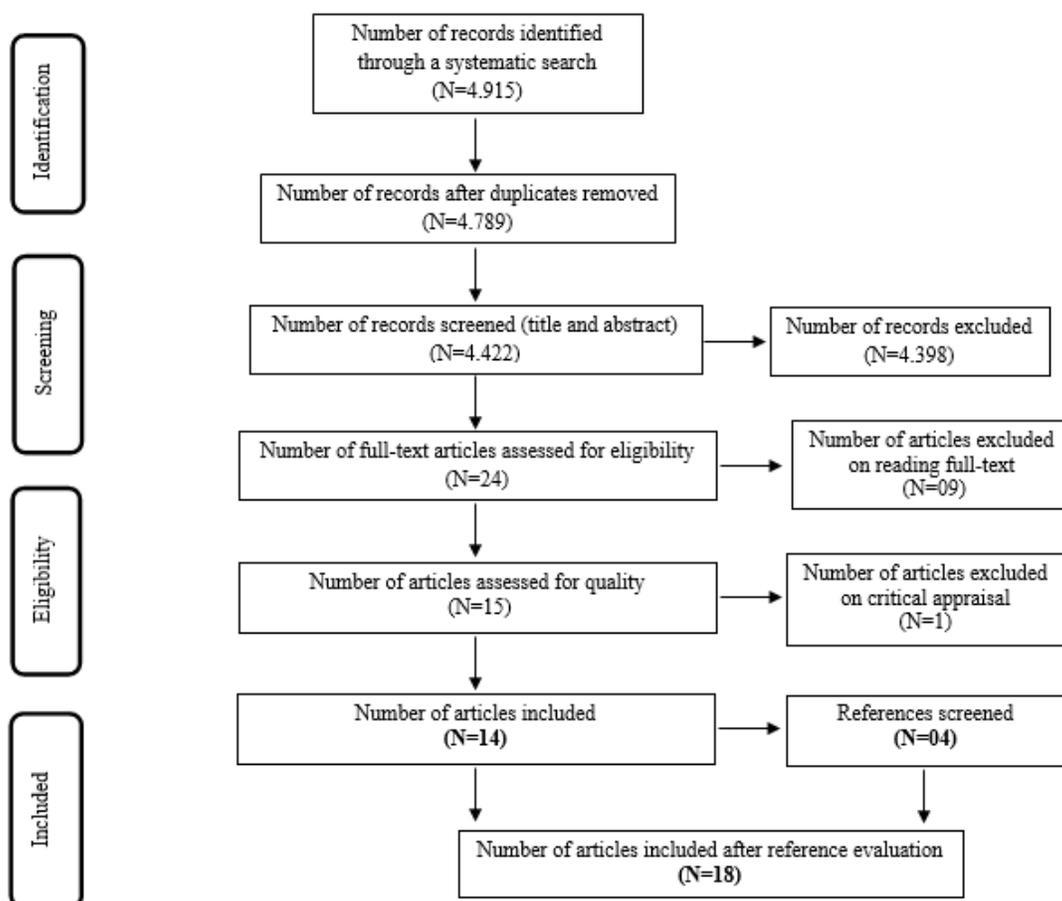
Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br

APÊNDICES



APÊNDICE 1: Estratégia de busca detalhada de Revisão de escopo.

Concept ↓	(OR)	→ AND	Context ↓	(OR)
INGLÊS				
Internship			Physical Education Course	
Trainee period			Physical Education Degree	
Supervised period of training			Physical Education Bachelor	
Staff development			Physical Education Graduation	
			Leisure	
			Recreation	
			Sport	
PORTUGUÊS				
Estágio curricular			Curso de Educação Física	
Estágio obrigatório			Educação Física Bacharelado	
Estágio supervisionado			Graduação em Educação Física	
Residência multiprofissional			Educação profissional em Saúde pública	
			Saúde da família	
			Lazer	
			Recreação	
			Treinamento esportivo	
			Esporte	
ESPAÑHOL				
Práctica docente			Graduación en Educación Física	
Desarrollo de personal			Licenciatura en Educación Física	
			Recreación	
			Tiempo libre y Ocio	
			Deporte	

APENDICE 2: Fluxograma prisma com resultados de revisão de escopo.

APÊNDICE 3: Ferramenta de extração de dados utilizada em revisão de escopo.

Detalhes da revisão de escopo
<i>Título:</i> O estágio obrigatório no Curso de Educação Física Bacharelado: Uma revisão de escopo
<i>Objetivo/s:</i> Mapear a evidência sobre o estágio supervisionado na promoção da saúde, esporte e/ou lazer em cursos de Educação Física para providenciar uma visão sobre a formação profissional nessas áreas.
<i>Pergunta/s de revisão:</i> Que investigações sobre o estágio obrigatório em promoção de saúde, esporte e lazer em cursos de Educação Física têm sido realizadas?
Critério de inclusão/Exclusão
<i>Conceito:</i> Estágio obrigatório
<i>Contexto:</i> Curso de Educação Física Bacharelado ou práticas profissionais supervisionadas em áreas da promoção da saúde, esporte e lazer em cursos de Educação Física.
<i>Tipos de Estudos:</i> Estudos primários quantitativos e/ou qualitativos
Detalhes e Características dos estudos
<i>Autor/es:</i>
<i>Título:</i>
<i>Nome da revista, Volume, número, data, páginas:</i>
<i>País da Revista:</i>
<i>País do Estudo:</i>
<i>Fenômeno de Interesse:</i>
<i>Métodos de coleta de dados e análises:</i>
<i>Contexto, Cenário, cultura:</i>
<i>Características dos participantes (gênero, idade, etc.):</i>
<i>Tamanho da amostra:</i>
Detalhes/Resultados extraídos dos estudos (relacionados ao conceito da revisão de escopo)

APÊNDICE 4: Ferramenta para extração de dados de documentos utilizada no estudo de análise documental.

Indicadores para análise	Informações extraídas
Natureza do texto (Projeto, regulamento, Plano de ensino ou outro)	
Autores (Grupo, instituição, colegiado, ou outro)	
Contexto social global no momento da elaboração do documento	
Conceitos chaves	
Lógica interna do texto	
Áreas de estágio	
Ano/Semestre no qual se apresentam estágios obrigatórios	
Duração de cada estágio obrigatório	
Horas totais de estágio obrigatório	
Horas totais do curso de BEF	
Características da supervisão	
Características da orientação	
Características da avaliação	
Conteúdos de estágio	
Modo de realização de estágio (individual, grupos, outro)	
Instituições conveniadas para estágio obrigatório	
Características de instituições conveniadas para estágio obrigatório	

APÊNDICE 5: Matriz de análise de entrevista semiestruturada.

Matriz de análise:

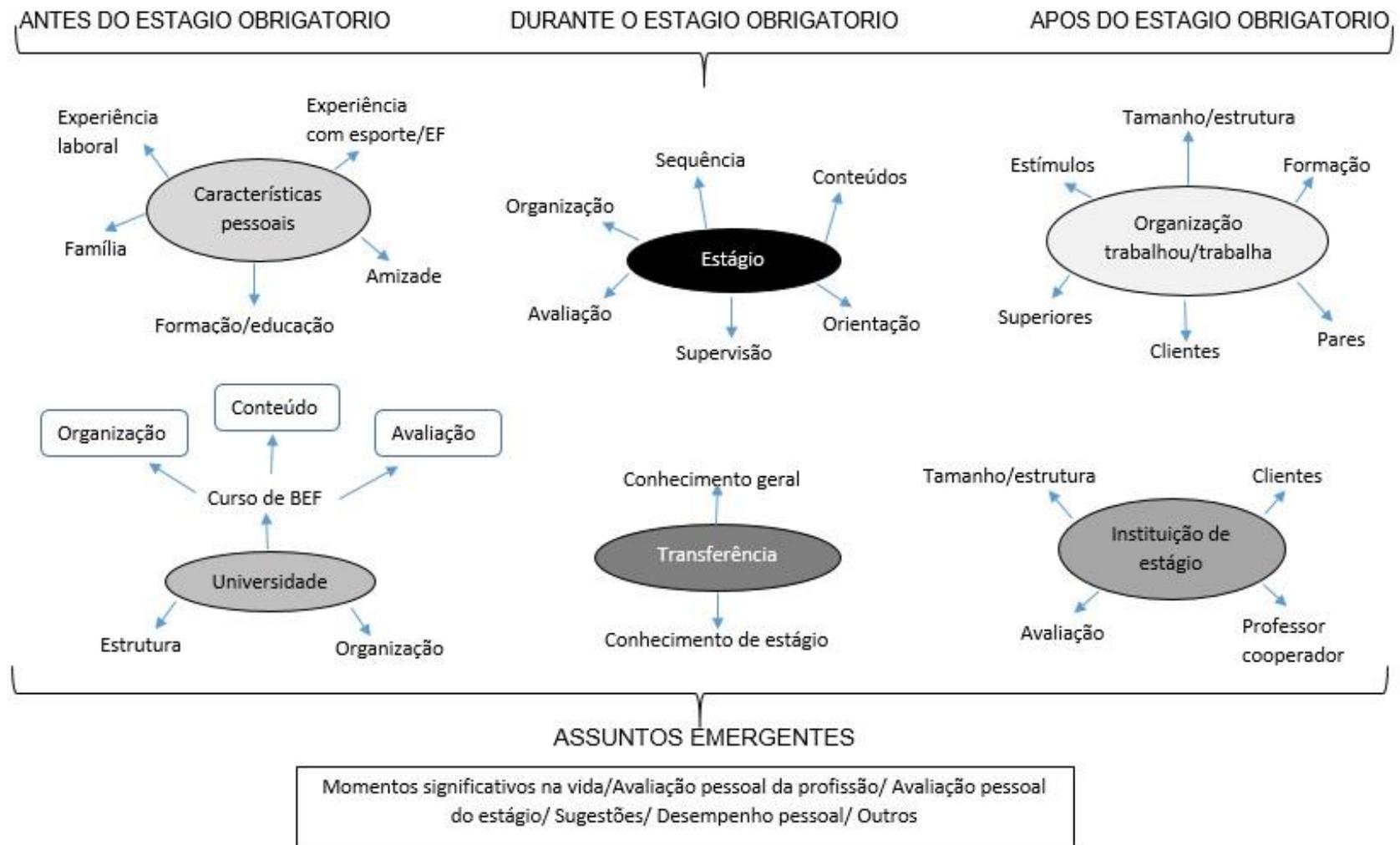
Objetivo	Fatores	Indicadores	Exemplo de questões
Identificar fatores que incidem na transferência de formação antes da realização do estágio obrigatório no curso de BEF	Características do aprendiz	Experiências familiares relacionadas à EF, esporte e lazer	Teve na sua família alguém com história no esporte, na EF ou lazer? Considera que isto influenciou sua escolha pela profissão? De que forma?
		Experiências pessoais com a EF, esporte e lazer	Você teve experiências que lembre da EF escolar? Acredita que isto fez você se interessar pela área? Ou teve outras experiências que marcaram sua escolha? Quais?
		Experiências de amigos, parceiros, companheiros com a EF, esporte e lazer	Alguma pessoa próxima, como amigo, companheiro de escola tinha contato com o esporte? Considera que isto pode ter inspirado você?
		Conhecimentos prévios sobre EF, esporte, lazer.	Fez algum curso, oficina, ou outro relacionado à EF antes de entrar na graduação? Qual?
		Outra Formação	Você possuía outra graduação, curso técnico ou outro antes de entrar no curso de BEF?
		Experiência laboral	Teve experiências laborais anteriores à graduação? Em quais áreas?
		Conhecimentos adquiridos nos anos de graduação	Acredita que os conhecimentos adquiridos na graduação até o momento da realização do estágio ajudaram na realização deste? Poderia ser melhorado? Considera que sua aprendizagem poderia ser melhorada por você? E pelo curso? De que forma?
	Conteúdo e desenho do trabalho	Organização e desenho da disciplina estágio obrigatório	Você considera que a organização da disciplina de estágio deveria considerar sua experiência anterior na área? Por quê? O formato do estágio considerou características pessoais e grupais? Isto seria melhor para a formação? E possível de realizar?
	Conteúdo da formação	Conteúdos da disciplina estágio	Na sua opinião, os conteúdos do estágio obrigatório deveriam considerar as potencialidades e limitações individuais e coletivas na hora de serem estabelecidos? Ou deveriam ser padronizados? Deveriam ser avaliados as aprendizagens anteriores para melhor organizar o estágio e seus conteúdos?
	Outros aspectos emergentes	Experiências marcantes	Tem algum fato ou experiência que você destaque na sua vida? Qual? Na sua opinião, este/s fato/s colaborou/colaboraram para a escolha do curso de Bacharelado de EF?

Identificar fatores que incidem na transferência de formação durante a realização do estágio obrigatório no curso de BEF	Características do aprendiz	Experiência anterior	Considera que suas experiências anteriores lhe auxiliaram na realização do estágio obrigatório? Quais? De que forma?
		Conhecimento adquirido na graduação	Como o conhecimento da graduação lhe auxiliou na realização do estágio? E nas aprendizagens de novas competências? De que atividades vieram esses conhecimentos, disciplinas, projetos de extensão, pesquisa, outro? Considera que algum conteúdo ou conhecimento tratado no EO não lhe auxiliou na realização do estágio e posterior exercício profissional?
		Experiência Laboral	Trabalhava durante a realização do estágio obrigatório?
		Fatores pessoais	Estava solteiro, casado? Tinha filhos?
	Características do formador	Professor orientador	Quais as características dos professores que o orientaram considera positivas para a realização dos estágios? E, as negativas? Como incidiu a figura do professor orientador no desenvolvimento do estágio obrigatório?
		Professor cooperador	Quais as características dos professores que cooperaram no local de estágio considera positivas para a realização dos estágios? E, as negativas? Como incidiu a figura do professor cooperador no desenvolvimento do estágio obrigatório?
	Organização	Local de estágio	Como o local aonde realizou o estágio o ajudou na aprendizagem das competências necessárias para a intervenção profissional? Ou não houve a seu critério colaboração?
		Universidade	A organização da universidade favorece ou não a aprendizagem no estágio? A organização institucional poderia melhorar para colaborar com esse processo?
	Desenho/aplicação da formação	Organização das aulas	Tinham encontros semanais, ou ao início do ano e ao final?
		Carga horária de estágio	Qual a carga horária total do estágio? Quantidade de aulas observadas e quantas de regência?
		Avaliação	Como era a avaliação do estágio? Feita em todo o processo? Com alguns itens específicos? Ao final?
		Sequência de trabalho	Havia uma sequência de trabalho planejada? Ou a mesma ia se montando conforme cada aluno?
	Conteúdo da formação	Conteúdos eram trabalhados	Quais conteúdos eram trabalhados? Considera que outros conteúdos poderiam ter sido abordados? Ou não é necessário?
	Tamanho e estrutura da	Instituições de estágio	Quais foram os locais em que você realizou seu estágio? Como foram

	organização de estágio		escolhidas? Eram instituições com muitos profissionais ou pequenas? Como ajudaram no seu processo de estágio?
	Avaliação	Universidade	A forma de avaliação do estágio incidia na aprendizagem? Que coisas acha que poderiam ser melhores? E que coisas eram boas?
		Local de estágio	Havia alguma avaliação por parte da instituição receptora de estágio? Na sua opinião, isso seria um elemento que ajudaria ou não na aprendizagem?
	Pares	Incidência de colegas	O contato ou trabalho com colegas no estágio influenciou sua aprendizagem? De que forma?
	Outros aspectos emergentes	Clientes/participantes do estágio	Os clientes/participantes de estágio de que forma incidem na realização do estágio? Na sua opinião, ajudaram ou influenciaram de forma negativa sua aprendizagem?
		Avaliação pessoal do estágio	Na sua opinião, a organização do estágio é positiva para formação?
Sugestões		Você sugere alguma outra forma de realizar estágio?	
Identificar fatores que incidem na transferência de formação após a realização do estágio obrigatório no curso de BEF	Características do aprendiz	Experiências pessoais/ familiares	Pensa que suas experiências pessoais incidem na sua prática profissional? De que forma?
		Aprendizagem da formação	Na sua opinião, os conhecimentos adquiridos no estágio foram utilizados na sua profissão?
		Emprego	Possui só um emprego?
		Estado civil e família	Qual é seu estado civil? Tem filhos? Quantos? Idades?
		Tempo de trabalho	Há quanto tempo atua na área? Quando se formou?
	Características de supervisor	Controle e apoio de superiores	O apoio ou controle por parte de superiores no seu trabalho incidiram ou incidem na forma que você atua? Atuaria de outra forma se não fosse por isto? Como?
	Tamanho e estrutura da organização	Número de funcionários e organização do local de trabalho	O número de funcionários influencia no modo como você desenvolve sua atividade profissional? Como? Positivamente ou negativamente?
	Conteúdo da formação	As competências desenvolvidas no estágio	Considera que as competências desenvolvidas no estágio ajudaram no seu desempenho profissional?
		Conteúdo do estágio	Existem conteúdos do estágio que acredita serem mais importantes que outros para o exercício da profissão? Quais?
	Transferência	Conhecimentos da graduação em forma geral	Os conhecimentos da sua formação são empregados na sua prática profissional? Quais?
		Conhecimentos do estágio	Os conhecimentos proporcionados pelo estágio lhe serviram na sua atuação profissional? Como? Ainda os utiliza?
	Outros aspectos	Avaliação	Pensa que seu desempenho ao longo

	emergentes	desempenho pessoal	de sua carreira tem melhorado? Por que? Na sua opinião, a formação inicial ajudou nisto? E, mais precisamente o estágio, ajudou ou não?
		Avaliação da profissão	Considera que a profissão deve mudar? Em quais aspectos? Ou não precisa mudar nada?

APÊNDICE 6: Roteiro de entrevista semiestruturada.



APÊNDICE 7: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “*Modelo de Transferência de Formação no Estágio Obrigatório do Curso de Bacharelado em Educação Física*”, que faz parte do trabalho de tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e da Universidade Estadual de Maringá (UEM) da pesquisadora Ms. Verônica Gabriela Silva Piovani, sob orientação da Prof. Dr. Ieda Parra Barbosa Rinaldi. O objetivo da pesquisa é elencar e compreender os fatores que incidem na transferência de aprendizagem durante o estágio obrigatório do Curso de Bacharelado em Educação Física. Para isto, a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: você será convidado a participar de uma entrevista individual com a pesquisadora Verônica Gabriela Silva Piovani, que indagará assuntos relacionados a sua história pessoal que podem ser vinculados à sua formação inicial no Curso de Educação Física Bacharelado, à disciplina estágio obrigatório no mesmo curso e à sua atuação profissional na área do Bacharelado em Educação Física.

Informamos que entre os riscos/desconfortos que podem ocorrer se encontra ser constrangido/a ao abordar algum assunto, com isso, é deixado claro que você não é obrigada/o a contar ou responder a qualquer pergunta ou temática e, pode responder apenas aquilo que considerar adequado. Gostaríamos de 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 serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados são contribuir com a compreensão do estágio obrigatório nos cursos de Bacharelado de Educação Física, no intuito de aprimorar conhecimentos que sirvam ao longo da carreira profissional. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada e 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) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa)
 declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da

pesquisa coordenada pela pesquisadora Ms. Verónica Gabriela Silva Piovani e Dr. Ieda Parra Barbosa Rinaldi.

Data:.....

Assinatura

Nós, Verónica Gabriela Silva Piovani (Discente do Curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física UEL/UEM) e Ieda Parra Barbosa Rinaldi, declaramos que fornecemos todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme os endereços abaixo:

Nome: Verónica Gabriela Silva Piovani

Endereço: Rua José Clemente 782 apartamento 404, Zona 07 – Maringá, Paraná.

Email: veropiovani@hotmail.com

Telefone: (45) 99959-5538

Nome: Ieda Parra Barbosa Rinaldi

Endereço: Departamento de Educação Física - Universidade Estadual de Maringá

Avenida Colombo nº 5790, Bloco M-06 – Sala 02, Campus Universitário, Maringá – PR.

CEP 87020-900

Email: parrarinaldi@hotmail.com

Telefone: (44) 3011-4315

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, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE 8: Artigo Original 2.

ARTICLE IN PRESS

Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education xxx (xxxx) xxxx



Contents lists available at ScienceDirect

Journal of Hospitality,
Leisure, Sport & Tourism Education

journal homepage: www.elsevier.com/locate/jhlste

Internship at Sport Science undergraduate courses: A scoping review

Verónica Gabriela Silva Piovani^{a,b,*}, Suelen Vicente Vieira^{b,c,d}, Jorge Both^{b,e},
Ieda Parra Barbosa Rinaldi^{b,f}

^a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Rua Pernambuco 1777, Centro, Marechal Cândido Rondon, Paraná State, Brazil

^b Graduate Studies in Physical Education Associated Program Universidade Estadual de Londrina/Universidade Estadual de Maringá, Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380 - Campus Universitário, Londrina, Paraná State, Brazil

^c Municipal Department of Education, Maringá City Hall. Av. Itororó, 867 - Zona 2, Maringá, Paraná State, Brazil

^d Centro Universitário de Maringá (Unicesumar), Avenida Guedner, 1610, Maringá, Paraná State, Brazil

^e Universidade Estadual de Londrina (UEL), Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380 - Campus Universitário, Londrina, Paraná State, Brazil

^f Universidade Estadual de Maringá (UEM), Av. Colombo, 5790 / Bloco M06 - Sala 15, Campus Universitário, Maringá, Paraná State, Brazil

ARTICLE INFO

Keywords:

Internship
Curriculum
Higher education

ABSTRACT

The study mapped the evidence about the internship in Sport Science courses by a scoping review. The used databases were Web of Science, Scopus, Scielo, Lilacs, Redalyc and Cinhal. The research strategy used the Boolean term AND with keywords selected in English, Portuguese and Spanish. Data collection period was since June to December of 2018. After the search 18 studies produced between the period of 1987 and December of 2018 were selected. Two reviewers did the qualitative analysis of the results to define main themes and categories of findings related. The main themes were: Knowledge, abilities and attitudes related to internship; Structural and Organizational aspects of Internship; Internship supervision; Internship experiences; Pedagogical and Methodological aspects of Internship development and; Student's Characteristics related to Internship. The findings addressed similar problems and positive points in different countries and courses, which could improve practical experiences at the internship in SS undergraduate courses.

1. Introduction

The internship is an important phase of the professional development of Sport Science (SS)¹ undergraduate courses, because the experience of “doing” shapes the identity and practices of SS professionals (Murray, Zakrajsek, & Gearity, 2014). The SS is an applied area where knowledge and expertise are successfully developed inside and outside the classroom (Brown, Willett, Goldfine, & Goldfine, 2018).

The internship offers practical application of knowledge and skills learnt at the coursework in a supervised real world setting (Dorgo, 2009). Also, it provides students a smooth transition into the profession, networking, development of communication and interpersonal skills, employment opportunities and engagement in meaningful tasks (Crowell, 2018; Nunley, Pugh, Romero, & Seals,

* Corresponding author. Rua José Clemente 782, apto 404, Zona 07, Maringá, Paraná State, Brazil. CEP: 87020-070, Brazil.

E-mail addresses: veropiovani@hotmail.com (V.G. Silva Piovani), suelen.vv91@gmail.com (S.V. Vieira), jorgeboth@yahoo.com.br (J. Both), parrarinaldi@hotmail.com (I.P. Barbosa Rinaldi).

¹ SS - Sport Science courses is the name we adopted to refer to the professional undergraduate education area named by many ways as “Exercise science”, “Kinesiology”, “Physical Education Bachelor” or “Leisure and Recreation Bachelor”.

<https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2019.100233>

Received 21 March 2019; Received in revised form 24 October 2019; Accepted 8 November 2019
1473-8376/ © 2019 Elsevier Ltd. All rights reserved.

2016). So, the internship as a field-based learning experience is considered important by faculty, students, and employers, and can affect career trajectories (Nunley et al., 2016).

Therefore, the internship has become a common component of professional preparation programs in the SS field in different countries (Dieffenbach, Murray, & Zakrajsek, 2011; Malone, 2017). However, higher education has not always valued practice experience (Jackson, Lower, & Rudman, 2016) and used to situate field experience and professional preparation subjects (e.g. exercise prescription, testing and implementation) behind academic preparation content areas (e.g. muscle physiology, kinesiology) (Elder, Pujol, & Barnes, 2003).

Although students could acquire knowledge in an unstructured internship, the job/coach supervisor does not have much influence on the intern learning process (Murray et al., 2014) and it does not certify the adequate development of the SS course and the future employment of their graduates (Milistetd, Duarte, Ramos, Mesquita, & Nascimento, 2015).

In order to attend to the demands of the SS profession, university programs and professors need to develop effective models of quality internships (Hebert, Wood, Jenkins, & Robison, 2017; Murray et al., 2014). Then, research-based recommendations are important to improve the quality of curricula and student's skills. Nevertheless, there is little information about how SS internships work in different contexts.

Hence, to develop proposals for quality internships, it is necessary further investigation about the SS courses internship best practices and procedures, the evaluation, the supervision and the inclusion of all stakeholders views and experiences (Brown et al., 2018; Marinho & Santos, 2012). Because these aspects have implications on the quality of undergraduate courses and- on the improvement of students skills and employers hosts.

Moreover, studies address specific cases researches about the subject or are related to the internship in the Physical Education Teaching Degree, as it was found in previous studies in the Brazilian reality (Anversa, Bisconsini, Teixeira, Barbosa-Rinaldi, & Oliveira, 2015; Marinho & Santos, 2012). Thus, the aim of the study was to analyse the findings of primary studies about the internships in undergraduate SS courses in different countries by a scoping review (Peters et al., 2017) to provide an overview for informing and improving the internship experiences in this area.

2. Methods

The review followed the Joanna Briggs Institute (JBI) methodology for scoping reviews. A scoping review maps broad areas for finding gaps in the evidence, clarifies concepts, and reports the types of evidence observed in studies, which inform the practice in certain areas (Peters et al., 2017). The scoping review started with the question review: what has the primary investigations about the internship at SS undergraduate courses found?

The review included quantitative and qualitative studies that researched students (graduate and undergraduate), teachers, mentors or clients/participants who took part in the internship at SS courses. In addition, systematic review that met the inclusion criteria was considered. Text, opinion and practical papers without a methodological description or procedures were not included because they did not offer credible results.

Furthermore, the study included articles published in English, Portuguese and Spanish from January of 1987 to December of 2018. The selected period considered the Brazilian context because the researchers are interested in improving the internships of SS courses in Brazil. And, in Brazil in 1987 occurred the separation of higher education of Physical Education professionals to work at health promotion, sport and leisure areas from the Physical Education teaching degree (Brasil, 1987). Therefore, the criteria could help in searching articles in Portuguese, as well as did not compromise the search of articles in other languages and in other countries. The period of data collection was from June to December of 2018.

The search strategy aimed to find published studies. The databases used were Web of Science (ISI), Scopus, Scielo, Lilacs, Redalyc and Cinhal. These databases include indexed journals from different countries. The reference list of all studies selected for critical appraisal was screened for additional studies.

The keywords selection was done by a first exploratory search in the articles on the subject of study in the Scielo and Lilacs databases published in English, Portuguese and Spanish between 2013 and 2018 (5-year period). Also followed a critical appraisal in each culture, because there are different denominations for the concept of internship and SS courses in different countries (e.g. most of Latino American Spanish speaking countries have Physical Education courses to prepare professionals to work at competitive sport, health promotion and scholar PE too). Therefore, the research strategy used the Boolean term AND with the following keywords in English: internship; trainee period; supervised period of training; staff development; physical education course; physical education degree; physical education bachelor; physical education graduation; leisure; recreation and sport. The terms in Portuguese were: *estágio curricular; estágio obrigatório; estágio supervisionado; residência multiprofissional; curso de educação física; educação física bacharelado; graduação em educação física; educação profissional em saúde pública; saúde da família; lazer; recreação; treinamento esportivo and esporte*. Finally, the words in Spanish were: *práctica docente; desarrollo de personal; graduación en educación física; licenciatura en educación física; recreación; tiempo libre y ocio; and deporte*.

All the identified citations were collated and uploaded into Mendeley (Reference management software and network) and duplicates removed. Titles and abstracts were screened by two independent reviewers for assessment against the inclusion criteria for the review. Studies that met the inclusion criteria were retrieved in full and their details imported into JBI System for the Unified Management, Assessment and Review of Information (SUMARI). The full text of selected studies were evaluated in detail against the inclusion criteria.

Two independent reviewers with experience in SS higher education performed data extraction using a data extraction tool developed for the study. The data extracted included specific details about the population, concept, context, study methods and key

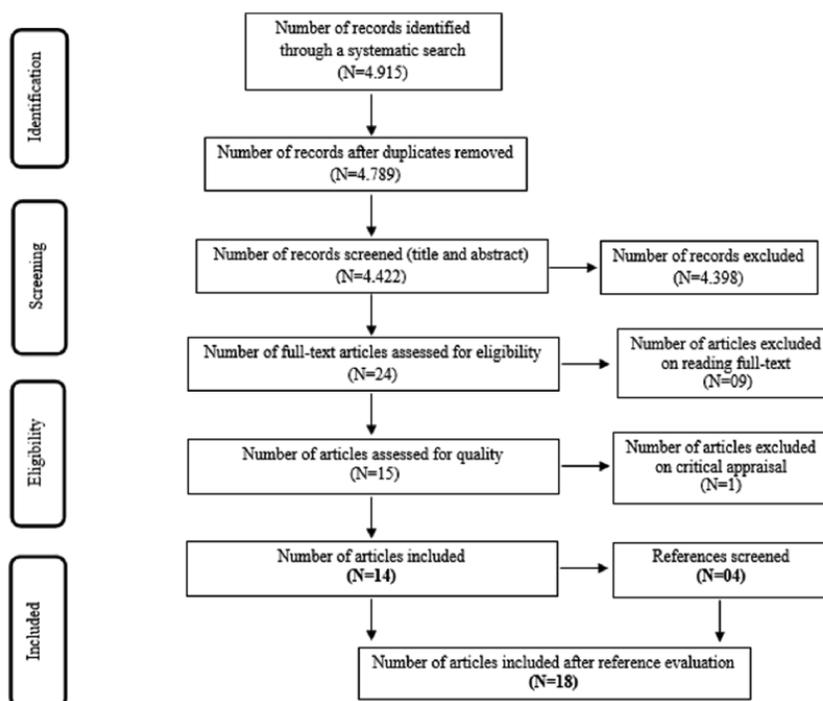


Fig. 1. Flow diagram of the search process and selection strategy.

findings considering the review objective. After data extraction, the reviewers did the qualitative analysis of the results to define the main themes and categories of findings evidenced in the articles using the JBI SUMARI for scoping reviews. The main themes and categories related were defined by each reviewer regardless, using a category system construction that consisted of the analysis of the principal reference units of findings described in the articles (Bauer, 2015). After that, the reviewers discussed together for reaching consensus of each category and the main themes analyzed. All the disagreements among the reviewers was resolved through discussion and in some cases by the intervention of a third reviewer.

The Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analysis (PRISMA) flow diagram below presents the studies selected after doing the database search. In addition, the flow diagram includes the references screened from the final studies selected in the databases (Fig. 1).

3. Results and discussion

Most of the studies focused on the internship at the Physical Education Bachelor course in Brazil (05 studies), followed by the Sport and Recreation/Exercise Bachelor degree in New Zealand (04 studies). The samples were mainly internship students, followed by academic and job supervisors, and course/programme coordinators.

The main research approach evidenced was qualitative (12 studies). The data collection instruments used in qualitative studies were the interviews (08 studies), the focus groups interviews (03 studies), documental analysis form (03 studies), questionnaire/survey (01 studies) and participant observation (02 studies). The qualitative-quantitative studies instruments were questionnaire/survey (04 studies) and focus group interview (01 study). Finally, the quantitative approaches used questionnaire/survey (01 study) and register form (01 study) (Table 1).

The publication sources were principally the Asia-Pacific Journal of Cooperative Education and the Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education (03 studies each one). The articles were published after 2003, being the period from 2015 to 2018 that concentrated more publications (12 studies) (Table 2).

Upon carrying out qualitative analysis of the articles evidences, six main themes derived with different categories of findings related to them. The categories of findings and the studies related are listed below in Fig. 2.

The theme "Knowledge, abilities and attitudes related to internship" discusses the evidence about the necessary knowledge that must be learnt (or that have not been learnt) during the internship for an adequate professional development. "Structural and Organizational aspects of Internship" describes the results that showed the importance of the elaboration and development of curriculum in the internship process. The "Internship supervision" analyses the evidence about the incidence of coach/job and academic supervisor in the internship, especially at the intern's learning and development. The theme "Internship experiences" argues the

Table 1
Description of studies countries, authors and research approaches.

STUDY'S AUTHORS	STUDY'S COUNTRY
Qualitative Research Approach	
Tinning, Jenkins, Collins, Rossi, and Brancato (2012)	Australia
Hall, Pascoe, and Charity (2017)	Australia
Silva (2003)	Brazil
Silva, Souza, and Checa (2010)	Brazil
Milistetd, Brasil, Salles, Tozetto, and Saad (2018)	Brazil
Torres, Antunes, Sousa, and Silvio de (2018)	Brazil
Christensen, Henriksen, Thomsen, Lund, and Mørcke (2017)	Denmark
Fleming and Martin (2007)	NZ ^a
Martin, Fleming, Ferkins, Wiersma, and Coll (2010)	NZ
Fleming (2015)	NZ
Desai and Seaholme (2018)	NZ
Gomes, Jones, Batista, and Mesquita (2016)	Not specified
Quantitative-qualitative Research Approach	
Vilela and Both (2016)	Brazil
Cheung, Kwok, and Choi (2017)	Hong Kong
Dieffenbach et al. (2011)	USA
Zakrajsek, Thompson, and Dieffenbach (2015)	USA
Quantitative Research Approach	
Ramos and Murillo (2015)	Colombia
Lu and Kuo (2016)	Taiwan

^a NZ: New Zealand, USA: United States of America.

Table 2
Publication sources, country and publication period.

Publication Sources	Source Country	Nº of studies	Period 2003–2014	Period 2015–2018
Asia-Pacific Journal of Cooperative Education	New Zealand	03	–	03
Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education	UK ^a	03	02	01
Revista Brasileira Ciência e Movimento	Brazil	02	01	01
European Physical Education Review	UK	01	01	–
Higher Education, Skills and Work-Based Learning	UK	01	–	01
International Journal of Coaching Science	UK	01	01	–
Motricidade	Portugal	01	–	01
Motriz	Brazil	01	01	–
Movimento	Brazil	01	–	01
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos	Colombia	01	–	01
Sport, Education and Society	UK	01	–	01
Sports Coaching Review	UK	01	–	01
Book Chapter	Singapore	01	–	01
Total		18	06	12

*USA: United States of America.

^a UK: United Kingdom.

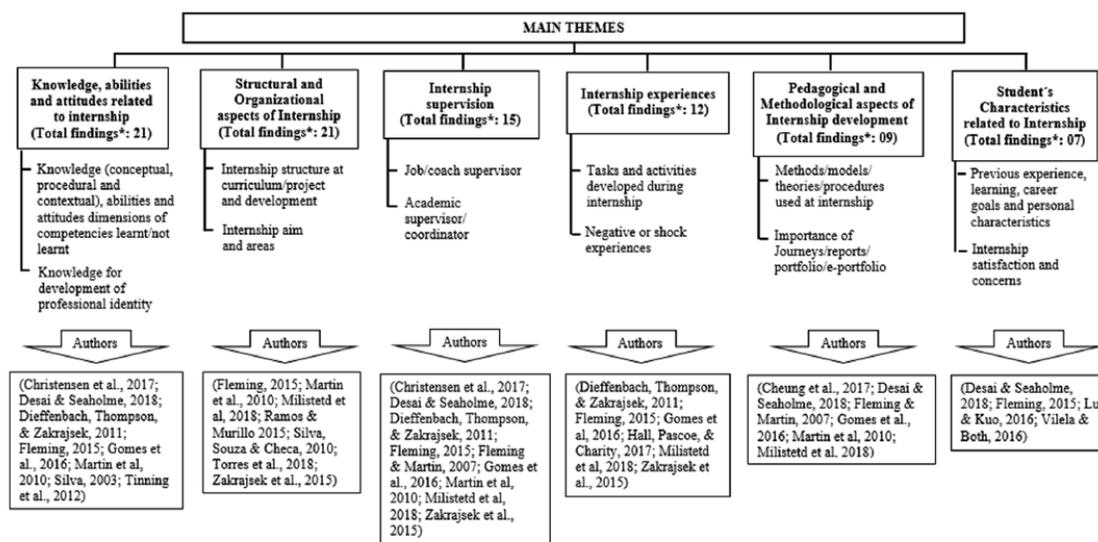
positive activities the interns developed during the internship, as well as negative experiences they had. The “Pedagogical and Methodological aspects of Internship development” assesses the evidence about the teaching and learning methods, theories and procedures used at the internships. Finally, the “Student’s Characteristics related to Internship” analyses the evidence that highlighted the influence of student’s history, motivation and feelings during the internship learning process.

3.1. Knowledge, abilities and attitudes related to internship

The internship is described as an important component of professional learning because it promotes the development of “soft skills” to a level that is restricted with classroom-based teaching (Malone, 2017). At this point studies analyzed evidenced that the internship offers a space for deep learning (Christensen et al., 2017) and “has its own unique educative potential” (Tinning et al., 2012, p. 243), being more than a space to practice what is taught in the university setting.

This is described by Greco (2012) as “the sport coach who only knows about training, does not really know about training”. Because SS professional needs to develop competencies such as responsibility, autonomy, creativity, organization, emotional control, interpersonal skills, confidence, knowledge actualization, leadership, scientific and technical sense (Silva, 2003).

Then, Physical Education professional competencies that include the *knowledge (conceptual, procedural and contextual), abilities and attitudes* (Feitosa & Nascimento, 2006) necessities for an adequate professional intervention learnt or not learnt were highlighted during the internship.



*Each finding corresponds to an evidence found in each study, so there are more findings than articles cited in the analysis performed.

Fig. 2. Main Themes, categories of findings and studies related.

Key areas of conceptual Knowledge related to students learning at the internship included sport science issues (nutrition, over-training) (Dieffenbach et al., 2011), and industry and business knowledge (Martin et al., 2010). Interestingly, within the conceptual knowledge that the students manifested not having achieved there were evidence based practice, periodization, exercise cues, Olympic lifting training techniques and research skills (Desai & Seaholme, 2018). In this case, it is important to remember that conceptual knowledge constitutes the specific theoretical and technical Knowledge of the SS area (Feitosa & Nascimento, 2006). So that absence or incomplete learning of it during the SS course compromises the credibility and future professional development of the SS graduates.

On the other hand, between the procedural knowledge that is composed by the didactical aspects of teaching the SS contents (Feitosa & Nascimento, 2006), Dieffenbach et al. (2011) evidenced coaching game strategies, teaching strategies and understanding individual differences. Likewise, among contextual knowledge that is the knowledge about specific characteristics and functions of the institutions/job places (Feitosa & Nascimento, 2006), Martin et al. (2010) found organizational skills and customer service management.

Although is frequently reported that universities do not attend enough the development of behavioural skills for professional life (Coll & Zegwaard, 2006), some studies identified that internship students of Exercise Science and Sport and Recreation Bachelor courses improved their interpersonal skills (Martin et al., 2010; Tinning et al., 2012). Other abilities learnt or important to be learnt cited by internship students were administrative responsibilities (organization and time management), problem solving (Tinning et al., 2012), leadership and motivation (Dieffenbach et al., 2011).

The personal skills and attributes that students developed at the internship were: confidence, the importance of hard work and having patience, responsibility and ethics attitudes (Dieffenbach et al., 2011; Martin et al., 2010). In this way, different authors emphasize that work integrated programs (as the internship) must provide graduates with a comprehensive skill set desired by future employers (Fleming & Ferkins, 2006; Martin & Hughes, 2009).

Moreover, the abilities, attitudes and knowledge promoted by the internship were also related to the *development of the professional identity*, because they could impact career trajectories (Nunley et al., 2016). Gomes et al. (2016) highlighted the concept of "political literacy", which is appreciating the social and political 'landscapes' of the placement organizations, learnt by the internship students researched. Therefore, Dieffenbach et al. (2011) found that coaching course students in the United States felt they developed professional skills related to the job of coaching such as: not being able to please everyone, the difficulties associated with decision making, and the long work hours associated with the work field.

Else, Christensen et al. (2017) evidenced in a multiple case study with students of Medicine, Nurse and Sports Science courses of Denmark that the activities developed at the professional space were much related with the professional identity than the tasks did at the simulated space of practice. Desai and Seaholme (2018) found through focus group of a Bachelor of Exercise and Sport Science degree in New Zealand that at the end of the internship, the students understood the behaviors of an effective strength and conditioning professional. They were skilled at reflecting on their own practice and knew what further professional development was required to progress. In addition, Fleming (2015) evidenced that interns developed critical reflection when were stimulated to think about their practices and wrote journals (Silva, 2003).

So, a structured internship, based in a situated learning approach may be an effective way to improve the graduate's readiness to

enter the job market, could influence the credibility of the profession (Murray et al., 2014) and may promote the commitment to the profession (Knouse & Fontenot, 2008). Furthermore, fostering reflective coaches could motivate the appreciation of lifelong learning and self-reflection required to develop into an expert coach (Schempp, McCullick, & Mason, 2006).

Higher education must pay attention to what, how and from whom the students learn in the internship to clearly identify and determine which competencies need to be taught and learned during the SS internship. Then, in practice, professors, students and supervisors could be aware about what must be taught and learned during the internship, so they could explore different strategies to reach that competencies.

3.2. Structural and organizational aspects of internship

The *internship structure at curriculum/project and development* evidences that creating policies and documents that clearly describe aspects of the internship program is necessary (Hebert et al., 2017), because in many cases the internship and curriculum alignment was not clear, and was not according to law requirements (Torres et al., 2018).

In addition, studies in Brazil and with coaching education in the USA showed that there was a variety of internships dynamics, which did not offer properly professional formation (Silva et al., 2010; Zakrajsek et al., 2015). In the study of Zakrajsek et al. (2015) very few (17%) examined programs were accredited by the National Council for Accreditation of Coaching Education. Higher education in other areas in the USA, as nurse and teaching, formalized and structured the internship following required program evaluation for accreditation procedures. Then, these areas identify practices that are congruent with student and program outcomes. However, coaching education has not standardized these experiences (Dieffenbach et al., 2011; Zakrajsek et al., 2015).

On the other hand, the lack of definition about supervision support at curriculum was found as a difficult to improve learning during the internship in Brazil. Although academic supervision is a mandatory role by law in Brazil, it was not present in all the universities of a study done in Rio de Janeiro. In addition, in the same research, the structure of the internship offered in public universities was partially supervised. The structure was according to law, but did not guarantee the supervision by the university and the integration of the parts in the learning process (Torres et al., 2018). Another problem evidenced was the number of interns per academic supervisor. Silva et al. (2010) found that one institution had one supervisor for 60 students, others had 30 students per one supervisor, five students per one supervisor and 200 students per one supervisor.

Despite the good or bad effects of the influence of coach supervisor in the student's behavior and beliefs may be long term, the relationship between student and coach supervisor is unstructured and has variable quality and outcome (Cushion, Armour, & Jones, 2003). For Zakrajsek et al. (2015) in the USA this variation exists because there are no standards or guidelines for effective student coach applied experiences. In fact, they exemplified that in the UK the Department of Education and Science constructed a guideline for coach supervisors, which include characteristics that coaches must have to be in that function. Therefore, the concern about supervision need to be attended by the internship curriculum structure because it is central in the quality of the internship experience (Zakrajsek et al., 2015).

The communication among the university, the host agencies, supervisors, students and professors of the course was highlighted as a necessity for developing the capacity of metacognition and establishing clear goals and objectives of the internship. Nonetheless, there was minimal evidence of direct explicit attempts to integrate on- and off-campus learning, although all parties expected this would occur and agreed it should occur. (Martin et al., 2010). Hence, it is important to emphasize that a strong relationship with host agencies and job supervisors would strengthen the educational experiences of the students and may benefit both the university and the community (Hebert et al., 2017), as it was found in the study of Ramos and Murillo (2015) in a Colombian university.

The *internship aims* described in the internship programs highlighted the idea that internship at the SS courses provides the student with the opportunity to apply theoretical knowledge to practical job situations, stimulates the experimentation and analysis of everyday situations to make connections with theory and practice, encourages the transfer of learning, and innovative ideas (Fleming, 2015). It is important to define these purposes, but also clear learning objectives need to be addressed. Because they give to the student, professors and supervisors a framework to use and facilitate reflection during and after the internship (Fleming & Martin, 2007).

Finally, dominant *areas* of internship were summarized in Colombia (community places and sport training) and the positive aspects of having multiple experiences of internship (Ramos & Murillo, 2015). The diversity of experiences during the internship is important because many students enter to the SS course with previous experience as athletes and this may influence their learning. Nevertheless, they must see that the roles and responsibilities of SS professionals are more complex and diverse than they lived as athletes (Schempp, Elliott, McCullik, Laplaca, & Berger, 2016).

Universities may consider evaluating how the internship program influence the effective development of the learning process and may invest time and efforts to write clear documents that really help professors, students, supervisors and host agencies.

3.3. Internship supervision

The supervisors are fundamental within the internship process (academic and job/coach supervisors), because they are ultimately responsible for giving a structured program of learning, feedback and reflection to student for developing into a qualified SS graduate professional (Malone, 2017). So it is desirable that faculty engages in mentoring (Anversa, 2017; Hebert et al., 2017) assuming that is a key way of human development where one person gives time, energy and personal knowledge to assist another individual in their growth and advancement (McKinley, 2004). A mentoring partnership is also beneficial for the supervisor because he/she learns from the feedback, insights and self-reflection of the internship (Nagle, Pierce, Abt, & Bernardo, 2009).

The *job/coach supervisor* would be a facilitator that offers opportunities of intervention to the student, support and orient for reflecting about the situations proposed (Anversa, 2017). Fleming (2015) and Desai and Seaholme (2018) described the value of job/coach supervisor who provided a structural model of the internship and managed that structure (balance among given autonomy, support and feedback). Other studies reported that job supervisors helped to bridge classroom knowledge and internship experience (Dieffenbach et al., 2011; Martin et al., 2010; Milistetd et al., 2018).

The *academic supervisor/coordinator* was considered important by the students and stakeholders in different studies because they influenced the learning process, through the support and guidance they provided. The academic supervisors helped the students to develop the necessary capabilities to be a reflective practitioner and integrate the learning (Fleming, 2015; Fleming & Martin, 2007; Martin et al., 2010).

However, some authors inform that mentoring provided by higher education is lacking and there is little being done for training the academic and job supervisors to the procedures for mentoring (Anversa, 2017; Nagle et al., 2009). Although, students reported positive experiences with their supervisors, there were some supervisory arrangements that were much different and students noted that the experienced coach/job supervisor they worked with did not provide guidance or meaningful supervision (Dieffenbach et al., 2011). Christensen et al. (2017) evidenced large variations in the relationship between students and teachers in terms of getting support or acting independently.

Moreover, Gomes et al. (2016) found the students felt a general lack of respect for their positions and learnedness by their coach supervisors. Coaches viewed internship as a lowly status and some kind of threat to them. Furthermore, Dieffenbach et al. (2011) described that students who did an internship at spaces where they had previously worked or had other experiences (e.g. as an athlete), had little diversity in experiences and more difficulties changing their role as an intern.

Malone (2017) describes that more experienced job supervisor who had an internship as part of his/her own development would give to the students better opportunities to develop their theoretical knowledge and skills. However, it is important to note that not all SS professional can become effective mentor/supervisor because their personal energy could be focused on other personal or professional goals. Therefore, a possibility to improve the mentoring process is to increase the amount of mentoring provided to a developing professional, give training tools, and programs to the mentor themselves (Nagle et al., 2009). In addition, universities need to address which qualities and characteristics the academic and job supervisor must have to improve the internship outcomes.

3.4. Internship experiences

One aspect that is necessary to enhance the transfer of learning from university to work is giving different activities and autonomy to students, using a variability of teaching methods to improve learning and stimulate cognitive flexibility (Macaulay, 2000). For this reason, the *tasks and activities developed during internship* must be robust and meaningful to maximize intern's learning and become properly prepared to work (Sauder & Mudrick, 2018).

Therefore, some of the studies analyzed emphasizes the positive effects of different experiences in the student learning because they offered the possibility of applying practical skills in an employment setting; networking; having internal reward and practicing skills learnt at university (Hall et al., 2017). Additionally, Dieffenbach et al. (2011) evidenced that internships provided valuable learning opportunities for doing certain coaching activities (creating team line ups, coaching during a losing situation and coaching during close or tight game conditions).

Milistetd et al. (2018) remarked as constructive activities during the internship the possibility of helping in the conduction of training activities under the supervision of the responsible coach, developing planning activities and evaluating the training. In addition, other situations as being capable of identifying the results in the activities developed, relating with the athletes and being involved in no conventional activities (as journeys for competitions) were highlighted as positive influence for students.

Moreover, coworkers support was identified by students as a key influence on their learning (Fleming, 2015), because they could give timely feedback and evaluation in a nonthreatening manner (Stratta, 2004). However, learning by the interaction of colleagues had to be limited when there are cultural and hierarchical constraints or lack of understanding and willingness of the coworkers to help the student experience (Fleming, 2015).

Whereas the studies identified a variability of experiences among the interns, Zakrajsek et al. (2015) said there was an over-estimation of student coach experience in the internship. The program coordinators believed their students would receive a number of different coaching-related opportunities during their internship and opportunities to engage in a number of coaching-specific activities, however, that was not certainly proved. Then, between the experiences of internship there were found some *negative or shock experiences* lived by students as personal conflicts with the job supervisor, colleagues or clients (Hall et al., 2017), difficulties to insert at the internship places, lack of host by the clubs and other professionals (Milistetd et al., 2018).

Furthermore, the private context of internship places sometimes limited the intern development because the nature of coaching (insecure and often uncontrollable) does not allow the head coaches to relinquish any considerable degree of autonomy to neophytes (Gomes et al., 2016). Malone (2017) highlights that students often look for internships with high-profile teams, however he experienced that some of the best internships are often with lower level teams, because they can allow students the freedom to make mistakes and learn from them.

Hebert et al. (2017, p. 400) comment that the success of an internship experience for the students "is partially due to the procedures put into place before the internship begins". However, problems may still arise and then it is necessary good and sensitive communication between the academic supervisor and the student. And, if the problem is not solved after the academic supervisor intervention, the student may be removed to another place and the host agency may be excluded for future student's choice.

So more information need to be addressed about which are the desired characteristics of an adequate internship place and about

the decisions that need to be taken when something goes wrong at the internship place, in order to give a quick solution to the student. Likewise, it must be informed what internship experiences had better promote the transfer of learning among the students. Practical implications involve the idea that universities approve the sites and job supervisors before the internship starts and the student complete a pre-internship preparation as it is described by Hebert et al. (2017).

3.5. Pedagogical and methodological aspects of the internship development

The *methods/models/theories/procedures used at internship* involved the findings related to the main pedagogical approaches used. Martin et al. (2010) described as procedures/methods used to learn by students the reflective journals/assignments, the lectures/workshops, the group discussion and, the academic and industry supervisor feedback. Besides, the academic supervisors utilized to teach practical case studies, models, frameworks; problem solving, class discussion and, the job supervisors used employee focus and human resource management practices.

Desai and Seaholme (2018) described as positive the opportunity promoted by job supervisors to develop the autonomy of the students researched. Nevertheless, Gomes et al. (2016) registered that student's coaches lived the absence of clear working spaces and roles. They felt less autonomy to behave when competitive success was increasingly prized and they were used to 'fill' technical roles.

Results highlight the importance of promoting reflection about practices and the crucial role of interaction among all stakeholders. The interaction and communication between internship stakeholders refer to a key aspect for experiential learning: the concept of community of practice. Communities of practice are groups of people who share interests, passion about a topic and deep their knowledge and expertise by interaction. Nevertheless, for learning occurs through a community of practice three aspects are necessary: mutual engagement, a collective pursuit of a goal and shared knowledge and skills (Wenger, 1998).

In the case of reflection, it does not often come naturally and is a process associated with experienced practitioners (Schön & Bayo, 1998). So some authors (Gibbs, 1988; Moon, 2000) proposed different models to develop reflection-before-action that is originated by reflection-on-action and reflection-in-action. These models propose a sequence of reflective stages that move through noticing, making sense, making meaning, working with meaning and, in some cases formulate a transformative plan (Martin et al., 2010).

These stages could be related to different strategies found in the studies commented above and to the *importance of Journeys/reports/portfolio/e-portfolio and classmate exchange at internship* described by Cheung et al. (2017), Fleming and Martin (2007), and Milistetd et al. (2018). The journals encouraged reflective practice by registering critical events. However, some students found it quite challenging, then a strategy described as helpful was the use of triggering questions to guide them with the writing process (Fleming & Martin, 2007).

Cheung et al. (2017) evidenced positive and negative aspects of e-portfolio. Among the positive aspects, there were the improvement of student's technological skills, the possibility of the assessment to be linked to the curriculum vitae to demonstrate their rich job experiences and upload their activities plans by multimedia format that would enhance sharing and discussion of the activities plans. As negative aspects appeared the limited skills in technology and the amount of time needed for creating the e-portfolio and they had some reservations on using the e-portfolio for assessment.

Another point cited by Martin et al. (2010) was the strategies of evaluation proposed in documents: industry evaluation forms, logs and reflective journals, oral presentations, written critical reflections and final written reports. At the internship the evaluation must be an instrument to provide information for identifying areas that need improvement, determining the student grade and programming assessment data (Hebert et al., 2017).

More analysis about the use of different learning strategies at the internship and their effectiveness in the wide range of job situations found in the SS profession must be performed. In practice the students, academic and job supervisors need to be engaged with the internship. The supervisors need to be good leaders and students need to make the effort to think about their activities before, during and after, with the supervisor's guide.

3.6. Student's characteristics related to internship

The *previous experience, learning, career goals and personal characteristics* influence student's learning at the internship because the structure of knowledge is based on what the individual experiences and how he/she understand this experience through his/her interests, values and affective filters. This interpretation leads to the apprentice experience categorization (Billet, 1994).

Thus, the students' attitude was identified by stakeholders and students as a major influence on learning, because for a good supervision relationship the students need to take ownership of their learning (Fleming, 2015). Lu and Kuo (2016) also found that internship students with higher proactive personality would possess higher self-efficacy and this would influence job performance. Likewise, Vilela and Both (2016) described age differences considering the students types of concerns with the internship.

Internship satisfaction described the students had a positive emotional state with the internship because it gave them ownership, displaced them from their comfort zones and got on with the business of being strength and conditioning professionals (Desai & Seaholme, 2018). Lu and Kuo (2016) described that job satisfaction at the internship was mediated by self-efficacy and related to proactive personality. Thus, the authors found that higher levels of satisfaction were related with the perception of self-efficacy, which is the belief that a person has about her/his abilities to do a particular task. This occurs because self-efficacy often rises the personal perception of control and the likelihood of success that contributes with motivation for proactive behaviors. Furthermore, people with proactive qualities could have strong predisposition toward learning.

The theory about the teacher's concerns proposed by Fuller (1969), which examined the focus of attention and tension involved in the teaching action, was applied in a research with Physical Education Bachelor interns of Brazil. This study evidenced that students

had concerns related to Fuller teacher's concerns, specially the “self” and “task” dimensions, which are related to survive and be recognized in the work place (self-concern), and to activities as planning and developing a training program (task-concerns). However, the students also had concerns related to “context” (administration and organization of the Internship) and “learning” (internship tasks and evaluation to approve the subject) dimensions (Vilela & Both, 2016).

Rookie professionals may be more concerned with self-concerns and would develop to task and impact (related to the consequences of teaching actions over students) concerns at the time they gain experience in the professional area, because according to Fuller (1969), the experience has an important role in the focus of teacher's concerns. However, studies with Physical Education teacher interns (Smith, & Sance, 1993; Silva Piovani, Both, & Nascimento, 2012) had found that concerns not only are influenced by the experience, they are also affected by student's characteristics and work/internship environment, as it was found in the study analyzed.

Further studies in higher education may investigate the effects of students' characteristics in the learning process for guiding strategies to motivate and stimulate the self-efficacy during the internship. In practice, the supervisors need to be more in touch with students to know about their feelings, goals for the internship, and career expectations, so they could give adequate advice in the different tasks the students face and manage the internship experiences in a meaningful way.

4. Conclusion

The present study found that the studies developed in different countries agreed with some questions, the internship is a unique structured and guided learning space for learning knowledge, abilities and attitudes necessary for being a SS professional and developing the professional identity. It promotes the transfer of learning by the opportunity of having active experiences of applying different knowledge and skills, and interacting with experienced SS professionals. Moreover, all the stakeholders are responsible for this process in some way, since it was evidenced that the quality of supervision, the nature of the tasks developed, and the attitude and motivation are key aspects of what and how the students learn.

Furthermore, the studies pointed out some difficulties and aspects that need to be improved for an adequate development of the SS internship. These problems are related to the curriculum approach and definition of learning objectives; the communication between the university and host agencies; the support and guidance offered by academic and job supervisors; the awareness of job supervisors about their role; the tasks offered to the students; and the preparation of the student for being conscious about the internship process and demands.

A limitation of the study was that the researched sources only included the articles available on the selected databases. Therefore, books, books chapters and thesis not available in databases were not included, excluding possible important evidence.

Further research may focus on the study and comparison of different university internship programs for proposing certain parameters necessary for developing an adequate internship program in the SS courses. In the same way, future studies could explore different internship's models to inform which the better experiences for student's learning development are. In addition, job supervisor and workplace colleagues' knowledge, preparation and willingness to work with an intern need to be explored in order to improve the SS internship learning process.

Founding sources

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

References

- Anversa, A. L. B. (2017). *Estágio curricular e a constituição da identidade Profissional do Bacharel em Educação Física*. Universidade Estadual de Maringá.
- Anversa, A. L. B., Biscosini, C. R., Teixeira, F. C., Barbosa-Rinaldi, I. P., & Oliveira, A. A. B. de (2015). O Estágio curricular em Educação Física - Bacharelado. *Kinesis*, 33(1), 24–39. <https://doi.org/10.5902/2316546418223>.
- Bauer, M. W. (2015). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In M. W. Bauer, & G. Gaskell (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 189–217). (13th ed.). Vozes: Petrópolis/RJ.
- Billet, S. (1994). Searching for authenticity: A socio-cultural perspective of vocational skill development. *Vocational Aspect of Education*, 46(1), 3–16.
- Brown, C., Willett, J., Goldfine, R., & Goldfine, B. (2018). Sport management internships: Recommendations for improving upon experiential learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education*, 22, 75–81. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2018.02.001>.
- Cheung, S. Y., Kwok, H. H. M., & Choi, P. H. M. (2017). Perceptions regarding the implementation of E-portfolio for students in sport and recreation internship placements. In T. Chaudhuri, & B. Cabau (Eds.). *E-Portfolios in higher education: A multidisciplinary approach* (pp. 131–139). Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3803-7_9.
- Christensen, M. K., Henriksen, J., Thomsen, K. R., Lund, O., & Mørcke, A. M. (2017). Positioning health professional identity: On-campus training and work-based learning. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*, 7(3), 275–289. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-01-2017-0004>.
- Coll, R. K., & Zegwaard, K. E. (2006). Perceptions of desirable graduate competencies for science and technology new graduates. *Research in Science & Technological Education*, 24(1), 29–58. <https://doi.org/10.1080/02635140500485340>.
- Crowell, T. L. (2018). Academic internships: To take or not to take? Students' assessments of public health fieldwork. *Pedagogy in Health Promotion*, 4(1), 19–34. <https://doi.org/10.1177/2373379916684850>.
- Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2003). Coach Education and continuing professional development: Experience and learning to coach. *Quest*, 55(3), 215–230. <https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491800>.
- Desai, F., & Seaholme, T. (2018). Examining the impact of strength and conditioning internships on exercise and sport science undergraduate students. *Asia-pacific Journal of Cooperative education*, 19(1), 81–91.
- Dieffenbach, K. D., Murray, M., & Zakrajsek, R. (2011). The coach education internship experience: An exploratory study. *International Journal of Coaching Science*, 5(1), 3–25.
- Dorgo, S. (2009). Unfolding the practical knowledge of an expert strength and conditioning coach. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(1), 17–30. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.4.1.17>.

- Elder, C. L., Pujol, T. J., & Bames, J. T. (2003). An analysis of undergraduate exercise science programs: An exercise science curriculum survey. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 17(3), 536–540.
- Brasil (1987). *Conselho Federal de Educação. Resolução nº 03 de 16 de outubro de 1987*. Brasília: Diário Oficial da União.
- Feitosa, W. M. do N., & Nascimento, J. V. do (2006). Educação Física: Quais competências profissionais? In S. de Souza Neto, & D. Hunger (Eds.). *Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas* (pp. 87–98). Rio Claro: Bibliotética.
- Fleming, J. (2015). Exploring stakeholders' perspectives of the influences on student learning in cooperative education. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 16(2), 109–119.
- Fleming, J., & Ferkins, L. (2006). Enhancing student employability: A New Zealand case study of cooperative education in sport. In N. Becket, & P. Kemp (Eds.). *Enhancing graduate employability in business and management, leisure, sport and tourism* (pp. 98–105). Newbury, England: Threshold Press.
- Fleming, J., & Martin, A. (2007). Facilitating reflective learning journeys in sport Co-operative education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education*, 6(2), 115–121. <https://doi.org/10.3794/johlste.62.171>.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226. <https://doi.org/10.3102/0028312006002207>.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford, England: Further Education Unit.
- Gomes, R., Jones, R. L., Batista, P., & Mesquita, I. (2016). Latent learning in the work place: The placement experiences of student-coaches. *Sport, Education and Society*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1141287>.
- Greco, P. J. (2012). Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em Educação Física: A questão dos esportes coletivos. In J. V. do Nascimento, & G. O. Farias (Eds.). *Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção* (pp. 287–301). Florianópolis: Editora da UDESC.
- Hall, M., Pascoe, D., & Charity, M. (2017). The impact of work-integrated learning experiences on attaining graduate attributes for exercise and sports science students. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 18(2), 101–113.
- Hebert, E., Wood, R., Jenkins, J. M., & Robison, C. E. (2017). Internship management, placement, and on-site visits in kinesiology. *Kinesiology Review*, 6(4), 394–401. <https://doi.org/10.1123/kr.2017-0042>.
- Jackson, K., Lower, C. L., & Rudman, W. J. (2016). *The crossroads between workforce and education. Vol. 13 Perspectives in Health Information Management* (Spring).
- Knouse, S. B., & Fontenot, G. (2008). Benefits of the business college internship: a research review. *Journal of Employment Counseling*, 45(2), 61–66. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2008.tb00045.x>.
- Lu, W. C., & Kuo, C.-C. (2016). Internship performance and satisfaction in sports: Application of the proactive motivation model. *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education*, 18, 33–41. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2016.02.003>.
- Macaulay, C. (2000). Transfer of learning. In V. E. Cree, & C. Macaulay (Eds.). *Transfer of learning in professional and vocational education* (pp. 1–26). New York: Routledge.
- Malone, J. J. (2017). Sport science internships for learning: A critical view. *Advances in Physiology Education*, 41(4), 569–571. <https://doi.org/10.1152/advan.00098.2017>.
- Marinho, A., & Santos, P. M. dos (2012). Estágios curriculares nos cursos de bacharelado em Educação Física. In J. V. do Nascimento, & G. O. Farias (Eds.). *Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção* (pp. 235–261). Florianópolis: Editora da UDESC.
- Martin, A., Fleming, J., Ferkins, L., Wiersma, C., & Coll, R. K. (2010). Facilitating and integrating learning within sport studies cooperative education: Exploring the pedagogies employed by students, academics and workplace supervisors. *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education*, 9(1), 24–38. <https://doi.org/10.3794/johlste.91.239>.
- Martin, A. J., & Hughes, H. (2009). *How to make the most of work integrated learning*. Palmerston North, New Zealand: Massey University.
- McKinley, M. (2004). Mentoring matters: Creating, connecting, empowering. *AACN Clinical Issues*, 15, 205–214.
- Milistéd, M., Brasil, V. Z., Salles, W. N., Tozetto, A. V. B., & Saad, M. A. (2018). Percepção de estudantes universitários de educação física sobre o estágio curricular supervisionado em Treinamento esportivo: Estudo em uma universidade pública brasileira. *Movimento*, 24(3), 903–916. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.74366>.
- Milistéd, M., Duarte, T., Ramos, V., Mesquita, I. M. R., & Nascimento, J. V. do (2015). A aprendizagem profissional de treinadores esportivos: Desafios da formação inicial universitária em educação física. *Pensar a Prática*, 18(4), 982–994.
- Moon, J. (2000). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. London: Kogan Page.
- Murray, M. A., Zakrajsek, R. A., & Gearity, B. T. (2014). Developing effective internships in strength and conditioning: A community of practice approach. *Strength and Conditioning Journal*, 36(1), 35–40. <https://doi.org/10.1519/SSC.0b013e31828557d7>.
- Nagle, E. F., Pierce, P. A., Abt, K. L., & Bernardo, L. M. (2009). Mentoring the future health & fitness professional. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 13(1), 13–19. <https://doi.org/10.1249/FIT.0b013e3181916cd2>.
- Nunley, J. M., Pugh, A., Romero, N., & Seals, R. A. (2016). College major, internship experience, and employment opportunities: Estimates from a résumé audit. *Labour Economics*, 38, 37–46. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2015.11.002>.
- Peters, M. D., Godfrey, C., McInerney, P., Soares, C. B., Khalil, H., & Parker, D. (2017). Chapter 11: Scoping reviews. In E. Aromataris, & Z. Munn (Eds.). *Joanna Briggs Institute reviewer's manual*. The Joanna Briggs Institute.
- Ramos, J. A. E., & Murillo, Y. A. (2015). Diversidad y contextos sociales de la práctica del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia durante el período 2013-2014: Una revisión al cumplimiento misional y de formación institucional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 92–110.
- Sauder, M. H., & Mudrick, M. (2018). Student satisfaction and perceived learning in sport management internships. *Sport Management Education Journal*, 12(1), 26–38. <https://doi.org/10.1123/smej.2016-0032>.
- Schempp, P., McCullick, B., & Mason, I. (2006). The development of expert coaching. In R. L. Jones (Ed.). *Sports coach as educator: Reconceptualising sports coaching* (pp. 145–161). London: Routledge.
- Schempp, P. G., Elliott, J., McCullick, B. A., Laplaca, D., & Berger, B. (2016). Mentors' roles in basketball coaching. *International Journal of Sport Psychology*, 47(6), 508–522. <https://doi.org/10.7352/IJSP2016.47.508>.
- Schön, D. A., & Bayo, J. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Silva Piovani, V. G., Both, J., & Nascimento, J. V. do (2012). Preocupaciones pedagógicas de los estudiantes-practicantes de Educación Física de Uruguay. *Movimento*, 18(4), 77. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.23380>.
- Silva, S. A. P., & dos, S. (2003). Desenvolvimento do pensamento crítico-criativo e os estágios curriculares na área da Educação Física Development of the critical-creative thought and the apprenticeship in the area of the physical education. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 11(3), 37–44.
- Silva, S. A., Souza, C. A. F. de, & Checa, F. M. (2010). Situação do estágio supervisionado em IES privadas da grande São Paulo. *Motriz*, 16(3), 682–688.
- Smith, D. J., & Sanche, R. P. (1993). Interns' personally expressed concerns: A need to extend the Fuller model? *Action in Teacher Education*, 15(1), 36–41. <https://doi.org/10.1080/01626620.1993.10463151>.
- Stratta, T. M. P. (2004). The needs and concerns of students during the sport management internship experience. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75(2), 25–29. <https://doi.org/10.1080/07303084.2004.10608555>.
- Tinning, R., Jenkins, D., Collins, J., Rossi, T., & Brancato, T. (2012). Major practicum as a learning site for exercise science professionals: A pilot study. *European Physical Education Review*, 18(2), 239–244. <https://doi.org/10.1177/1356336X12440024>.
- Torres, M. S., Antunes, M. M., Sousa, M. D. S. C., & Silveiro, C. C. T. (2018). O estágio curricular orientado (ECO): A prática e a percepção dos coordenadores de cursos de Educação Física em Universidades públicas do Rio de Janeiro. *Motricidade*, 14, 287–300.
- Vilela, R. A., & Both, J. (2016). Associação entre a faixa etária e as preocupações dos estudantes - estagiários em Educação Física - Bacharelado. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 24(2), 45–54.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Zakrajsek, R., Thompson, M., & Dieffenbach, K. (2015). An exploration of the academic coaching education internship. *Sports Coaching Review*, 4(1), 24–40. <https://doi.org/10.1080/21640629.2015.1121624>.