UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE

FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE

ANA ELISA MESSETTI CHRISTOFOLETTI

RIO CLARO – SP
2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE

FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE

ANA ELISA MESSETTI CHRISTOFOLETTI

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Ciências da Motricidade.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Janotta Drigo

RIO CLARO – SP
2023

C556f

Christofoletti, Ana Elisa Messetti
Formação inicial em Educação Física : Perspectivas de atuação na área da saúde / Ana Elisa Messetti Christofoletti. -- Rio Claro, 2023
247 p. : il.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: Alexandre Janotta Drigo

1. Sistema Único de Saúde. 2. Estágio. 3. Ensino superior. 4. Profissão. 5. Formação profissional. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE

AUTORA: ANA ELISA MESSETTI CHRISTOFOLETTI

ORIENTADOR: ALEXANDRE JANOTTA DRIGO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Ciências da Motricidade, área: Atividade Física, Saúde e Educação pela Comissão Examinadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
ALEXANDRE JANOTTA DRIGO
Data: 18/12/2023 19:02:23-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. ALEXANDRE JANOTTA DRIGO (Participaçao Virtual)

Docente Credenciado no PPG em Ciencias do Movimento Interunidades / UNESP Instituto de Biociencias de Rio Claro SP

Prof. Dr. CLÁUDIO JOAQUIM BORBA PINHEIRO (Participaçao Virtual)
IFPA / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Tucuruí / PA

Prof. Dr. JOSE LUIZ RIANI COSTA (Participaçao Virtual)
Departamento de Medicina / Claretiano - Centro Universitário de Rio Claro / SP

Profa. Dra. PRISCILA MISSAKI NAKAMURA (Participaçao Virtual)
IFSULDEMINAS / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho / MG

Profa. Dra. ANDREIA CRISTINA METZNER (Participaçao Virtual) Centro Universitário Unifafibe / São Paulo / SP

Rio Claro, 30 de novembro de 2023

Eu dedico esta tese ao meu marido Renan, aos meus pais Eduardo e Marcia, ao meu irmão André, aos meus avós (*in memorian*) Antonio, Aparecida, Sebastião e Nair, às minhas cachorrinhas Lilica, Lucy (*in memorian*) e Nina (*in memorian*) e a toda minha família.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pois sem Ele, nada disso seria possível. Agradeço por Sua constante presença em meu coração, mente e vida. Gratidão ETERNA!

Expresso minha gratidão ao meu professor e orientador, Prof. Dr. Alexandre Janotta Drigo, pela confiança, ensinamentos, amizade e por demonstrar que a pós-graduação pode ser mais leve, mesmo diante dos desafios do processo.

Sou grata à banca examinadora (Profa. Dra. Andreia Cristina Metzner, Prof. Dr. Claudio Joaquim Borba Pinheiro, Prof. Dr. José Luiz Riani Costa e Profa. Dra. Priscila Missaki Nakamura) pelas significativas contribuições e considerações na tese desenvolvida.

Agradeço aos meus pais, Antonio Eduardo Hebling Christofoletti e Marcia Marina Vitti Messetti Christofoletti, por terem me ensinado sobre caráter, amor, afeto e por terem me mostrado o verdadeiro significado de uma família unida. Expresso minha gratidão pela confiança depositada em meus estudos e por sempre me lembrarem da minha capacidade, mesmo nos momentos mais desafiadores. Eu amo vocês!

Agradeço ao meu marido, Renan Acerbi Longo, que sempre esteve e está ao meu lado, me incentivando, acolhendo e sonhando junto comigo. Agradeço a linda família que somos, por todo apoio, carinho e amor. Agradeço por todas as conquistas que alcançamos até agora e pelas que ainda estão por vir. Eu te amo muito!

Agradeço ao meu irmão, André Luís Messetti Christofoletti, à minha cunhada, Fernanda Teles Gomes Rosa e à minha sobrinha canina, Lava. Minha gratidão por estarem sempre presentes em minha vida, por incentivarem, compartilharem experiências e por todo carinho que me proporcionam. Eu amo vocês!

Agradeço às minhas cachorrinhas: Lilica, Lucy (*in memorian*) e Nina (*in memorian*). Agradeço por me ensinarem sobre amor incondicional e companheirismo. Eu amo vocês, eternamente!

Agradeço aos meus avós já falecidos: Antonio Christofoletti, Aparecida Hebling Christofoletti, Sebastião Messetti e Nair Vitti Messetti. Manifesto a minha gratidão e admiração pela educação e formação que meus pais receberam. Eu amo vocês.

Agradeço aos meus tios: Theolinda Conceição Hebling Casonato (tia-avó), Maria Cristina Vitti Messetti, Anderson Luís Hebling Christofoletti, Alexandre Vitti Messetti, Maria Beatriz Messetti, e também à minha prima Letícia Messetti. Expresso minha gratidão por estarem presentes em minha vida de diversas maneiras. Amo todos vocês.

Agradeço aos meus sogros, Silvio Luiz Longo e Silvia Maria Acerbi Longo, por todo apoio e acolhimento. Eu amo vocês.

Agradeço a todos que fazem parte da minha família.

Agradeço a todos os participantes deste estudo.

Agradeço a Profa. Dra. Juliana Cesana, esposa do Prof. Alexandre, por acolher os orientados do Prof. Alexandre tão bem e por sempre estar disposta a ajudar.

Agradeço aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas na Profissão de Educação Física (GEPPEF), sob a coordenação do Prof. Dr. Alexandre Janotta Drigo. Demonstro a minha gratidão pelos ensinamentos, compartilhamento de conhecimentos e parcerias. Agradeço, em especial, os colegas que eu tive mais contato: Prof. Dr. Hudson Fabricius Peres Nunes, Profa. Dra. Raiana Lídice Mór Fukushima e Profa. Me. Mayra Matias Fernandes.

Agradeço às minhas orientadoras de mestrado, Profa. Dra. Priscila Missaki Nakamura e Larissa Cerignoni Benites, que me ensinaram tanto sobre a pesquisa e me auxiliaram a seguir o caminho acadêmico.

Agradeço aos membros do laboratório Núcleo de Atividade Física, Esporte e Saúde (NAFES) pelas parcerias durante o mestrado, as quais perduraram também no doutorado.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação Ciências da Motricidade, a todos os docentes e à Seção Técnica de Pós-Graduação do Instituto de Biociências.

Agradeço à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, Rio Claro – SP).

Agradeço a todos os professores que passaram pela minha vida.

Agradeço a cada aluno e a todos os lugares onde trabalhei, pois eles proporcionaram valiosas experiências e ensinamentos para o desenvolvimento da minha carreira.

Agradeço aos meus amigos.

Por fim, expresso minha gratidão à vida e a todos que tornaram possível minha jornada até aqui. Minha eterna gratidão a todos vocês!

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001".

“Se você pode sonhar, você pode fazer.”
(Walt Disney)

“Mesmo que já tenha feito uma longa caminhada, sempre haverá mais um caminho a percorrer.”
(Santo Agostinho)

RESUMO

Tendo em vista as várias possibilidades do conceito de saúde e como isso influencia a formação dos profissionais de Educação Física (EF), este trabalho busca conceituar a saúde a partir do Parecer CNE/CES nº 584/2018, que atribui ao Sistema Único de Saúde (SUS) a perspectiva da formação inicial na área. Desta forma, este estudo tem como objetivo compreender a formação inicial em EF com vistas à atuação em saúde, sob a perspectiva do SUS, e estabelecer relações com as perspectivas dos docentes de estágio, coordenadores de curso e discentes. Trata-se de um estudo transversal de casos múltiplos com levantamento de dados e triangulação por meio de análise documental, entrevistas e questionários. Participaram do levantamento de dados três universidades estaduais paulistas com o curso de bacharelado em EF. Na coleta documental, foi observado como a saúde e o SUS estão inseridos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), nos Pareceres que acompanham as DCNs, nos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC), na grade curricular e no programa de ensino das disciplinas de estágio curricular supervisionado. Cinco docentes e três coordenadores de curso participaram de uma entrevista, enquanto 34 estudantes responderam a um questionário estruturado, ambos relacionados à temática do estudo. A análise documental foi realizada pela frequência e ausência de palavras-chave; os questionários foram analisados por meio da análise descritiva dos dados; e para as entrevistas foi utilizada a análise de conteúdo. Os resultados apontam que os cursos possuem uma formação generalista, com poucas disciplinas voltadas à saúde e poucos estágios no SUS, embora os profissionais de EF sejam considerados profissionais da área da saúde. Os estudantes têm interesse em atuar em diferentes áreas, como esporte, treinamento personalizado (saúde), treinamento esportivo (estética e performance), academias de musculação/ginástica e SUS. No momento da coleta de dados, as diretrizes vigentes eram as DCNs 07/2004, que ainda se referem aos profissionais de EF como atividades "extraescolar". Contudo, as DCNs 06/2018 apresentam alguns avanços e prometem considerar as áreas de identidade desses profissionais como: saúde; esporte; e cultura e lazer. O Parecer CNE/CES nº 584/2018 demonstra a importância de o ensino ser pautado nos princípios do SUS. Os estágios são relevantes para a formação e contribuem com a prática profissional, mas não devem ser os únicos responsáveis por isso. É interessante que os docentes de estágio discutam sobre a saúde na perspectiva do SUS, tenham práticas pedagógicas emancipatórias, além de incentivar o estágio multiprofissional no SUS. O estudo sugere que o estágio, juntamente com atividades complementares e trabalhos de conclusão de curso devem ocorrer na área de preferência dos futuros profissionais, e eles devem se

especializar e se direcionar na área desejada desde a graduação. Contudo, independente da área de atuação, o profissional de EF deve considerar os princípios da saúde em sua atuação, assim como a ética profissional e o aporte científico atrelado à prática.

Palavras-chave: Educação Física, Saúde, Sistema Único de Saúde, Estágio, Ensino superior, Profissão, Formação profissional.

ABSTRACT

Considering the various possibilities of the concept of health and how it influences the training of Physical Education (PE) professionals, this work seeks to conceptualize health based on *Parecer CNE/CES* nº 584/2018, which attributes to the brazilian *Sistema Único de Saúde* (SUS) the perspective of initial training in the area. Therefore, this study aims to understand initial training in PE with a view to working in health, from the perspective of the SUS, and establish relationships with the perspectives of internship teachers, course coordinators and students. This is a cross-sectional multiple cases study with data collection and triangulation through document analysis, interviews and questionnaires. Three state universities in São Paulo with a bachelor's degree in PE participated in the data collection. In the documentary collection, it was observed how the health and the SUS are included in the *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCNs), in the Opinions that accompany the DCNs, in the Curricular Pedagogical Projects (PPC), in the curriculum and in the teaching program of the curricular internship subjects supervised. Five teachers and three course coordinators participated in an interview, while 34 students responded to a structured questionnaire, both related to the study theme. Document analysis was carried out based on the frequency and absence of keywords; the questionnaires were analyzed using descriptive data analysis; and content analysis was used for the interviews. The results indicate that the courses have a generalist training, with few subjects focused on health and few internships in the SUS, although PE professionals are considered health professionals. Students are interested in working in different areas, such as sport, personalized training (health), sports training (aesthetics and performance), bodybuilding/gymnastics academies and SUS. At the time of data collection, the current guidelines were DCNs 07/2004, which still refer to PE professionals as "out-of-school" activities. However, DCNs 06/2018 present some advances and promise to consider the areas of identity of these professionals such as: health; sport; and culture and leisure. *Parecer CNE/CES* nº 584/2018 demonstrates the importance of teaching being based on the principles of the SUS. Internships are relevant to training and contribute to professional practice, but they should not be solely responsible for this. It is interesting that internship teachers discuss health from the perspective of the SUS, have emancipatory pedagogical practices, in addition to encouraging multidisciplinary internships in the SUS. The study suggests that the internship, together with complementary activities and course completion work, should take place in the area of preference of future professionals, and they should specialize and focus on the desired area since graduation.

However, regardless of the area of activity, the PE professional must consider the principles of health in their work, as well as professionals ethics and the scientific contribution linked to the practice.

Keywords: Physical Education, health, *Sistema Único de Saúde*, Internship, University education, profession, Professional qualification.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Análise documental do Ministério da Educação a partir das quantidades de vezes que as palavras-chave apareceram na DCNs 07/2004, DCNs 06/2018, Parecer CNE/CES nº 58/2004 e Parecer nº 584/2018. ..... **73**

Quadro 2 - Análise documental a partir da quantidade de vezes que as palavras-chave apareceram nos documentos do CONFEF **78**

Quadro 3 - Análise documental a partir da quantidade de vezes que as palavras-chave apareceram nos documentos do Ministério da Saúde **81**

Quadro 4 - Análise documental a partir da quantidade de vezes que as palavras-chave apareceram nos PPC dos cursos das universidades. **84**

Quadro 5 - Análise documental da grade curricular das universidades a partir da quantidade de disciplinas que estão relacionadas à saúde. **87**

Quadro 6 - Análise documental a partir da quantidade de vezes que as palavras-chave apareceram nos programas das disciplinas de estágio curricular supervisionado dos cursos EF das universidades entrevistadas. **90**

Quadro 7 - Perguntas e respostas dos questionários para os estudantes de bacharelado em EF. . **92**

Quadro 8 - Siglas para nomear os participantes das entrevistas **96**

Quadro 9 - Criação das categorias **98**

Quadro 10 - Categorias **99**

Quadro 11 - Categoria: Áreas de atuação e mercado de trabalho **100**

Quadro 12 - Categoria: Atuação profissional no SUS e na saúde **105**

Quadro 13 - Categoria: Presença da saúde no perfil de formação **112**

Quadro 14 – Categoria: Documentos norteadores **119**

Quadro 15 - Categoria: Capacitação profissional durante a graduação **126**

Quadro 16 - Categoria: Estrutura do estágio curricular supervisionado **134**

Quadro 17 - Categoria: Estágio no SUS **145**

Quadro 18 - Categoria: Pandemia **151**

Quadro 19 - Categoria: Prática pedagógica **166**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

CNE/CES – Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação

CONFEF – Conselho Federal de Educação Física

COVID-19 – Coronavírus

CREF – Conselho Regional de Educação Física

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNs 03/1987 – Resolução CNE/CES nº 03/1987

DCNs 06/2018 – Resolução CNE/CES nº 06/2018

DCNs 07/2004 – Resolução CNE/CES nº 07/2004

EF – Educação Física

H1 - Hipótese 1

H2 – Hipótese 2

H3 – Hipótese 3

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MS – Ministério da Saúde

NASF – Núcleo Ampliado de Saúde da Família

NASF-AB – Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica

OMS – Organização Mundial de Saúde

PET-Saúde – Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde

PNPS – Política Nacional de Promoção da Saúde

PPC – Projeto Pedagógico Curricular

PPC 1 – Projeto Pedagógico Curricular da universidade 1

PPC 2 – Projeto Pedagógico Curricular da universidade 2

PPC 3 – Projeto Pedagógico Curricular da universidade 3

PRÓ-Saúde – Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional

ReforSUS – Residências Multiprofissionais em Saúde

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SUS – Sistema Único de Saúde

U1 – Universidade 1

U2 – Universidade 2

U3 – Universidade 3

VER-SUS – Vivências e Estágios na Realidade do SUS

SUMÁRIO

ORGANIZAÇÃO DA TESE 17

1 INTRODUÇÃO 18

1.1 Contexto da pesquisa e trajetória da autora 19

1.1.2 Contexto da pesquisa: pandemia da COVID-19 21

1.2 Contextualização Teórica 22

1.3 Justificativa 25

1.4 O Problema de Pesquisa 27

2 OBJETIVOS 28

2.1 Objetivo Geral 28

2.2 Objetivos Específicos 28

2.3 Hipóteses 28

3 AUTORES DE BASE TEÓRICA 30

3.1 Base teórica para profissão 30

3.2 Bases teóricas sobre o desenvolvimento da Educação Física enquanto profissão 31

3.3 Base teórica: Teoria da Socialização Ocupacional 36

4 REVISÃO DE LITERATURA 38

4.1 Concepção de Saúde 38

4.2 Educação Física no SUS 40

4.3 Os preceitos do SUS, do Conselho Nacional de Saúde e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o profissional de Educação Física 46

4.4 Identidade profissional dos bacharéis em Educação Física 51

4.5 Estágio curricular supervisionado, disciplinas voltadas à saúde e prática pedagógica do docente de estágio: contribuições na identidade de futuros profissionais de Educação Física 56

4.6 Estágios multiprofissionais no SUS 61

5 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA 65

5.1 Caracterização do estudo 65

5.2 Questões éticas 66

5.3 Adaptações da coleta devido à pandemia da COVID-19 66

5.4 Participantes e universo da pesquisa 67

5.5 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados 68

5.5.1 Elementos de análise documental 68

5.5.2 Questionário 68

5.5.3 Entrevista de Levantamento de Dados 69

5.6 Análise de dados dos documentos, questionários e entrevistas 70

6 RESULTADOS 72

6.1 Análises dos documentos 72

6.2 Análise dos questionários 92

6.3 Análise das entrevistas 96

6.3.1 Categorias 97

6.3.1.1 Categoria: Áreas de atuação e mercado de trabalho 99

6.3.1.2 Categoria: Atuação profissional no SUS e na saúde 105

6.3.1.3 Categoria: Presença da saúde no perfil de formação 112

6.3.1.4 Categoria: Documentos norteadores 119

6.3.1.5 Categoria: Capacitação profissional durante a graduação 125

6.3.1.6 Categoria: Estrutura do estágio curricular supervisionado 134

6.3.1.7 Categoria: Estágio no SUS 145

6.3.1.8 Categoria: Pandemia 151

6.3.1.9 Categoria: Prática pedagógica 165

7 DISCUSSÃO ATRAVÉS DA TRIANGULAÇÃO DE DADOS 175

7.1 Triangulação dos dados 175

7.2 Perfil de formação profissional e carreira 176

7.3 Estágio e capacitação profissional 186

7.4 Estágio, aulas e práticas pedagógicas no contexto da pandemia da COVID-19 198

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 204

8.1 Contribuições do estudo 206

8.2 Limitações do estudo e apontamentos futuros 208

9 CONCLUSÃO 211

REFERÊNCIAS 217

APÊNDICES 234

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido para docentes 234

Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido para discentes 236

Apêndice C – Roteiro das entrevistas 238

Apêndice D - Questionário estruturado para estudantes sobre o perfil profissional de Educação Física 239

ANEXOS 243

Anexo A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa 243

ORGANIZAÇÃO DA TESE

Com a intenção de nortear a leitura da tese, apresenta-se nesta seção a descrição da organização e estruturação do estudo.

A tese é dividida em nove capítulos.

O primeiro capítulo é sobre o contexto da pesquisa e trajetória da autora, contextualização teórica, justificativa e problema de pesquisa.

O segundo capítulo refere-se ao objetivo geral, objetivo específico e hipóteses.

O terceiro capítulo apresenta os autores de base teórica para o estudo, incluindo: autor de base teórica sobre as profissões: Eliot Freidson; bases teóricas sobre a profissão: Educação Física (EF) e a profissão; e base teórica: Teoria da Socialização Ocupacional.

O quarto capítulo é a revisão de literatura referente a concepção de saúde; EF no Sistema Único de Saúde (SUS); os preceitos do SUS, do Conselho Nacional de Saúde e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o profissional de EF; identidade profissional dos bacharéis em EF; estágio curricular supervisionado, disciplinas voltadas à saúde e prática pedagógica: contribuições na identidade de futuros profissionais de EF; e estágios multiprofissionais no SUS.

O quinto capítulo apresenta a construção metodológica.

O sexto capítulo apresenta os resultados da tese.

O sétimo capítulo é referente a discussão através da triangulação de dados.

O oitavo capítulo se refere às considerações finais.

O nono capítulo se refere à conclusão da tese.

1 INTRODUÇÃO

Para contextualizar esta tese de doutorado, é importante lembrar que, inicialmente, a EF foi concebida como atividade escolar com foco na aptidão física, visando corpos fortes, aptos para o trabalho ou serviço militar, conforme citado por Betti (1991), devido algumas constatações que consideravam o povo brasileiro como desnutrido e fraco no início do século XX. Embora a EF escolar tenha como uma de suas temáticas a saúde, o ensino esportista foi culturalmente construído pelo currículo de Resolução CNE/CES nº 69/1969 (METZNER; DRIGO, 2021a; METZNER, 2019; BRASIL, 1969).

A Resolução CNE/CES nº 03/1987 (DCNs 03/1987) começou a apresentar as áreas de conhecimento da EF (conhecimento filosófico, do ser humano e da sociedade), além de ter sido criada a formação de bacharelado (SOUZA NETO, 1999; BRASIL, 1969). As Resoluções CNE/CES nº 01/2002 e nº 02/2002 foram importantes para definir a licenciatura na EF como área de formação de professores para o ensino básico e para a carga horária dos cursos de licenciatura. Com o Parecer CNE/CES nº 0138/2002 começa a se preocuparem com o contexto da saúde na EF como área de conhecimento, estendendo-se a Resolução CNE/CES nº 07/2004 (DCNs 07/2004) (BRASIL, 2004a).

As DCNs 07/2004 criam a possibilidade de formação de bacharelado na área generalista, podendo ter um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento (BRASIL, 2004b). Isso significa a possibilidade dos cursos de bacharelado em EF terem aprofundamento na formação, como por exemplo ênfases de saúde. Assim, o bacharelado em EF começou a assumir o discurso de saúde, mas esse discurso de saúde ainda estava atrelado a aptidão física, esporte e treinamentos, devido a cultura que carrega pela sua herança histórica.

Contudo, em 2018, inicia-se um entendimento da EF na perspectiva de saúde norteada pelo documento de atuação do SUS, através do Parecer CNE/CES nº 584/2018 que acompanha a Resolução CNE/CES nº 06/2018 (DCNs 06/2018). Desta forma, esta tese utiliza o contexto de saúde norteada pelo SUS para o curso de bacharelado em EF, seguindo as indicações do Parecer CNE/CES nº 584/2018, que enfatiza a formação e atuação profissional na perspectiva do SUS (BRASIL, 2018b).

Vale lembrar que no caso do curso de licenciatura em EF, a Base Nacional Comum Curricular classifica a EF como pertencente à área de linguagens, embora aborde a temática de saúde nos conteúdos da EF (BRASIL, 2018a). Portanto, para esta pesquisa, optou-se por não considerar o curso de licenciatura como alvo de pesquisa. Reconhece-se a relevância da área da

saúde no contexto escolar (BRASIL, 2021a), e é sabido que a licenciatura contribuiu para a criação do curso bacharel em EF. No entanto, optou-se por direcionar as discussões para a atuação do bacharel com a perspectiva do SUS. Posto isso, a presente tese foi elaborada a partir do entendimento de saúde sob uma concepção mais ampla, interdisciplinar e interprofissional.

1.1 Contexto da pesquisa e trajetória da autora

Sou formada em bacharelado e licenciatura em EF pela Universidade Estadual Paulista (UNESP, Rio Claro/SP). Sempre desejei fazer os dois cursos, com o objetivo inicial de começar pelo bacharelado, pois era a área com a qual mais me identificava, embora também tivesse uma grande simpatia pela licenciatura.

Ao longo de minha trajetória acadêmica, observei uma supervalorização da universidade, dos docentes e dos discentes em relação ao curso de licenciatura, enquanto o bacharelado parecia ficar em segundo plano, assumindo um papel coadjuvante. Nesse sentido, alguns colegas de anos superiores sugeriram que seria melhor realizar primeiro a licenciatura, pois segundo eles o curso é mais denso. Percebi ainda que a maioria dos professores sugeriam que os estudantes fizessem os dois cursos, o que, a meu ver, reflete uma certa insegurança em relação à identidade profissional.

Mesmo com essas influências resolvi fazer o bacharelado antes da licenciatura. Durante o curso, observei que realmente a licenciatura tem uma identidade mais definida em comparação com o bacharelado. Assim, senti falta de um direcionamento maior para o curso de bacharelado em EF.

No mestrado, fiz parte do “Núcleo de Atividade Física, Esporte e Saúde” (NAFES) (2016 - 2018), que é um laboratório da UNESP de Rio Claro/SP que trata sobre questões de saúde e atua no SUS. Participei de diversas discussões e estudos que inserem o profissional de EF no contexto do SUS. Após o mestrado, trabalhei com treinamento personalizado e com a área da EF escolar.

Conheci o “Grupo de Estudos e Pesquisa na Profissão de Educação Física” (GEPPEF) ao final de 2018 e comecei a participar das reuniões devido ao meu interesse nas temáticas discutidas pelo grupo. Foi por meio desse grupo que tive a oportunidade de aprofundar as reflexões entre a profissão e a saúde. Em dezembro de 2019, ingressei no doutorado e, em conjunto com o professor e orientador, Alexandre Janotta Drigo, começamos a pensar em como a perspectiva do SUS poderia ser mais discutida na graduação em EF.

Sabe-se que desde 1997 o profissional de EF é considerado da área da saúde (BRASIL, 1997). No ano de 2008 os profissionais de EF foram inseridos no SUS (BRASIL, 2008a), mostrando uma maior abrangência de atuação. Todavia, em discussões no grupo de estudos, observamos que alguns desses profissionais apresentavam dificuldades em se perceber como profissionais do SUS, devido a cultura esportista e da aptidão física da EF.

Pensando nisso, acreditamos que as questões de saúde na perspectiva do SUS deveriam ser mais discutidas na graduação, conforme sugerido no Parecer CNE/CES nº 584/2018 que acompanha as DCNs 06/2018 (BRASIL, 2018b; 2018c). Dessa forma, essa perspectiva marcou o ponto de partida para a problematização desta tese.

O Parecer CNE/CES nº 584/2018 recomenda que a formação do bacharel em EF incorpore o arcabouço teórico e metodológico do SUS (BRASIL, 2018c). Assim, utilizamos o SUS na perspectiva da saúde, pois é o SUS que normatiza as profissões de saúde, conforme preconizado pela política pública brasileira (BRASIL, 1990).

Nesse sentido, acreditamos que a saúde deva ser a identidade de todas as áreas do bacharelado em EF, pois mesmo que o profissional opte por seguir a área de lazer, ginásticas de academia, esporte, performance, treinamento, entre outros, os princípios da saúde devem estar presentes na profissão e na atuação profissional. Assim, defendemos que a saúde, a ética e o aporte científico devem estar presentes na formação do curso de bacharelado em EF.

Entendemos que o compromisso ético do profissional de EF deve priorizar a saúde de seus beneficiários, deixando outras questões em segundo plano. O exercício físico realizado unicamente com o objetivo de estética a qualquer custo e alto rendimento, sem levar em consideração a saúde, pode muitas vezes expor as pessoas ao risco de lesões e/ou prejuízos à saúde. Enquanto profissionais da área da saúde, estamos nos opondo a essa visão e assumindo a responsabilidade de valorizar a saúde em nossa atuação profissional.

Além dessas ideias, durante a trajetória acadêmica, pude refletir sobre a influência que os docentes exercem sobre os graduandos, considerando que a forma como as disciplinas são lecionadas, a visão do profissional de EF, as discussões direcionadas e os pensamentos instigados sobre a área ajudam a construir a identidade do futuro profissional. Nesse sentido, é destacado que a disciplina de estágio curricular supervisionado como uma das mais relevantes para a aplicação dos saberes profissionais na prática (BOURDONCLE; LESSARD, 2003; SILVA, 2016a). Logo, compreender a atuação dos docentes de estágio se torna fundamental para a formação da identidade profissional dos bacharéis em EF.

É notável que a falta de clareza na identidade profissional dos bacharéis em EF acarreta perguntas frequentes como: "aonde vou/posso atuar?" e "qual é a minha especialidade profissional?". Desta forma, almejamos contribuir com reflexões sobre a formação profissional em EF, considerando a atuação em saúde pela perspectiva do SUS, e estabelecer conexões com as visões dos docentes de estágio, coordenadores de curso e discentes, a fim de construir uma identidade profissional mais sólida e coesa.

1.1.2 Contexto da pesquisa: pandemia da COVID-19

Como o projeto desta tese foi escrito e aprovado no ano de 2019, desejávamos analisar a perspectiva de saúde dos cursos de bacharelado em EF a partir da implementação das novas DCNs 06/2018 e do Parecer CNE/CES nº 584/2018 (BRASIL, 2018b, BRASIL, 2018c). As novas diretrizes e o Parecer CNE/CES nº 584/2018 foram publicados no ano de 2018 e deveriam ser implementados até o ano de 2020, juntamente com a criação dos novos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) das universidades participantes (BRASIL, 2018c). Todavia, a pandemia do Coronavírus SARS-CoV-2 (COVID-19) teve início no Brasil no ano de 2020. Com isso, foi necessária a prorrogação do prazo da implementação das DCNs 06/2018 por mais um ano (até 2021) (BRASIL, 2020b).

No momento das coletas do estudo (abril a junho de 2021) a estrutura curricular era pautada nas DCNs 07/2004 (BRASIL, 2004) e, apesar das universidades terem autonomia para realizar a implementação das novas DCNs antes do prazo, até a obtenção dos dados as universidades ainda não tinham adaptado seus currículos. Por conseguinte, optou-se por analisar as DCNs vigentes (DCNs 07/2004), os PPCs vigentes e as novas DCNs 06/2018.

As DCNs 06/2018, já tinham sido sancionadas na época da coleta, porém ainda não estavam em uso pelas universidades. Apesar disso, entende-se a relevância de discutir apontamentos futuros na estruturação dos cursos de bacharelado em EF. Isso se deve ao fato de que a concepção de saúde das novas diretrizes proporciona reflexões perante a identidade profissional do bacharel em EF.

A continuidade do estudo, nesse contexto, ocorreu devido à sua importância como um registro único da relação entre os eventos relacionados à pandemia, as necessidades de adequação da vida cotidiana e o conhecimento acadêmico que não deve ser cessado. Portanto, além de um estudo crucial para o próprio desenvolvimento da EF, esta tese também serve como um registro histórico da pesquisa em meio à pandemia da COVID-19.

1.2 Contextualização Teórica

A EF passou por diversas visões desde seu surgimento no Brasil no final do século XIX e início do século XX (SOARES, 1996). No começo do trabalho especializado, Rugiu (1998) apresenta a arte artesã como uma de suas expressões e enfatiza que ela possui uma pedagogia própria, tornando-se explícito o contexto do "saber fazer" (DRIGO, 2009). Nessa perspectiva, esse conhecimento está relacionado à dimensão prática (DRIGO, 2009).

Entretanto, ao longo do tempo, ocorreram mudanças no âmbito da profissão e as novas construções sociais proporcionaram espaço para o que chamamos de profissão (FREIDSON, 1998). Esse novo tipo de trabalho especializado, com conhecimentos, teorias, habilidades específicas e fundamentadas pela ciência, são bases dessa profissão (DRIGO, 2009; FREIDSON, 1998; LAWSON, 1984). No decorrer do desenvolvimento da EF no Brasil, foi observado por Drigo (2009), que essas características são correspondentes.

Nesse contexto, a regulamentação da EF (ocorrida no ano de 1998 e consolidada novamente em 2022) representou a importância e o reconhecimento dessa profissão na sociedade (CONFEF; BARROS, 2000; BRASIL, 2022a). Porém, estudos mostram que o seu futuro depende, além da regulamentação, da competência técnico-científica, qualidade ética dos profissionais e atualização constante (BARROS, 2000; 1993).

De certa forma, a área ainda possui referências ao trabalho artesanal na atuação de diversos professores e técnicos que ensinam a partir do que aprenderam na prática, sem considerar os saberes da formação acadêmica (DRIGO, 2009; DRIGO *et al*., 2011). Com o intuito de reforçar a importância dos saberes científicos atrelados à prática, este trabalho traz discussões sobre formação inicial dos bacharéis em EF vistas à saúde na perspectiva do SUS. Para tanto, a compreensão da inserção do profissional de EF no SUS se torna relevante.

Em 1997, o profissional de EF começou a fazer parte dos profissionais da área da saúde (BRASIL, 1997). Em 2006 a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) foi aprovada e relata a importância da prática corporal e atividade física como um fator de proteção à saúde (BRASIL, 2006a). Posteriormente, a inserção do profissional de EF na saúde se materializou em 2008 no SUS a partir da sua presença nos Núcleo Ampliado de Saúde da Família" (NASF), com a área temática "Prática Corporal e a Atividade Física" (BRASIL, 2006a; 2008).

Em 2011, foi lançado o Programa Academia da Saúde, o qual faz parte das Redes de Atenção à Saúde, que reforça a relevância da atividade física no SUS, além de hábitos saudáveis e da educação em saúde (BRASIL, 2011a). Ainda, a Lei de nº 12.864 de 2013 que altera o art.

3º da Lei Orgânica da Saúde nº 8.080 de 1990 (que regulamentou o SUS), destaca que a atividade física é um fator que determina e condiciona a saúde (BRASIL, 2013a). Assim, reforça-se a importância da atividade física na vida da população.

Contudo, para que a atividade física seja disponível de forma efetiva e pública, são necessárias estratégias, ensinamentos e estágios durante a graduação que reforcem a saúde como algo primordial na atuação do profissional de EF. Sobre os estágios na área de saúde, projetos como Vivências e Estágios na Realidade do SUS (VER-SUS), Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional (PRÓ-Saúde) e Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) são estratégias que promovem estágios baseados na realidade do SUS com a intenção de formar profissionais críticos, emancipatórios, capacitados em trabalhar em equipes multiprofissionais, preocupados com as políticas de saúde e comprometidos em contribuir para a saúde da comunidade (BRASIL, 2004c; 2007a; 2008a).

Apesar dessas afirmações, ainda não é clara uma estrutura curricular com direcionamento para a intervenção profissional durante a graduação de bacharelado em EF, considerando o SUS, embora já existam algumas disciplinas destinadas a essa área (SILVA, 2016a; DRIGO *et al*., 2020). Aponta-se a necessidade de que as graduações de bacharelado em EF, juntamente com as propostas de DCNs, enfatizem os conhecimentos necessários à preparação para a intervenção e a construção da identidade dos profissionais de EF na área da saúde. Esse trabalho preocupa-se com esta interação entre as diversas manifestações acadêmico-científicas e legislativa da EF, destacando a importância de uma formação mais abrangente para a área da saúde, alinhada com as perspectivas do SUS.

Durante a trajetória do curso de bacharelado em EF, foram publicadas diversas DCNs para a EF e a última foi as DCNs 06/2018 (BRASIL, 2018c), que deveria entrar em vigor e se adequar aos cursos de EF até 2020. Apesar disso, devido a pandemia do COVID-19, a Resolução CNE/CES nº 1/2020 prorrogou esse prazo por mais um ano (BRASIL, 2020b).

As resoluções anteriores, DCNs 03/1987 e DCNs 07/2004, não citam sobre a especificação da formação dos bacharéis em EF, o que apresenta um problema em relação à identidade profissional, à forma como devem intervir profissionalmente e à definição de sua atuação, definindo a atuação do bacharelado em EF apenas como área de atuação no ambiente extraescolar da EF. Além disso, essas DCNs carecem de discussões sobre a prática pedagógica e a fundamentação científica para a atuação profissional nessa área (BRASIL, 1987; 2004).

As DCNs 06/2018 tiveram algumas mudanças em relação às DCNs anteriores, as principais para este estudo são: 1- A formação do bacharelado deve contemplar os eixos: saúde;

esporte; cultura e lazer; 2- No Parecer CNE/CES nº 584/2018 que acompanha a Resolução apresenta o SUS como eixos articuladores da formação (BRASIL, 2018b; 2018c).

O documento atual (DCNs 06/2018) teve um avanço para o bacharelado, pois considera que as áreas de atuação dos profissionais de EF devem contemplar os eixos saúde; esporte; cultura e lazer, e esses eixos não são um aprofundamento (BRASIL, 2018b). Esses eixos apresentam-se como áreas identitárias da EF. Além disso, o Parecer CNE/CES nº 584/2018 indica que o ensino dos futuros bacharéis em EF devem ser pautados no SUS (BRASIL, 2018b).

É sabido que o SUS precisa de profissionais de EF com formação qualificada (ANDRADE; OLIVEIRA, 2016). No entanto, é menos comum encontrar no currículo elementos relacionados ao SUS, como estágios curriculares supervisionados, disciplinas voltadas à saúde e capacitações nessa área durante o curso (SILVA, 2016a).

Geralmente, essa área recebe menos ênfase nas graduações de bacharelado em EF e, por consequência, muitos profissionais que atuam nesse campo buscam conhecimentos artesanais ou de outras áreas de formação, carecendo de uma orientação específica sobre como intervir profissionalmente durante o curso de graduação (DRIGO *et al*., 2020). Anjos e Duarte (2009) indicaram que a formação profissional de EF ainda precisa de melhorias. Por consequência, a mudança nas DCNs apresenta-se como uma oportunidade para a área e, principalmente, para que os profissionais de EF se reconheçam como profissionais do campo da saúde, independentemente da área escolhida para atuar.

Somado a isso, para melhorar a formação superior é preciso considerar a importância da prática pedagógica, que envolve múltiplos saberes (CUNHA, 2016). Antônio Nóvoa (CAMARGO, 2011) mostra que alguns desses saberes estão relacionados com o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social.

Pode-se dizer que todos os professores influenciam o estudante de alguma forma, podendo ser positivo ou negativo para a formação (FREIRE, 1996). A disciplina de estágio curricular supervisionado na graduação costuma ser a disciplina que mais envolve a teoria com a prática da profissão, merecendo destaque nos estudos sobre identidade profissional (MITRE *et al*., 2008).

Dessa forma, percebe-se que os professores do ensino superior, em conjunto com as DCNs, desempenham um papel importante na construção da identidade profissional, visto que exercem grande influência sobre os futuros profissionais de EF (NEIRA, 2009). Assim sendo, é visto a relevância de aprofundamento sobre a formação inicial em EF com vistas à atuação

em saúde pela perspectiva do SUS e relacionar com as perspectivas dos docentes de estágio, coordenadores de curso e discentes, pautada na Lei de nº 12.864 de 2013 (BRASIL, 2013a).

1.3 Justificativa

Segundo o censo do Ministério da Educação (BRASIL, 2020f), em 2020 o curso de bacharelado em EF estava entre os dez maiores cursos de graduação em relação ao número de matrículas, ingressantes e concluintes. Em 2020, o curso de bacharelado em EF registrou um total de 231.508 matriculados, 119.381 ingressantes e 30.934 concluintes (BRASIL, 2020f). Esses números evidenciam o interesse das pessoas em cursar essa área.

É certo que o bacharelado em EF é bastante abrangente e é possível atuar em diversas áreas, mas os documentos do Ministério da Saúde estabelecem que o profissional de EF faz parte dos profissionais da área da saúde (BRASIL, 1997; 2020b). Ainda, o Parecer CNE/CES nº 584/2018 destaca a importância de formar os futuros profissionais de EF no arcabouço teórico e metodológico do SUS (BRASIL, 2018c).

Todavia, muitos cursos de bacharelado em EF ainda não possuem uma formação interdisciplinar destinada à saúde e ao SUS (PASQUIM, 2010; FONSECA *et al*., 2011; BARBONI; CARVALHO; SOUZA, 2021; TRACZ *et al.*, 2022). A ausência de uma formação interdisciplinar e de um direcionamento profissional durante a graduação pode levar muitos profissionais de EF a se tornarem agentes de mercado, pautando-se apenas pelos conhecimentos adquiridos em cursos de especialização ou residência multiprofissional na área (DRIGO *et al*., 2020).

Algumas das certificações dos cursos disponíveis no mercado valorizam apenas a técnica e aplicação de um método específico, prevalecendo a valorização do "saber fazer"/trabalho artesanal em detrimento da formação profissional adequada (DRIGO *et al*., 2020). Isso pode resultar em uma atuação onde os conhecimentos adquiridos na graduação e a própria saúde fiquem em segundo plano.

Os cursos para a especialização profissional podem ser bons para a atualização (BARROS, 1993; 2000), no entanto, é importante considerar os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos em instituições de formação superior antes de adotar cegamente um método específico disponível no mercado.

Nesse contexto, é essencial que os bacharéis em EF adquiram conhecimentos específicos durante a formação, incluindo as questões de saúde (FREIDSON, 1996; DRIGO *et*

al., 2020). Desse modo, considerar os aspectos da saúde torna-se fundamental para a profissão do bacharel em EF (PASQUIM, 2010; SILVA, 2016a; TRACZ *et al.*, 2022).

Embora os profissionais de EF sejam considerados da área da saúde (BRASIL, 1997; 2020b), nem sempre são reconhecidos como tal. Isso ocorre devido à tendência da profissão de EF em enfatizar mais as atividades técnicas relacionadas ao domínio motor e à técnica desportiva, muitas vezes deixando de lado as questões científicas envolvidas no processo (DRIGO, 2009; DRIGO *et al*., 2011). É preciso considerar que algumas atividades técnicas são embasadas na ciência, mas outras consideram apenas o domínio prático delas. Em outras palavras, em diversos momentos a cultura existente na EF demonstra uma certa aproximação as práticas artesanais quando valorizaram um "saber fazer" descontextualizado dos conhecimentos acadêmicos (DRIGO; CESANA, 2011).

Em complemento, os estágios curriculares supervisionados na graduação são grandes responsáveis pela atuação profissional e auxiliam a aplicar a teoria na prática profissional (SILVA, 2016a; BRASIL, 2008b). Com isso, metodologias na perspectiva de inovação pedagógica contribuem na formação dos futuros profissionais, com o intuito de agir de formas diferentes e emancipatórias na área da saúde (MITRE *et al*., 2008; CUNHA, 2004). Portanto, investigar essas questões nas aulas curriculares de estágio parece ser interessante, considerando que Frenk e colaboradores (2010) apontam a carência de estudos e informações sobre essas perspectivas inovadoras.

É notório que a inovação pedagógica não se define apenas na utilização de instrumentos didáticos diferenciados, como o uso de tecnologias (NÓVOA, 2011), mas se explica com a relação horizontal entre o docente e o discente, já que o professor é um facilitador no processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1996). Entretanto, os processos emancipatórios não negam os conhecimentos específicos, técnicos e acadêmicos da área do professor, pelo contrário, isso deve ser valorizado juntamente com a prática pedagógica do docente, o Projeto Pedagógico Curricular (PPC), as DCNs e a interdisciplinaridade, pois todos esses aspectos interferem na identidade dos futuros profissionais (CUNHA, 2004; NÓVOA, 2011).

Anversa e colaboradores (2022) sugerem que outros estudos sejam realizados com a participação de professores formadores, profissionais e/ou beneficiários, além de ocorrer um trabalho coletivo de maneira contínua, considerando a EF como área da saúde. A formação inicial dos profissionais dessa área, com foco na perspectiva do SUS, necessita de discussões mais aprofundadas, destacando-se a importância de os estágios curriculares supervisionados

(SILVA, 2016a; TEIXEIRA *et al*., 2017; LOCH; REACH; COSTA, 2020). Esse tema se torna urgente e fundamental nos cursos de EF.

Diante do exposto, o trabalho se justifica pela importância de se discutir a formação inicial em EF com vistas à atuação em saúde pela perspectiva do SUS, juntamente com as perspectivas dos docentes de estágio, coordenadores de curso e discentes. O trabalho pretende auxiliar que a área da saúde seja consolidada na atuação dos profissionais de EF. Apesar da saúde existir no bacharelado em EF, muitas vezes não é o foco da atuação. O estudo busca valorizar a saúde para todas as áreas da EF, independente da área de atuação profissional.

1.4 O Problema de Pesquisa

O problema de estudo para a pesquisa qualitativa, pode ser "... definido como uma questão relevante que nos intriga e sobre a qual as informações disponíveis são insuficientes" "... os problemas de pesquisa podem surgir do conflito entre os resultados de observações ou experimentos e as previsões de teorias; de lacunas nas teorias, ou, ainda, de incompatibilidade entre duas teorias" (ALVEZ-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 150).

Portanto, com base nessas definições e nos aspectos apresentados na introdução, o problema de pesquisa desta tese está fundamentado em questões relacionadas à identidade dos bacharéis em EF e à formação inicial sob a perspectiva do SUS.

Assim, o problema de estudo é: A formação inicial em EF cumpre com as expectativas para a atuação profissional na saúde, representada pelo SUS?

2 OBJETIVOS

Antes de apresentar os objetivos, é necessário destacar que as coletas deste trabalho ocorreram durante a pandemia da COVID-19, portanto considerou-se esse contexto e as adaptações referentes à formação profissional em EF.

2.1 Objetivo Geral

Compreender a formação inicial em EF com vistas à atuação em saúde, sob a perspectiva do SUS, e estabelecer relações com as perspectivas dos docentes de estágio, coordenadores de curso e discentes.

2.2 Objetivos Específicos

O presente estudo investigou três graduações brasileiras de bacharelado em EF em universidades estaduais públicas do estado de São Paulo, com foco nos seguintes aspectos:

- Identificar pelas propostas de DCNs dos cursos de bacharelado em EF a concepção do perfil de formação e identidade profissional na perspectiva do SUS.
- Identificar as questões sobre identidade e especificidade do profissional de EF expressos em documentos do Ministério da Educação, Ministério da Saúde e Conselho Federal de EF (CONFEF).
- Identificar o perfil de formação profissional de estudantes de bacharelado em EF, na perspectiva dos cursos, discentes e docentes.
- Identificar a contribuição dos estágios curriculares supervisionados nos cursos de bacharelado em EF na perspectiva do SUS.

2.3 Hipóteses

Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), as pesquisas qualitativas também podem utilizar hipóteses além do problema de pesquisa. As hipóteses são as explicações mais prováveis para o fato estudado, ou seja, afirmam as relações esperadas, além de serem um poderoso instrumento de investigação. Para os autores (p. 157):

> Se um problema de pesquisa pode ser visto como uma indagação, como uma pergunta (ou conjunto de perguntas) que se pretende responder com a pesquisa, a hipótese é uma resposta plausível para essa indagação, a ser testada no processo de investigação.

> Consequentemente, as hipóteses são, de um lado, decorrentes do problema, de outro, elas determinam o tipo de dados que permitem testá-la.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) defendem a utilização de hipóteses em pesquisas qualitativas e não apresentam a necessidade da existência de hipóteses contrárias às esperadas. Assim, para a construção desse texto foi adotado esse modelo.

As hipóteses elaboradas para o presente estudo são:

- H1: Ainda faltam estruturas – currículos adequados, estudos e propostas – na preparação profissional com vistas à atuação em saúde pela perspectiva do SUS para bacharel em EF.
- H2: Os cursos de bacharelado em EF ainda não consideram a saúde e as perspectivas de trabalho no SUS como identidade dos profissionais de EF.
- H3: A forma com que a prática pedagógica é realizada, em específico nos estágios curriculares supervisionados, interfere na carreira de futuros profissionais de EF.

3 AUTORES DE BASE TEÓRICA

A utilização de autores de base teórica é importante por servirem de referência para o estudo, mas não a ponto de considerá-los referenciais teóricos. Esses autores possuem destaque nas referências da perspectiva estudada, porém, as construções e discussões desta tese extrapolam a possibilidade de ser construída em base de um único olhar epistemológico.

Utilizou-se como base teórica Eliot Freidson, um sociólogo e médico que estudou na universidade de Chicago, com foco na teoria das profissões na área de saúde, particularmente na medicina.

A Teoria da Socialização Ocupacional de Hal Lawson foi utilizada como um apoio para a pesquisa. Em algum de seus estudos, Lawson estudou a Teoria da Socialização Ocupacional e a EF.

Ademais, considerando que o estudo se relaciona com a formação inicial dos estudantes de cursos de bacharelado em EF com foco na atuação em saúde sob a perspectiva do SUS, também se beneficiou das contribuições de outros autores na área da profissão e da EF, como Barros e Drigo.

3.1 Base teórica para profissão

Neste tópico, Freidson foi o autor central, embora outros autores também contribuíram para o dimensionado dos estudos relacionados à profissão neste estudo.

O trabalho artesanal é caracterizado por “saber fazer” algo, e na antiguidade, isso era o que importava (RUGIU, 1998). No entanto, com o tempo e a evolução mundial, as novas construções sociais deixaram espaço para as profissões (FREIDSON, 1998).

O estudioso Eliot Freidson (1996) conduziu estudos sobre a profissão médica e sua relação com outras profissões na área da saúde. Para ele, a profissão é um tipo de trabalho especializado de forma criteriosa e teoricamente fundamentado. Ele considera que toda profissão é uma ocupação, mas o contrário não é verídico. A profissão distingue-se das ocupações por possuir tarefas específicas, por ter conhecimentos, qualificações, competências exigidas, formação, um corpo de conhecimentos e a criação de um código de ética (FREIDSON, 1998).

Todo o trabalho é uma ocupação e as ocupações de elite são as profissões (FREIDSON, 1996). A profissionalização é quando uma ocupação se transforma em uma profissão, levando em consideração a exclusividade de trabalhar com determinada especialidade, qualidade do

trabalho, benefícios para a sociedade e reconhecimento social (exemplo: profissão regulamentada) (LAWSON, 1984). Isso aconteceu com a profissão da EF, pois no início não era regulamentada e qualquer pessoa sem formação poderia exercê-la. No entanto, posteriormente, a profissão foi regulamenta, tornando-se uma profissão na qual suas atividades só podem ser realizadas por profissionais formados.

Freidson (1998) discute que as profissões possuem *status* sociais e que, em cada grupo, há diferentes profissões que integram o setor, o que também acontece na área da saúde. Mesmo o bacharelado em EF e outras profissões da saúde possuindo reconhecimento na área (RUPRECHT; SANTOS, 2018), a medicina é socialmente reconhecida com o maior *status* na saúde, devido aos seus conhecimentos bem definidos, específicos, exclusivos e consolidados, restritos a um grupo específico de profissionais, os médicos (FREIDSON, 1998).

A medicina conta com o Conselho Federal de Medicina, que zela pela profissão e suas habilidades (FREIDSON, 1998). Porém, com o fácil acesso à informação na *internet*, outras profissões da área da saúde e leigos passaram a opinar sobre as práticas médicas. Ainda assim, a medicina mantém um elevado *status* social, evidenciado pela necessidade de médicos para emitir atestados de saúde, prescrever medicamentos restritos e elaborar laudos específicos.

O setor da saúde é dividido em dois grupos profissionais: o primeiro é formado exclusivamente pela medicina e o segundo é formado pelas outras profissões da saúde, que auxiliam a medicina (FREIDSON, 1998). Dessa maneira, os profissionais de EF se encaixam no segundo grupo.

Freidson (1996), mostra que a profissão é uma instância de poder político e econômico. Com isso, apesar do presente estudo utilizar outros autores para discutir sobre a profissão, Eliot Freidson foi considerado um importante autor de base teórica desta tese, visto que a força política e econômica também ocorre nas diferentes áreas do bacharelado em EF e em todas as profissões. Ainda, ele apresenta uma visão menos ingênua, pois considera as instâncias de poder que ocorrem entre as profissões. Em vista disso, discussões acerca da profissão de bacharelado em EF relacionadas às ideias de Freidson são relevantes.

3.2 Bases teóricas sobre o desenvolvimento da Educação Física enquanto profissão

A partir das concepções trazidas por Freidson, outros autores trazem ideias complementares para as discussões sobre o desenvolvimento da EF enquanto profissão. Eles não são opositores de Freidson e sim complementam algumas ideias em uma perspectiva mais

funcionalista da profissão. Entende-se o funcionalismo como definir a profissão a partir de suas características e, dessa forma, a análise não é da sociedade e sim como funciona a profissão.

Por um lado, a ocupação ou a atividade artesanal são métodos de tentativa e erro e/ou tradições de realizar determinada tarefa (LAWSON, 1984). Por outro lado, a profissão pode ser caracterizada pelo compromisso com uma carreira profissional e pela aplicação desse conceito a um grupo específico de trabalhadores, como é o caso da EF (LAWSON, 1984). A profissão se compromete com a prestação de um serviço à sociedade, baseada em conhecimento respaldado por pesquisas, com o objetivo de aprimorar a qualidade da prática (LAWSON, 1984; BARROS, 1993).

Dentro da profissão ocorre a carreira, que é representada pela trajetória de vida profissional de longa duração que engloba dimensões identitárias e de socialização profissional, além das fases e mudanças do percurso profissional (TARDIF, 2000).

Nesse contexto, é possível que uma ocupação se transforme em uma profissão e isso recebe o nome de profissionalização (LAWSON, 1984). Entretanto, o caminho inverso também pode ocorrer, que é a desprofissionalização. A desprofissionalização ocorre por diversos motivos, como a percepção da sociedade de que o serviço prestado perdeu relevância, a diminuição da confiança nos especialistas e a busca por ajuda de outras formas, devido a população ter mais acesso à informação, como buscas de diversos assuntos pela *internet*.

A desprofissionalização pode ser vista como um retrocesso. Dessa forma, "se a Educação Física pretende sobreviver como profissão, ela deverá estar sempre mudando (se adequando) em função das mudanças ocorridas na sociedade de forma a oferecer um serviço que atenda às necessidades dos cidadãos" (LAWSON, 1984, p. 5), assim como ocorre para outras profissões.

De acordo com Lawson (1984), Fonseca e Souza Neto (2015), o profissionalismo está relacionado ao quanto o profissional adere aos padrões de sua profissão, incluindo os conhecimentos científicos, a consciência de suas ações e a busca excelência. Segundo esses autores, o profissional é conhecido por ser um especialista com a formação embasada no saber científico.

Tardif (2000; 2013) também discute esses aspectos ao discorrer sobre a profissionalização, especificamente para a formação de docentes. Porém, é possível utilizar suas ideias no contexto deste estudo. O autor diz que, desde 1980, os professores transitaram de ofício para uma profissão de nível equivalente a outras profissões, como medicina, direito e engenharia. No entanto, o processo ainda é lento. A profissionalização docente ainda tem muito

a se desenvolver, e as profissões desempenham um papel essencial como instâncias de poder (TARDIF, 2000).

Para as bases teóricas e práticas, os conhecimentos profissionais devem ser constantemente atualizados e aprimorados, pois estão em constante evolução e progresso, o que inclui o avanço das tecnologias (TARDIF, 2000). Tardif aborda uma questão relevante ao destacar que a crise do profissionalismo é, em última instância, uma crise da ética profissional. Isso quer dizer que a falta de profissionalismo e as dificuldades enfrentadas pelos profissionais estão diretamente relacionadas à falta de adesão aos valores éticos que deveriam guiar suas práticas e comportamentos.

Esta crise está relacionada com a epistemologia da prática profissional, que é o conjunto de saberes utilizados pelos profissionais para desenvolver suas tarefas (TARDIF, 2000). Esse "saber" engloba conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, que já foi nomeado de saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2000).

É comum que os saberes profissionais sejam adquiridos ao longo do tempo e da história de vida dos professores, e muitas vezes esses saberes não são modificados durante o processo de aprendizado no curso superior (TARDIF, 2000). Ainda, muitos professores aprendem a trabalhar na prática, por meio de tentativa e erro, o que também contribui para a natureza temporal desses saberes (TARDIF, 2000).

De fato, os saberes profissionais são temporais, desenvolvidos ao longo da carreira, e envolvem dimensões identitárias e de socialização profissional, incluindo a relação com os grupos de trabalho, como destaca Tardif (2000). Embora Tardif faça referência à profissão docente, é possível identificar essa dinâmica em outras áreas profissionais.

Posto isso, em relação aos profissionais de EF, Barros (1993) destaca a importância de dominar o conhecimento especializado (relacionar a ciência com a prática), ser altruístas (atualização constante e melhoria do serviço prestado das ciências da motricidade humana), se preocupar com a organização e prestar serviços úteis à sociedade. Essas características são fundamentais para que a EF seja considerada uma profissão, conforme aponta o autor.

Portanto, Barros (1993) considera que para ser considerado uma profissão, é necessário ter um equilíbrio entre o conhecimento científico/teórico com a prática profissional/serviço prestado. Ele enfatiza que se não houver esse equilíbrio ou se só uma dessas características foram consideradas, não é possível classificar a área como profissão. O autor busca legitimar a área esportiva e de EF como uma profissão, fundamentando a necessidade da regulamentação da profissão.

Ademais, a autora Venuto (1999) destaca a importância da prestação de serviços à sociedade aliada ao uso de conhecimento científico pelos profissionais. Ela também ressalta que os coletivos profissionais desempenham uma função fundamental na articulação entre os sistemas culturais e sociais, contribuindo para a institucionalização da profissão e para a relação entre a sociedade e os grupos profissionais.

Dentro dessa perspectiva, na década de 1960, Henry (1964) iniciou discussões nos Estados Unidos sobre a dificuldade de identificar o objeto de estudo da EF e a EF como disciplina acadêmica. Nessa situação, havia necessidade de produção científica no âmbito acadêmico, uma vez que, por muito tempo, os graduados em EF sofriam fortes influências militares, médicas, pedagógicas, não tendo uma identidade própria (BARROS, 1993; DRIGO *et al*., 2020).

Essas discussões se expandiram a outros países, como aconteceu com o Brasil entre 1980 e 1990 (MANOEL, 1996; TANI, 2006). Nessa época, a EF estava em um contexto acadêmico político, de um lado era prezado o conhecimento científico da área, mas de outro havia disputas de poder político (DRIGO *et al*., 2020).

A "crise de Henry" foi denominada pela "cientificização", especialização e fragmentação da EF e demonstrou a dificuldade de a área identificar seu objeto de estudo (DRIGO *et al*., 2020). Com o passar dos anos, a graduação em EF foi dividida em licenciatura e bacharelado, tornando-se cada vez mais necessária a definição dos campos de trabalho e das áreas de atuação correspondentes a cada formação (METZNER; DRIGO, 2021b). Os licenciados ficaram com a área escolar, enquanto os bacharéis não tinham um campo de atuação específico definido.

Em vista disso, aos poucos foram surgindo estudos sobre a importância de se estudar a EF como profissão (LAWSON, 1984; BARROS, 1993; DRIGO *et al*., 2020; METZNER, 2019). Bonelli e Donatoni (1996) afirmaram que estudar a profissão é montar quebra cabeças científicos e intelectuais e a todo momento é preciso verificar se estão sendo resolvidos ou não.

A regulamentação da profissão em 1998 foi um importante marco na história da EF no Brasil. Foi amparado pela Lei 9.696 de 1º de setembro de 1998, o que significou o reconhecimento da sociedade e das autoridades perante os serviços prestados da EF (BARROS, 2000). Porém, o futuro dessa profissão depende não só da regulamentação, mas também da competência técnico-científica e da qualidade ética dos profissionais, que devem ter um compromisso altruístico com a profissão (BARROS, 2000).

Somado a isso, a regulamentação da profissão não se preocupa apenas com os profissionais internos, mas também com os externos que transitam no mercado de trabalho semelhante, como é o caso da saúde (DRIGO; CESANA, 2011). Nesse instante, começa-se a pensar no arcabouço político que as profissões carregam.

O poder político exerce influência no contexto das profissões, e com a EF não é diferente. De fato, é possível observar a instância de poder, especificamente na prática profissional, nas associações e/ou conselhos profissionais (FREIDSON, 1996). É importante notar que, na profissionalização da EF, algumas áreas tiveram resistência a esse processo, o que ocasionou uma certa estagnação dessas áreas.

De acordo com o pensamento de Metzner (2019), é possível refletir sobre a possibilidade de que, no momento da profissionalização da EF, tenha ocorrido resistência por parte de alguns setores internos, resultando em diferentes perspectivas sobre o processo, acarretando uma possível fragilidade da área perante outras categorias profissionais. Apesar da área da saúde e outras áreas da EF apresentarem avanços, como é o caso do "Programa Academia da Saúde", lançado em 2011, que promove saúde e oferece atividade física para a população em espaços públicos de forma gratuita (BRASIL, 2011a), outras áreas possuem maior destaque. Um exemplo disso são as ginásticas de academia, que podem ser consideradas grandes empresas que se tornaram “capital cultural”, segundo a nomenclatura usada por Freidson (1998).

Atualmente, a área do bacharelado em EF em que houve crescimento considerável são as academias de ginástica e as ginásticas como um todo, evidenciado pelo aumento de espaços comerciais abertos e difundidos, assim como pela preferência de trabalho de diversos recém-formados (MENDES; AZEVÊDO, 2014; SOUSA, 2019). Apesar do crescimento significativo no Brasil, de modo geral, as academias de ginástica não apresentam boas condições de trabalho aos profissionais de EF (MENDES; AZEVÊDO, 2014).

Sabe-se também que as graduações de EF e o formato das disciplinas exercem uma grande influência na formação dos profissionais. Diversas disciplinas compõe a grade curricular, algumas delas com o foco nos conhecimentos de cunho acadêmico, como “Biologia Tecidual e Molecular” ou “Sociologia da Educação Física e Esporte”; enquanto outras estão relacionadas à preparação profissional e à prática, como é o caso da disciplina de estágio curricular supervisionado (DRIGO *et al*., 2020; KIRK; MACDONALD; TINNING, 1997).

Ainda sobre a influência das graduações, os cursos de EF têm dois perfis: formação profissional e formação científica (BARROS, 1993). Segundo o autor, na formação

profissional, há uma ênfase na relação entre o profissional e o beneficiário, enquanto na formação científica essa interação é menos enfatizada, como ocorre na graduação em Física.

Nesse sentido, Drigo e colaboradores (2020) fizeram um estudo com universidades brasileiras e foi identificado que os graduandos dos cursos de EF chegam às disciplinas de estágio curricular supervisionado com baixo grau de conhecimento profissional/intervenção, mostrando a defasagem desses conteúdos durante o curso. Se os conhecimentos profissionais das disciplinas de estágio fossem desconsiderados, haveria ainda mais disciplinas com predominância de cunho acadêmico (DRIGO *et al*., 2020). O estudo constatou que tanto a licenciatura quanto o bacharelado em EF frequentemente apresentam defasagem no campo de intervenção profissional, evidenciando um desequilíbrio entre os conhecimentos acadêmico-profissionais. Isso resulta na falta de clareza em protocolos de intervenção e procedimentos que fundamentam a profissão.

Com o intuito de modificar esse cenário, espera-se que a área da saúde seja mais valorizada na formação dos bacharéis em EF, assim como ensinamentos embasados na perspectiva do SUS, independente da área de atuação escolhida pelo futuro profissional de EF.

3.3 Base teórica: Teoria da Socialização Ocupacional

A Teoria da Socialização Ocupacional representa a socialização da profissão docente e a história percorrida pela pessoa para se tornar docente (LAWSON 1983a; 1983b). Embora essa teoria seja direcionada a professores, ela também contribui para o presente estudo que trata de estudantes/futuros profissionais de EF. Assim, a Teoria da Socialização foi adaptada para o contexto estudo.

A Teoria da Socialização Ocupacional possui três fases: 1- aculturação; 2- socialização profissional; 3- socialização organizacional.

1- A aculturação inicia no nascimento. São as crenças, o senso comum, regras práticas e diretrizes prontas, experiências e ações pessoais adquiridas na sociedade. É o período em que o futuro profissional interage com a cultura da profissão, no caso com questões relacionadas à EF, antes de ter uma formação profissional (fase um).

2- A socialização profissional é o processo que o pretendente a profissão adquire e mantém valores, habilidades e conhecimentos considerados ideias para o ensino da EF dentro de uma formação profissional. É o momento em que há o aprendizado no ensino superior da profissão escolhida (certificação) (fase dois).

3- A socialização organizacional ou burocrática é o momento em que o indivíduo assume o papel como professor ou profissional, dando continuidade a construção da identidade profissional em sua atuação (fase três).

Lawson (1983a; 1983b) cita hipóteses, incluindo a ideia de que programas com currículos integrando conhecimentos, habilidades e ideologia relacionados ao ensino e transmitidos de acordo com a profissão terão um impacto maior sobre os estudantes do que currículos que não o fazem. Além disso, o autor explica que os cursos de formação são capazes de modificar a fase de aculturação do estudante e de inserir os conhecimentos e saberes profissionais específicos da profissão escolhida.

Os analistas frequentemente mostram que os programas de formação desempenham três funções: disseminar a cultura técnica e uma ideologia profissional; fornecer aos estudantes uma nova autoimagem; e atrair apenas futuros profissionais que realmente se identificam com a área (LAWSON, 1983a). É fundamental que as três funções sejam desempenhadas com eficácia. No entanto, é preciso conduzir mais estudos para verificar se isso está sendo alcançado na prática.

Lortie (1975) sugere que as crenças e a história de vida prévia à carreira são mais relevantes do que a formação de professores. Essa afirmação é preocupante, uma vez que o ensino superior deve desempenhar um papel crucial na formação de profissionais capazes de atuar em conformidade com os padrões da profissão, sem recorrer exclusivamente a saberes artesanais.

Assim, Lawson (1983b) destaca que os docentes dos cursos são vistos como importantes nesse processo, contribuindo para a formação do futuro profissional. Segundo ele, é evidente que os formadores profissionais também devem ser investigados a fim de compreender como desempenham seu papel na formação dos futuros profissionais, uma vez que são atores fundamentais na fase de socialização profissional.

Pesquisas relacionadas ao momento da formação profissional, do comportamento e do currículo ocorrem na fase de socialização profissional (LAWSON, 1983b). Levando em consideração essas informações, torna-se relevante examinar as fases da teoria de socialização, em particular a fase dois (socialização profissional). Com isso, a presente tese se concentrou especificamente nessa etapa, direcionando-se à formação de bacharéis em EF.

4 REVISÃO DE LITERATURA

A opção da revisão de literatura foi por considerar a concepção de saúde; a EF no SUS, os preceitos do SUS, do Conselho Nacional de Saúde e das DCNs para o profissional de EF; identidade profissional e estágio; e estágios multiprofissionais no SUS.

4.1 Concepção de Saúde

Por muito tempo a utilização do termo saúde pública foi bastante utilizada (SOUZA, 2014). Ao final da década de 1970, houve o primeiro encontro nacional dos cursos de pós-graduação de Medicina Social, Medicina Preventiva, Saúde Comunitária e Saúde Pública, que adotaram a expressão saúde coletiva. Em 1979 fundaram a Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (SOUZA, 2014).

Desta forma, começou-se a utilizar o termo saúde coletiva com a intenção de englobar a saúde como necessidades sociais, democratização da vida social, interdisciplinaridade, educação em saúde, qualidade de vida, autonomia e busca pela felicidade (SOUZA, 2014). A "saúde coletiva" surge com a intenção de ampliar a visão da saúde, representando um movimento ideológico com transformação social e que se articula com as questões de saúde respeitando sua história e integralidade (PAIM; ALMEIDA FILHO, 1998).

Na prática, Souza (2014) mostra que diversas instituições utilizam os termos saúde pública e saúde coletiva como sinônimos. O presente estudo considera que as duas terminologias "saúde pública" e "saúde coletiva" possuem sua importância para a construção da concepção de saúde. Para esta tese, foi optado por utilizar o termo "saúde" com a ideia de considerar a saúde global do indivíduo.

Em adição às ideias de saúde, assume-se também que a concepção de saúde utilizada para o presente estudo se relaciona à teoria da salutogênese. A salutogênese é uma teoria do sociólogo Aaron Antonovsky que surge como uma alternativa de modelo dominante da patogênese (ANTONOVSKY, 1979, 1987, 1996). É uma forma de promoção de saúde e busca compreender como a saúde é desenvolvida e mantida na vida das pessoas.

A salutogênese relaciona a saúde de forma ampla e emancipatória, envolvendo o bem-estar, empatia, empoderamento, inteligência emocional e social, resiliência, autoeficácia, qualidade de vida, gratidão, força interna, vínculo e pertencimento (ANTONOVSKY, 1979, 1987, 1996). O foco está na saúde e não na ausência dela.

Antonovshy (1979) relatou três modelos de saúde, sendo eles: 1- modelo clínico, 2- modelo de saúde pública, 3- modelo contínuo. O modelo clínico se refere ao paciente saudável e ao paciente doente, preocupando-se com o diagnóstico e a cura. O segundo modelo, modelo de saúde pública, está relacionado à epidemiologia e a associação entre doenças e grupos populacionais, atento aos fatores de risco e prevenção. Já o modelo contínuo observa a saúde como algo contínuo, observando a saúde da pessoa como um todo e não apenas a partir dos aspectos de doença.

Os dois primeiros modelos são voltados para uma orientação patogênica da saúde e, apesar do modelo epidemiológico possibilitar questões precoces sobre doenças e prevenção, ainda classifica dicotomicamente entre pessoas saudáveis e pessoas doentes. Posto isso, a orientação patogênica deve ser evitada a partir do modelo salutar de Antonovshy (1996), pois dita o ser humano como um organismo perfeito e quem não está nesses padrões possui alguma patologia ou doença. É importante dizer que o autor criticou, mas não excluiu a perspectiva patogênica, já que também é uma forma interessante e relevante de estudo.

Em contrapartida, o modelo contínuo é salutar, porque considera a pessoa como um todo, dando atenção aos fatores que produzem e mantêm a saúde, em vez de focar na doença e nos fatores de risco (ANTONOVSKY, 1996). Esse estudioso salienta que a abordagem salutogênica não garante a solução de todos os problemas complexos da vida das pessoas, mas auxilia na compreensão e no conhecimento referente à saúde.

Antonovshy (1996) compara a saúde com o fluxo de um rio, como algo contínuo e todos os seres vivos estão em partes saudáveis e em partes doentes, mas é preciso observar quais dessas partes se sobressaem no momento. Isso se relacionada à EF, uma vez que os profissionais dessa área devem trabalham para manter e melhorar a saúde, qualidade de vida e bem-estar das pessoas. Os profissionais de EF não trabalham especificamente com a doença, como acontece muitas vezes na medicina, mas trabalham com a manutenção, recuperação, qualidade de vida e melhora da saúde.

Não se pode negar que o exercício físico previne doenças crônicas (LEE *et al*., 2012). No entanto, o estímulo para que a pessoa seja ativa fisicamente não se resume apenas a essa justificativa, embora seja uma razão relevante.

É preciso observar que a EF vai além, como mostra Ferreira, Kirk e Drigo (2020). Os autores fizeram um estudo com adultos e idosos para investigar como os profissionais de saúde e EF empregam as práticas corporais nessa população, baseando-se na teoria da salutogênese (ANTONOVSKY, 1996). Foi um estudo qualitativo que envolveu seis profissionais de saúde e

EF, três coordenadores de centros de saúde e trinta e quatro adultos/idosos matriculados em bases comunitárias de práticas corporais. Foi visto que os profissionais de saúde, incluindo o profissional de EF, foram além de uma abordagem biomédica e focaram em fatores salutares, incentivando a promoção da saúde condizente com a salutogênese (FERREIRA; KIRK; DRIGO, 2020).

Somado a essas ideias, o presente estudo utiliza a perspectiva de saúde apontada no Parecer CNE/CES nº 584/2018 que acompanha as DCNs 06/2018, que declara que atuação do profissional de EF deve considerar o arcabouço teórico e metodológico do SUS para estudantes de bacharelado em EF (BRASIL, 2018b). Desse modo, espera-se que profissional de EF, mesmo que não trabalhe diretamente no SUS, atue na área escolhida considerando a saúde e o trabalho multiprofissional, como mostra as concepções do SUS e da salutogênese (ANTONOVSKY, 1996; BRASIL, 1990).

É relevante lembrar que o presente estudo destaca a importância de considerar a área da saúde da EF como atividades que realmente são promotoras da saúde, não se limitando a atividades que apenas se autodeclaram como tal, mas que não levam em conta o bem-estar e a saúde global no exercício físico. É fundamental evitar práticas que possam levar a lesões e que priorizem a beleza/estética em detrimento da saúde e do bem-estar (COSTA; VENÂNCIO, 2005). Desta forma, o presente estudo tem o foco principal da saúde como salutar.

4.2 Educação Física no SUS

A saúde pública passou por diversas nuances no decorrer da história. O movimento da reforma sanitária em 1970 resultou na preocupação com a nova saúde pública da época e no ano de 1986 houve a Primeira Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde, em Ottawa no Canadá (BRASIL, 2002). Foram criadas cinco estratégias para a melhoria da saúde e da qualidade de vida, que se relacionaram com o relatório final da 8ª Conferência Nacional de Saúde realizada no Brasil. As cinco ações foram: 1- construção de políticas públicas saudáveis; 2- criação de ambientes favoráveis; 3- reforço à ação comunitária; 4- desenvolvimento de habilidades pessoais; 5- reorientação dos serviços de saúde (BRASIL, 2002; SCABAR; PELICIONI; FOCESI, 2012).

Em 1988 a Constituição Federal brasileira assume que “a saúde é um direito de todos e um dever do estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do

risco de doenças e agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para a sua promoção, proteção e recuperação.” (AZEVEDO *et al*., 2010, p. 13).

Nessa direção, a Lei Federal de nº 8.080, Lei Orgânica da Saúde, regulamentou o SUS em 1990 e está embasada em três princípios: universalidade, integralidade e equidade (BRASIL, 1990). Essa lei foi positiva ao Brasil, pois contribuiu com a reforma sanitária e com os problemas de saúde que o país enfrentava. Ademais, a Atenção Básica à Saúde, vinculada ao SUS, foi a principal estratégia para proporcionar o projeto Saúde para Todos, até 2000 (OMS, 1978).

Somado a isso, a Lei Federal de nº 8.080 explica que os objetivos do SUS são (BRASIL, 1990, p. 1):

> Art. 5º São objetivos do Sistema Único de Saúde SUS:
> I - a identificação e divulgação dos fatores condicionantes e determinantes da saúde;
> II - a formulação de política de saúde destinada a promover, nos campos econômico e social, a observância do disposto no § 1º do art. 2º desta lei;
> III - a assistência às pessoas por intermédio de ações de promoção, proteção e recuperação da saúde, com a realização integrada das ações assistenciais e das atividades preventivas.

Mesmo com os benefícios que o SUS trouxe ao Brasil, o país ainda necessitava de maiores apoios na Atenção Básica, portanto houve a criação do Programa de Saúde da Família, em 1994 e em 1997 passou a ser Estratégia de Saúde da Família (AZEVEDO *et al*., 2010; PAIM *et al*., 2011).

A Estratégia de Saúde da Família é uma reorganização de um modelo assistencial das equipes multiprofissionais das Unidades Básicas de Saúde, do qual o profissional de EF faz parte. A Estratégia, além de contribuir para a qualidade de vida, prevenção, promoção e recuperação de saúde das famílias, preza por conhecer e considerar a realidade dos usuários a partir de visitas *in loco* e com ela o campo da saúde se abre para o profissional de EF (AZEVEDO *et al*., 2010; PAIM *et al*., 2011; SCABAR *et al*., 2012). Além disso, foi em 1997 que o Conselho Nacional de Saúde reconheceu o profissional de EF como profissional da área da saúde a partir da Resolução MS nº 218/1997 (BRASIL, 1997).

Entretanto, foi com a aprovação da PNPS em 2006 que se ressaltou a necessidade de incluir a prática corporal e a atividade física na rede básica de saúde (BRASIL, 2006a). No ano de 2006 houve incentivo financeiro a 132 municípios com o Edital nº 2, de 11 de setembro de 2006 e em 2007 a 207 municípios (BRASIL, 2006a, MALTA; CASTRO, 2009). Em adição, a Política Nacional de Práticas Integrativas e complementares no SUS foi lançada em 2006, tratando-se de práticas expressivas corporais orientais visando recursos terapêuticos e sistemas

médicos complexos, relacionando-se com a medicina tradicional e complementar, mostrando a relevância da atividade física no SUS (BRASIL, 2006b).

A Portaria Ministerial nº 154 de 24 de janeiro de 2008 implementou o NASF e suas Diretrizes, criando-se a área temática "Prática Corporal e a Atividade Física" (BRASIL, 2004; 2006a; 2008a; 2010a). Nesse momento, o profissional de EF começou a fazer parte das atividades do SUS (BRASIL, 2008a). Os profissionais que podem compor o NASF são: Médico, Acupunturista, Assistente Social, Profissional de EF, Farmacêutico, Fisioterapeuta, Fonoaudiólogo, Médico Ginecologista, Médico Homeopata, Nutricionista, Médico Pediatra, Psicólogo, Médico Psiquiatra e Terapeuta Ocupacional (BRASIL, 2008).

O NASF é dividido em três modalidades: NASF 1, NASF 2 e NASF 3 e levando em consideração as necessidades de cada município, o profissional de EF pode compor a equipe do NASF 1 e NASF 2 (BRASIL, 2011a; 2012). O NASF possui nove estratégias: saúde da criança/do adolescente e do jovem; saúde mental; reabilitação/saúde integral da pessoa idosa; alimentação e nutrição; serviço social; saúde da mulher; assistência farmacêutica; atividade física/ práticas corporais; práticas integrativas e complementares (BRASIL, 2009). A partir dessas estratégias, deve-se priorizar o apoio matricial, que envolve o trabalho em equipe, atendimento compartilhado, interdisciplinaridade, troca de saberes, capacitação e responsabilidade mútua (SCABAR; PELICIONI; PELICIONI, 2012).

O profissional de EF que atua no NASF deve possuir conhecimentos, habilidades, atitudes, comprometido, ser conhecedor do SUS, interagir com a comunidade, trabalhar na resolução de problemas, atuar de forma interdisciplinar e possibilitar o envolvimento da comunidade (COUTINHO, 2011).

Em complemento, em 2010, a Organização Mundial de Saúde (OMS) ressaltou a relevância do trabalho interprofissional, que consiste na colaboração de duas ou mais profissões, trabalhando e estudando em conjunto para melhorar os resultados de saúde da população (OMS, 2010; BENEDETTI *et al.*, 2014). Portanto, a saúde deve ser colaborativa e voltada às necessidades de determinada região (OMS, 2010; BENEDETTI *et al.*, 2014). Desse modo, vê-se a necessidade do trabalho em grupo ao trabalhar com a saúde.

Ainda sobre a atuação do profissional de EF no SUS, o Programa Academia da Saúde do SUS foi outro grande marco para os profissionais de EF. Ele surgiu em 2011 como forma de intervenção coletiva e pública com o objetivo de promover práticas corporais e atividade física, alimentação saudável, educação em saúde, modos de vida saudável, autonomia, equidade, empoderamento, participação social, entre outros (BRASIL, 2011a). O Programa tem

o intuito de instalar polos, espaços públicos com infraestrutura, equipamentos e profissionais qualificados (BRASIL, 2011a; 2013b; 2019a).

Mais um estímulo que o Ministério da Saúde promove, além da atividade física, é a alimentação saudável e é possível observar isso no Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014b). Esse Guia ajuda a entender sobre a escolha dos alimentos, ato de comer, compensação, cita dez passos para uma alimentação saudável, além de reforçar a importância da atividade física.

Em 2013, a Portaria nº 256, de 11 de março de 2013 publicou as novas regras para o cadastramento das equipes dos NASF Sistema de Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (BRASIL, 2013b). Neste documento, foram incluídos o "profissional de EF na saúde" e o "Sanitarista" na tabela da CBO, além de atualizar a tabela de serviços especializados, a ficha complementar de cadastro do NASF, a tabela de tipos de equipes e estabelecer novas regras para o cadastro nacional de saúde em relação ao NASF (BRASIL, 2013b).

Em 2014, a PNPS foi revisada e as práticas corporais e atividade física se mantiveram como uma temática prioritária (BRASIL, 2014a). A mudança foi que em 2006 a PNPS focava nos "fatores de risco/qualidade de vida" e em 2014 na "equidade/condições e modos de viver" (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2014a). No documento de 2014, a PNPS busca ampliar "a potencialidade da saúde individual" (BRASIL, 2014a, p. 11).

Em 2017, o NASF passou a ser "Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica" (NASF-AB), que ainda remetia a ideia do NASF e ampliou a atuação incluindo outras equipes de Atenção Básica (CENTRO BRASILEIRO DE ESTUDOS EM SAÚDE, 2020). Em 2019, o Programa Previne Brasil modificou a forma de financiamento da Atenção Primária à Saúde, substituindo o repasse de verba que era por número de equipes da Saúde da Família e NASF-AB por: número de pessoas cadastradas em cada estratégia de Saúde da Família ou equipes de Atenção Primária à Saúde e por desempenho da equipe, não existindo mais uma verba fixa (CENTRO BRASILEIRO DE ESTUDOS EM SAÚDE, 2020).

Em 2020, a Nota Técnica nº 3/2020-DESF/SAPS/MS (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020) acabou com a obrigatoriedade de as equipes multiprofissionais estarem vinculadas ao NASF-AB e declararam que partir do ano de 2020 o Ministério da Saúde não faria credenciamento do NAFS-AB. Assim, os gestores municipais têm a autonomia para formar as equipes como quiserem, não precisando formar com os parâmetros citados anteriormente. O fim do NASF-AB é um grande retrocesso para a área da saúde, visto que incentiva a dispensa

ou a não necessidade de profissionais para compor a equipe multiprofissional. Com essas modificações, o NASF foi descaracterizado.

Em contraponto, ainda em 2020, no dia 17 de fevereiro, a CBO reconheceu o "Profissional de educação física na saúde" sob o código 2241-40 (BRASIL, 2020b). As funções do profissional de EF na saúde descritas pela CBO são: estruturação e realização das ações de promoção da saúde por meio de práticas corporais, atividade física e de lazer na prevenção primária, secundária e terciária no SUS e no setor privado. Antes desse reconhecimento os profissionais de EF não tinham código da CBO, portanto os registros, as guias, os procedimentos e os ressarcimentos das atividades realizadas por esses profissionais não eram feitos de forma coerente e quem precisava registar essas atividades eram os outros profissionais da saúde. Dessa forma, a remuneração e a profissão não eram tão valorizadas como deveriam ser. Portanto, esse reconhecimento representou um avanço para a área nesse sentido.

O decreto nº 9.795, de 17 de maio de 2019, substituído pelo Decreto nº 11.358, de 1º de janeiro de 2023, atua em ações de atividade física e em ações intersetoriais, estimulando a atividade física por meio da Secretaria de Atenção Primária à Saúde pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2023a). Logo, foi criada a Coordenação-Geral de Promoção de Atividade Física e Ações Intersetoriais pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2023a).

A Coordenação-Geral de Promoção de Atividade Física e Ações Intersetoriais incentiva a promoção de atividade física por projetos e editais e um deles é o Guia de atividade física para a população Brasileira, que visa a promoção de saúde dos cidadãos brasileiros, prezando: vida saudável, vida ativa, qualidade de vida e prevenção de doenças crônicas (BRASIL, 2021a). Este Guia explana e auxilia no empoderamento da atividade física para todas as idades, para a escola, para gestantes e para pessoas com deficiência.

Outro documento é o de Recomendações para o Desenvolvimento de Práticas Exitosas de Atividade Física na Atenção Primária à Saúde do SUS, que tem como objetivo contribuir com os profissionais no planejamento e avaliação das atividades físicas, possibilitando que sejam sustentáveis e replicáveis no âmbito do SUS, assim como aumentar a participação e autonomia dos usuários (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021).

Além disso, o Plano de Ações Estratégicas para Enfrentamento das Doenças Crônicas Não Transmissíveis no Brasil, 2021-2030, também observa a atividade física como relevante para a saúde e possui como uma das metas o aumento da atividade física no tempo livre em 10% (BRASIL, 2021b).

Visando atingir as recomendações de atividade física no SUS, a Portaria GM/MS nº 1.105, de 15 de maio de 2022 “altera a Portaria de Consolidação GM/MS nº 6, de 28 de setembro de 2017 para instituir o incentivo financeiro federal de custeio, destinado à implementação de ações de atividade física na Atenção Primária à Saúde”. Essa portaria tem como objetivos atender os Posto de Saúde, Centro de Saúde/Unidade Básica, Unidade Móvel Fluvial, além de (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022a, p. 1):

> I - implementar ações de atividade física na Atenção Primária à Saúde, por meio, dentre outros mecanismos:
> a) de contratação de profissionais de educação física na saúde na Atenção Primária à Saúde;
> b) de aquisição de materiais de consumo; e
> c) de qualificação de ambientes relacionados a atividade física; e
> II - melhorar o cuidado das pessoas com doenças crônicas não transmissíveis, mediante a inserção de atividade física na rotina desses indivíduos."

Nesse sentido, foi criado o Manual de Credenciamento ao Incentivo Financeiro Federal de Custeio para Ações de Atividade Física na Atenção Primária à Saúde com a intenção de auxiliar no entendimento desse processo (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022b).

Ademais, mesmo com a descaracterização do NASF-AB explicada anteriormente, recentemente a Portaria GM/MS Nº 635, de 22 de maio de 2023 “institui, define e cria incentivo financeiro federal de implantação, custeio e desempenho para as modalidades de equipes multiprofissionais na Atenção Primária à Saúde.” (BRASIL, 2023b, p. 1). Essa Portaria descreve a possibilidade de três equipes multiprofissionais, sendo elas: equipe multiprofissional ampliada, equipe multiprofissional complementar e equipe multiprofissional estratégica. O profissional de EF pode fazer parte de todas as equipes citadas (BRASIL, 2023b). Esse incentivo tende a favorecer a criação das equipes e que os profissionais da saúde trabalhem de forma coletiva.

Outro incentivo visto para a prática de atividade física é por meio dos planos e seguros de saúde da Agência Nacional de Saúde Suplementar. A Agência Nacional de Saúde Suplementar está vinculada ao Ministério da Saúde e atua no Brasil na fiscalização, controle, normatização e regulação dos planos de saúde (BRASIL, 2019b). A Agência Nacional de Saúde, embasada na OMS, incentiva as operadoras de saúde a desenvolver ações voltadas a práticas de atividade física e práticas saudáveis, com o intuito de reduzir a inatividade física da população até o ano de 2030 (BRASIL, 2022b).

Em suma, o estudo de metanálise de Minatto e colaboradores (2023) compilou sessenta e quatro países que possuem planos nacionais de promoção de atividade física. Isso revela que a atividade física é considerada importante para a saúde da população, mas essas políticas

devem ser aprimoradas seguindo as orientações da OMS, serem vistas a partir da perspectiva salutar, além de ser estendida para outros países.

Dessa forma, de modo geral, percebe-se que a importância da atividade física, em conjunto com o profissional de EF, tem crescido no âmbito da saúde. No período de 2007 a 2021, houve um crescimento dos profissionais de EF atuantes no SUS, graças às políticas públicas e programas destinados à atividade física (DUTRA; VIERO; KNUTH, 2022). No entanto, grande parte dos profissionais de EF não possui vínculo empregatício a partir de concurso público, o que significa a incerteza de trabalho de muitos desses profissionais (VIEIRA *et al.*, 2023a).

Espera-se que haja continuidade de investindo em recursos públicos e estratégias para incentivar a atuação do profissional de EF no SUS com vínculo de trabalho protegido (DUTRA; VIERO; KNUTH, 2022; VIEIRA *et al.*, 2023a).

4.3 Os preceitos do SUS, do Conselho Nacional de Saúde e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o profissional de Educação Física

Conforme visto na Lei n° 8.142/1990, o Conselho Nacional de Saúde é uma instância que pertence ao SUS e integra o Ministério da Saúde (BRASIL, 1990). Foi criado em 1937 e tem o compromisso de fiscalizar, acompanhar e monitorar as políticas públicas da saúde.

No ano de 1997, a EF foi reconhecida como profissão da saúde pelo Conselho Nacional de Saúde, demonstrando avanço no que diz respeito a ações preventivas e de promoção à saúde dentro de uma perspectiva multiprofissional (GUARDA *et al*., 2014; BRASIL, 1997). E em 1998 houve a regulamentação da profissão (Lei nº 9.696/1998) e a criação dos conselhos Federais e Estaduais da profissão de EF. A regulamentação do profissional de EF foi consolidada pela Lei nº 14.386, de 27 de junho de 2022 (BRASIL, 2022a).

Como dito anteriormente, com a criação do NASF em 2008, o profissional de EF passou a fazer parte das equipes multiprofissionais no SUS (BRASIL, 2008a). Ainda, a importância da EF no SUS foi reforçada com a Lei de nº 12.864, publicada em 24 de setembro de 2013, que altera o art. 3º da Lei Orgânica da Saúde nº 8.080 de 1990 (regulamentou o SUS), relatando que a atividade física é um fator que determina e condiciona a saúde (BRASIL, 2013a, p. 1).

> Art. 3º Os níveis de saúde expressam a organização social e econômica do País, tendo a saúde como determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais.

O livro “Núcleo de Apoio à Saúde da Família: aspectos legais, conceitos e possibilidades para a atuação dos Profissionais de Educação Física” (SILVA, 2016b) explana sobre a atuação do profissional de EF na saúde pública e possibilidades de intervenção. O profissional de EF pode atuar no SUS como: atuação individual; domiciliar; coletiva e em grupos; reuniões (entre profissionais, equipes, e de matriciamento); e de educação em saúde.

Mesmo sabendo a relevância e a necessidade do profissional de EF no SUS, pesquisas identificaram defasagem de conteúdos da saúde nos cursos de graduação em EF e dificuldades desses profissionais trabalharem de maneira interdisciplinar com as equipes de Atenção Básica (SOUZA; LOCH, 2011; ANJOS; DUARTE, 2012; FALCI; BELISÁRIO, 2013; CARVALHO; ABDALLA; BUENO JÚNIOR, 2017; TRACZ *et al.*, 2022).

Em uma revisão sistemática, foram encontrados poucos estudos que identificaram a inserção do profissional de EF no SUS (CARVALHO; ABDALLA; BUENO JÚNIOR, 2017). Entre esses estudos, foi visto a atuação do profissional com o público idoso, no “combate” às doenças crônicas, emagrecimento ou estética (CARVALHO; ABDALLA; BUENO JÚNIOR, 2017). Todavia, a integralidade da EF com a equipe multiprofissional ainda não ocorre efetivamente (CARVALHO; ABDALLA; BUENO JÚNIOR, 2017).

Scabar, Pelicioni e Pelicioni (2012) reforçam que o perfil do profissional de EF deve superar a visão biológica, individualizante e fragmentada do modo de viver. Dessa forma, o profissional deve ter o domínio de orientar sobre os hábitos de vida ativa, diagnosticar a situação da população, criar estratégias para a promoção e o estímulo de um estilo de vida ativo, reabilitação da saúde, lidar com políticas de saúde, além de ser capacitado para atuar em uma equipe multiprofissional e atuar com diversos grupos populacionais (CARVALHO; ABDALLA; BUENO JÚNIOR, 2017; SCABAR; PELICIONI; PELICIONI, 2012; AZEVEDO *et al*., 2010; CONFEF, 2002). Em resumo, é preciso que a EF tenha comportamento de profissional da área da saúde.

É possível observar algumas dessas questões no estudo de Ferreira, Drigo e Kirk (2020), com mulheres de meia-idade e idosas em situação de vulnerabilidade. Os autores observaram que as contribuições da promoção de saúde, em seu sentido salutar, não se limitam apenas aos encontros de exercício físico, proporcionando muitos benefícios, tais como socialização, senso de pertencimento à comunidade, empoderamento, melhora da autoestima, da autoimagem, do autocuidado, entre outros. Dessa maneira, o profissional de EF atuante no SUS necessita uma compreensão ampla dos processos sociais, das experiências corporais, da dimensão biológica e dos diferentes significados que se pode encontrar na prática de exercícios físicos.

Porém, para que isto ocorra de uma forma mais ampla, são necessárias estratégias inovadoras nos cursos de graduação de bacharelado em EF, para que seja possível contribuir com a formação dos futuros profissionais, principalmente os que desejam atuar diretamente no SUS (FALCI; BELISÁRIO, 2013). Para tanto, deve-se priorizar uma formação que considere as necessidades sociais em saúde e autonomia dos sujeitos (ANJOS; DUARTE, 2009).

Um estudo de revisão bibliográfica verificou a relevância e a contribuição do profissional de EF no SUS, mas critica a defasagem dos currículos dos cursos superiores de EF para atuarem nesse universo e de maneira multidisciplinar (MACHADO *et al*., 2020). Ainda, os autores Guarda e colaboradores (2014) identificaram que ocorreram avanços na formação em saúde, reforçando a integralidade na saúde e diminuindo as concepções biomédicas. Contudo, a formação superior e o perfil necessário do profissional de EF para atuar no SUS ainda não condizem com o esperado. Os autores reforçam que os profissionais de EF atuantes no SUS precisam de uma boa preparação teórica, técnicas, vivências na área da saúde e integração entre as instituições formadoras e os serviços de saúde. Entende-se também que a formação que valoriza os preceitos do SUS contribui não apenas para aqueles que irão trabalhar nesse contexto, mas para todos os profissionais de EF, pois pertencem a área da saúde.

Nesse sentido, já foi possível observar um avanço das DCNs visando a área da saúde. A EF conta com diversas DCNs e a DCNs 06/2018 estão em vigência e deveria ter entrado em vigor até o ano de 2020 (BRASIL, 2018b). Entretanto, devido a pandemia da COVID-19, a Resolução CNE/CES nº 1/2020 prorrogou esse prazo por mais um ano, possibilitando a sua implementação até dezembro de 2021 (BRASIL, 2020b).

Tendo em vistas as Resoluções anteriores, a Resolução CNE/CES nº 69/1969 relatava que a EF era vista como uma formação técnica, concepção biológica e tendencia esportivista, com formação única em licenciatura (como no Decreto-Lei n.º 1.212 de 1939 e Decreto-Lei n.º 8.270 de 1945) (BRASIL, 1969). Já as DCNs 03/1987 avançaram no sentido de explanar sobre os conhecimentos da EF e não considerar apenas as questões técnicas, biológicas e do esporte (SOUZA NETO, 1999; BRASIL, 1987). Ainda, a formação organizou-se em bacharelado e licenciatura, dividindo as áreas de conhecimento da EF em escolar e extraescolar (SOUZA NETO, 1999).

Nesse contexto, Souza Neto (1999) explica que a grade curricular dos cursos de bacharelado e licenciatura eram os mesmos e a diferenciação ocorria a partir da subjetividade dos professores e não do currículo. Portanto, esse cenário pode resultar em um problema, pois

dependendo do docente e de sua área de atuação, ele pode ensinar mais enviesado para o bacharelado ou para a licenciatura, o que prejudica a formação que não foi tão bem abordada.

A Resolução CNE/CES nº 01/2002 instituiu as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior de licenciatura e graduação plena, não articulando sobre o bacharelado (BRASIL, 2002a). O Artigo 3 dessa Resolução cita que "A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico…" (BRASIL, 2002, p. 1 e 2). Para complementar esta Resolução, veio a Resolução CNE/CES nº 02/2002 que apresenta a carga horária dos cursos de licenciatura, graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior (BRASIL, 2002b, p. 1).

> Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:
> I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
> II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
> III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;
> IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.
> Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.
> Art. 2° A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Tanuri e colaboradores (2003) relatam que a carga horária mínima teve várias críticas, por serem compreendidas como aligeiramento da formação de professores, mas há indícios de que a redução das horas para a licenciatura deve ter sido estratégia para tornar o curso mais atrativo, diminuindo, assim, a falta de professores.

Foi no Parecer CNE/CES nº 0138/2002 que se criou a denominação "graduado" em EF (BRASIL, 2002c). Apesar de não ser utilizado o termo bacharelado, Metzner (2019) indica que há uma diferenciação da formação do licenciado para o graduado em EF. Ainda, esse Parecer começa a abordar o contexto de saúde na EF como área de conhecimento.

O Parecer CNE/CES nº 58/2004 (BRASIL, 2004a) e as DCNs 07/2004 (BRASIL, 2004b) reforçam a fragmentação da área da EF em dois cursos, "graduado" e "licenciado". A licenciatura foi considerada responsável pela área escolar e o graduado pelo extraescolar, representado pelo bacharelado. Tanto nas DCNs 03/1987 quanto nas DCNs 07/2004, é definida

apenas a área de atuação no ambiente extraescolar da EF, sem muitas especificações sobre perspectiva de atuação profissional (BRASIL, 1987; BRASIL, 2004b).

Entretanto, as DCNs 06/2018 e o Parecer CNE/CES nº 584/2018 que acompanha as DCNs 06/2018 apresentaram melhorias em relação às DCNs e Pareceres anteriores (BRASIL, 2018b). Nas DCNs 06/2018, a principal diferença é que o bacharelado deve contemplar os eixos: saúde; esportes; cultura e lazer. É identificado avanço, já que considera as áreas de atuação da EF de forma mais específica. Ainda, o Parecer CNE/CES nº 584/2018, que acompanha as DCNs 06/2018, contempla a importância de considerar a formação dos futuros profissionais de EF a partir do SUS, valorizando a saúde na perspectiva do SUS (BRASIL, 2018c).

O Parecer CNE/CES nº 584/2018 reforça que a formação do bacharelado deve ser orientada pelo arcabouço teórico e metodológico do SUS e devem garantir inovações científicas, tecnológicas e pedagógicas no processo ensino-aprendizagem, considerando, principalmente, dimensões de Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Instalações (BRASIL, 2018c). O perfil profissional de EF deve responder aos desafios das sociedades contemporâneas, contemplando a atenção em saúde que valorize a formação voltada para o SUS (BRASIL, 2018c). Isso é visto nos seguintes trechos da DCNs 06/2018 (BRASIL, 2018c, p. 2):

> … revela os avanços introduzidos por esse ato legal, que estabelece, explicitamente, a integração entre o bacharelado e a licenciatura em Educação Física e orienta a formação do graduado em Educação Física, nas Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, pautada, principalmente, no arcabouço teórico e metodológico do Sistema Único de Saúde (SUS) para o Bacharelado, e no arcabouço teórico e metodológico da Formação de Professores e Educação Escolar para a Licenciatura, assim como possibilita destacar os desafios ainda não vencidos na vigência desta norma legal, bem como as novas demandas que emergem das realidades dessas áreas do conhecimento e as perspectivas de mudanças que a evolução da ciência e da tecnologia proporciona no Século XXI.
>
> As análises revelam, desse modo, o avanço possibilitado pela implementação das DCNs de Educação Física, preconizadas pela Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004, DCNs 06/2018 publicada no Diário Oficial da União, em 5 de abril de 2004, alterada pela Resolução CNE/CES nº 7, de 4 de outubro de 2007, publicada no Diário Oficial da União, em 5 de outubro de 2007, bem como apontam para a necessidade de novo marco legal, que favoreça a evolução e a incorporação de ferramentas de tecnologia e das demais especificidades atuais na formação acadêmica dos profissionais de educação física que atuarão em um mundo do trabalho que, cada vez mais, demanda perfil profissional que responda aos desafios das sociedades contemporâneas, incorporando visão mais aprofundada dos problemas sociais do país, contemplando, adequadamente, a atenção em saúde e em educação, que valorize a formação voltada para o Sistema Único de Saúde (SUS) e para a formação de professores de todas as áreas de atuação profissional.

Esses trechos mostram que a formação do bacharel em EF deve ser orientada pela perspectiva do SUS. Assim, mesmo que o futuro profissional de EF opte por seguir outras áreas da EF, sua formação pode ser enriquecida pela perspectiva do SUS. Como explicado no tópico anterior, o SUS tem seus objetivos e seus princípios "universalidade, integralidade e equidade" (BRASIL, 1990). Nessa concepção, o profissional de EF deve trabalhar de uma maneira multiprofissional e preservar a saúde como pontos principais, mesmo que opte por trabalhar no esporte, lazer, alto rendimento, *fitness* ou em outras possíveis atuações da EF.

Outra questão importante apresentada nas DCNs 06/2018 é sobre a disciplina de estágio e sua carga horária (BRASIL, 2018b). Interpreta-se que o estágio representa 20% da carga horária total do curso e deve ser realizado na formação específica, representando quase toda a carga horária profissionalizante do curso. Essa ação pode dificultar o oferecimento de outras disciplinas específicas para o bacharelado.

Apesar de alguns avanços nas DCNs 06/2018 (BRASIL, 2018b) em relação a área da saúde, e de algumas instituições do ensino superior, estudos demonstram que há necessidade de se repensar a formação e a capacitação dos bacharéis em EF em prol da saúde e, os docentes universitários devem participar desse processo, apoiando e propondo mudanças emancipatórias nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e nas práticas de ensino (PASQUIM, 2010; SCABAR; PELICIONI; PELICIONI, 2012; FALCI; BELISÁRIO, 2013; GUARDA *et al*., 2014; CARVALHO; ABDALLA; BUENO JÚNIOR, 2017; TRACZ *et al.*, 2022).

É relevante frisar que todos os profissionais da saúde possuem responsabilidades educativas, e as práticas pedagógicas precisam apoiar as competências éticas, sociais e técnicas de cada profissão (ABRASCO, 2019).

4.4 Identidade profissional dos bacharéis em Educação Física

A identidade profissional é a maneira com que os profissionais se identificam no campo de trabalho (ANVERSA *et al.*, 2022). Como já ocorreu nos cursos de licenciatura em EF (NEIRA, 2009), os cursos de bacharelado também enfrentam o desafio em relação à identidade profissional (ANVERSA *et al.*, 2022; TRACZ *et al*., 2022).

Para a licenciatura, Neira (2009) explica que o currículo é um verdadeiro "Frankenstein", pois apesar de considerar diversas questões da EF escolar não possuía uma identidade. É relevante esclarecer que apesar do bacharelado em EF ter sido criado a partir da licenciatura em EF, os dois cursos são distintos e possuem características diferentes, mas muitas

vezes a atuação do profissional de EF ainda se relaciona ao licenciado (TRACZ *et al*., 2022). Assim, entender como o curso foi criado é relevante para a discussão de identidade profissional do bacharel em EF.

Levando em conta a perspectiva histórica, os cursos de EF no Brasil surgiram dentro das academias militares no início do século XX (ISAYAMA; RIBEIRO; GOMES, 2013). Nas primeiras décadas do século XX, a EF na escola era denominada “gymnastica”, com o intuito de ensinar um estilo de vida ativo, saudável, disciplinado e atlético, separando meninos de meninas e preparando os indivíduos para a guerra (SILVA; CAMPOS, 2010 apud ISAYAMA; RIBEIRO; GOMES, 2013). Nessa época, os cursos de formação possuíam caráter biológico, higienista e eugenista, com foco na saúde e valorizando as questões médicas (ISAYAMA; RIBEIRO; GOMES, 2013).

Com a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/612, houve mudanças na formação do professor de EF (SOUZA NETO *et al*., 2004). Os autores relataram que o curso passou de dois anos para três, houve uma preocupação com a formação pedagógica, como: currículos mínimos dos cursos de licenciatura, que determinam "o que ensinar" e "como ensinar"; além do estabelecimento de um núcleo de matérias. Por conseguinte, em 1969, havia um currículo mínimo para se formar em licenciatura em EF e, como complementação, para obter a formação em técnico desportivo, era necessário cursar mais duas disciplinas na área esportiva (ISAYAMA; RIBEIRO; GOMES, 2013).

Com o Parecer nº 215/1987 e as DCNs 03/1987 houve a reestruturação da graduação plena em EF (BRASIL, 2004b), além de um novo tipo de formação, o bacharelado (BETTI; BETTI, 1996). O bacharelado surgiu para suprir novas áreas de atuação como musculação, ginástica aeróbica e EF adaptada (BETTI; BETTI, 1996).

Mesmo com o surgimento do bacharelado, poucos cursos de EF nessa modalidade foram criados, pois as instituições optaram por oferecer cursos que tinham uma formação integral com a licenciatura, podendo atuar na escola e fora dela. Assim, os formados pelas DCNs 03/1987 podiam atuar em qualquer área da EF, conhecidos pelo modelo “três mais um” (três anos de graduação mais um ano para complementar a formação) (BRASIL, 2001; SOUZA NETO *et al.*, 2004).

Em 2004, foram homologadas as DCNs 07/2004, que estabeleceram distinções entre a licenciatura e o bacharelado em EF. Todavia, Isayama, Ribeiro e Gomes (2013) demonstraram que tanto a licenciatura quanto o bacharelado estavam sendo organizados com praticamente a mesma estrutura, havendo apenas poucas mudanças entre os cursos. Isso compromete a

identidade desses profissionais e formações, deixando dúvidas sobre as diferenças da EF nos diferentes contextos. Para tentar solucionar essa dúvida, o Ministério da Educação publicou uma Nota Técnica nº 387/2013, concluindo que (BRASIL, 2013c, p. 4):

> De todo o exposto, conclui-se que, conforme o marco legal e normativo atual, o curso de Educação Física pôde ser ofertado nas modalidades bacharelado e licenciatura plena conjuntamente, de forma regular, até findo o prazo para a adequação das Diretrizes Nacionais de Cursos (DCNs) determinado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), ou seja, até 15/10/2005. Portanto, compreende-se que apenas os alunos ingressantes até a data de 15/10/2005 nos cursos de Educação Física estariam aptos a obter a graduação de "Bacharel e Licenciado em Educação Física", sendo que, após esta data, as modalidades do curso de Educação Física passaram a representar graduações distintas.

Apesar da separação entre os cursos de bacharelado e licenciatura, não ficou clara a real identidade do bacharel em EF, pois neste momento passou a ser "extraescolar" ou "tudo, menos a escola". Sendo assim, no que diz respeito a identidade do bacharel em EF, alguns estudos trazem algumas perspectivas sobre o assunto.

É possível observar que ainda hoje a identidade do profissional de EF pode estar associada com a justificativa de que o exercício físico serve como apenas um remédio, com foco na doença, adotando a "medicalização" como promoção de saúde (SILVA, 2016a). Silva (2016a, p. 233), em sua tese de doutorado, explica que as academias de ginástica são a "maior expressão da mercantilização da atividade física e padronização dos corpos". É certo que nem todas as academias de ginástica possuem esse perfil, mas muitas ainda se preocupam prioritariamente com a estética. O autor expõe que essas questões dificultam a quebra de pensamentos eugênicos e higiênicos que estruturaram a EF no início do século XX.

Ainda, segundo essa pesquisa, o estágio curricular supervisionado é a disciplina que mais aproxima o estudante do campo profissional, contribuindo para a identidade profissional. O autor apresenta que as academias de ginástica possuem maior adesão nos estágios do bacharelado em EF. Desse modo, se esses ambientes estiverem realmente preocupados apenas com a estética e não se importarem com a saúde global do indivíduo, isso pode contribuir para uma identidade profissional prescritiva, mercantilista e padronizada em relação aos corpos. A tese sugere a reorganização das atividades de estágio para contribuir com o serviço público de saúde (SILVA, 2016a).

Outra pesquisa identificou a matriz curricular de cursos de bacharelado e licenciatura em EF para verificar a identidade profissional dos cursos no Paraná (PIZANI; BARBOSA-RINALDI, 2014). Foi visto que a dimensão "cultural do movimento humano" (que se refere a cultura do movimento humano nos jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, entre outros)

apresentou maior carga horária, tanto para a licenciatura quanto para o bacharelado. No entanto, observa-se que a licenciatura apresenta mais da dimensão "didático-pedagógica" como especificidade, enquanto o bacharelado enfatiza mais a dimensão "técnico-instrumental". Os autores pressupõem que os cursos possuem identidades próprias, porém as características distintivas que diferenciam as formações ainda não estão consolidadas.

Um estudo com grupo focal verificou que o processo de identidade profissional de jovens quase formados em EF está relacionado com o passado, presente e futuro, mostrando que a identidade não é fixa, mas sim fluida e plural (VANZUITA *et al*., 2018). Os autores destacam que a formação e a inserção profissional estão bastante relacionadas com os aprendizados durante a graduação e a autonomia que o profissional possui para criar e implementar práticas inovadoras. Ademais, os graduandos reforçam a importância do estágio para a identidade profissional.

Ainda, Anversa e colaboradores (2022) verificaram como os estagiários de bacharelado em EF compreendem a identidade profissional na formação inicial. Os estudantes percebem a identidade profissional do profissional de EF como: um trabalho abrangente; mercado de trabalho competitivo; baixa remuneração e menor reconhecimento da sociedade em relação a área da saúde; e os profissionais tendem a ter mais interesse individuais do que em causas coletivas, o que fragiliza o profissional. É visto, ainda, que a identidade profissional também está ligada às experiências prévias, aos ex-atletas, aos cursos, às participações em congressos e a eventos científicos (ANVERSA *et al*., 2020).

Anversa e colaboradores (2020) também apontam que há barreiras entre os conteúdos e ações formativas propostas. Isso pode ser atribuído ao processo histórico entre as formações de EF em bacharelado e licenciatura, resultando, às vezes, na falta de relação da teoria ensinada com a prática profissional. O estudo constatou que, para os profissionais obterem maior reconhecimento profissional, a formação deve ter uma base teórico-prática e preocupação com a sociedade.

É relevante destacar que a construção de identidade é um processo continuado e a história pessoal e profissional interfere neste processo (NÓVOA, 2013). A construção da identidade é um processo social, mutável, que se relaciona com a história de vida do profissional, contexto familiar, com a formação inicial e possíveis experiências profissionais antes da atuação (SANTOS; PEREIRA; LOPES, 2014). Nesse sentido, a identidade profissional não é construída em um momento pontual (SANTOS; PEREIRA; LOPES, 2014)

e acontece antes da graduação, durante a graduação e no mercado de trabalho (LAWSON 1983a; 1983b).

Todavia, apesar da história de vida interferir na identidade profissional, o que deve prevalecer em uma profissão são as questões adquiridas nos processos de formação, tendo em vista que é nesse momento que ocorre a base profissional embasada no conhecimento específico da profissão (LAWSON, 1984).

Em alguns casos, há aprendizados a partir de cursos profissionalizantes, durante e/ou após a graduação (BARROS, 1993; 2000). É relevante esclarecer que existem cursos de qualidade, que auxiliam no desenvolvimento e conhecimento do profissional, mas há cursos que enfatizam apenas a questão artesanal e/ou biológica, deixando de lado as questões acadêmico-profissionais (DRIGO; CESANA, 2011; FREITAS; CARVALHO; MENDES, 2013).

Por essa razão, é fundamental que as instituições de ensino estejam cientes e enfatizem aos futuros profissionais a importância de não considerar apenas abordagens artesanais aprendidas na graduação e nas formações complementares, conforme explicado no tópico de autores de base teórica sobre a profissão (DRIGO, 2009; FREIDSON, 1998; LAWSON, 1984).

Sendo assim, levando em consideração o contexto histórico e os relatos vistos nesse capítulo, a identidade do profissional de EF está em constante mudança, possui certas influências da licenciatura e das vivências prévias, assim como se mostra ampla e com necessidade de maior aprofundamento. Para estabelecer uma nova identidade e atuação profissional dos bacharéis em EF, são necessárias ações inter-relacionadas que demandam tempo (SILVA, 2016a). Isso inclui um currículo voltado ao trabalho embasado na ciência, em vez de uma perspectiva estritamente artesanal e biológica (DRIGO; CESANA, 2011; FREITAS; CARVALHO; MENDES, 2013).

Dentro desse contexto, percebe-se que a saúde na perspectiva do SUS desempenha um papel de extrema importância para a formação do bacharel em EF. É esperado que o profissional de EF se perceba como profissional da saúde e que trabalhe na perspectiva do SUS, conforme sugerido pelos documentos do Ministério da Saúde e da Educação (BRASIL, 1997; 2018b; 2018c).

4.5 Estágio curricular supervisionado, disciplinas voltadas à saúde e prática pedagógica do docente de estágio: contribuições na identidade de futuros profissionais de Educação Física

A lei 11.788/2008 regulamenta o estágio e define-o como um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho que prepara os estudantes para o mercado de trabalho (BRASIL, 2008b). Entende-se que o estágio curricular supervisionado na graduação é um momento indispensável na formação dos estudantes, pois é quando os estagiários têm a oportunidade de vivenciar o que os espera após a formação (BOURDONCLE; LESSARD, 2003).

Anversa e colaboradores (2020) corroboram essa ideia, pois observam o estágio como forma de contribuição para o exercício profissional, no que diz respeito aos conhecimentos e às possibilidades de intervenção. Ainda, foi visto que os estudantes de bacharelado em EF consideram a disciplina de estágio relevante para a formação de identidade profissional. Porém, eles ainda apontam carência de autonomia profissional e aproximação da teoria com a prática.

Dentro dos cursos estudados por Silva (2016a), percebe-se uma carência de disciplinas profissionalizantes fora do estágio curricular supervisionado, denotando que, além de sua importância na transição entre universidade e trabalho, o estágio para os cursos de EF estudados é o grande momento de profissionalização. Kirk e colaboradores (1997) abordam a necessidade do equilíbrio entre os conhecimentos teórico e prático; conhecimentos acadêmico e profissional; e conhecimentos biofísico/biodinâmico e sociocultural. Por essa abordagem, é evidente a falta de disciplinas curriculares comuns relacionadas à instrumentalização profissional nos cursos de EF, o que também foi observado por Drigo e colaboradores (2020). Eles não identificaram elementos como manuais de procedimentos, concepção intervencionista e preceitos da ética profissional nas disciplinas curriculares comuns.

Em relação à saúde, Silva (2016a) investigou dois cursos de graduação em EF com ênfase em saúde e identificou a falta de articulação entre a EF e os outros cursos da área da saúde, excluindo a interdisciplinaridade e intersetorialidade, que são essenciais na Atenção Básica à Saúde, e acabam por priorizar as questões biológicas (PASQUIM, 2010; SILVA, 2016a). Normalmente a própria formação em EF para a atuação no SUS possui problemas estruturais, sendo o estágio curricular supervisionado um dos mais visíveis (SILVA, 2016a). A tese sugere uma reorganização do estágio do bacharelado em EF para contribuir com o SUS, pois nem sempre o estágio no SUS é valorizado ou, em muitos casos, sequer existe.

Em consonância, um estudo verificou a estrutura curricular dos cursos de bacharelado em EF do estado de Sergipe para a atuação na atenção primária (SILVA; MATOS, 2019). Os autores identificaram que os estágios curriculares supervisionados, bem como as disciplinas do currículo, não contribuem efetivamente para a formação de um profissional capaz de atuar nos serviços de saúde.

Reis, Gomes e Oliveira (2020) analisaram os relatórios de estágio curricular supervisionado de um curso de EF voltado para a área da saúde, no estado de São Paulo. Os estudiosos identificaram que ainda não há a compreensão total dos discentes perante a interdisciplinaridade do curso e do estágio propriamente, evidenciando problemas na formação desses futuros profissionais para atuarem na área da saúde. O estudo aponta que são necessárias intervenções para que os debates de interdisciplinaridade façam parte dos cursos, dos estágios e da formação dos profissionais de EF no Brasil.

É ressaltado que o estágio na área da saúde necessita de melhorias para contribuir de forma mais significativa com os profissionais de EF no âmbito da saúde (REIS; GOMES; OLIVEIRA, 2020). Sabe-se que o estágio não é o único responsável por formar o futuro profissional de EF. Nesse sentido, a graduação como um todo tem a função de auxiliar o bacharel em EF a se reconhecer profissionalmente e a refletir sobre a profissão a partir das concepções de saúde.

Em uma análise documental sobre a estrutura curricular, foi identificado como o SUS estava inserido nas disciplinas dos cursos de bacharelado em EF (BARBONI; CARVALHO; SOUZA, 2021). Foi observado que trinta cursos têm ausência de carga horária relacionada ao SUS, nove cursos não mencionam sobre a carga horária no SUS e quinze cursos explicitam a carga horária no SUS (BARBONI; CARVALHO; SOUZA, 2021). Onze cursos tratam da inserção prática na saúde, mas não relatam que o SUS faz parte dessa prática. Foi identificado uma defasagem na formação em saúde relacionada às disciplinas obrigatórias, falta de interdisciplinaridade, predominância de conteúdos biológicos, limitação na carga horária e falta de ligação com o SUS.

De acordo com Barboni, Carvalho e Sousa (2021), isso abre possibilidades para a formação em outros espaços privados, como academias e clubes, o que permite que os estudantes concluam o curso sem vivenciar o serviço público. Em contrapartida a essas ideias, segundo os autores dessa pesquisa, alguns cursos de graduação possuem avanços na formação voltada à saúde e ao SUS, como é o caso da Universidade Federal de Goiás, porém ressaltam que a área ainda precisa de maiores investigações.

Corroborando a essas ideias, o estudo de Tracz e colaboradores (2022) analisou dezoito projetos pedagógicos para verificar a formação do bacharel em EF no contexto da saúde. Foi constatado que menos de 1% da carga horária dos cursos se dedicavam aos ensinamentos e disciplinas sobre a saúde, reforçando que a formação dos profissionais de EF ainda está distante a área da saúde. As autoras Falci e Belisário (2013) concordam com a ideia de que os conhecimentos da graduação ainda são insuficientes para que o profissional de EF trabalhe no SUS, e acrescentam que a pós-graduação pode ser uma estratégia para reduzir essa lacuna.

Sobre a falta de interdisciplinaridade, é comum que as disciplinas de saúde e de estágios sejam isoladas das outras, sem valorização da interdisciplinaridade e sem um contato próximo com a prática profissional, o que também acontece com outras disciplinas da EF (PASQUIM, 2010). Pasquim (2010) investigou as disciplinas de saúde de duas universidades de São Paulo do curso de EF. Foi visto que as disciplinas de saúde normalmente são isoladas do curso, não há interdisciplinaridade com as outras disciplinas, além de não serem suficientes para as pessoas que desejam atuar nessa área.

Em complemento, Benedetti e colaboradores (2014) indagam se os cursos de bacharelado em EF têm preparado os estudantes para trabalharem na área da saúde e se os cursos estão oferecendo disciplinas que fundamentam esta atuação. Os autores demonstraram que em alguns casos ainda é vago o papel do profissional de EF no SUS. Um exemplo disso é quando algumas provas de concursos para a contratação de profissionais de EF, para atuarem no SUS, possuem questões referentes ao atletismo, futsal e voleibol (BENEDETTI *et al.*, 2014).

Outro estudo também discute sobre o assunto e apresenta que os conteúdos mais presentes nas provas para profissionais de EF atuarem no NASF-AB são: “Esporte - História/ Conhecimento/ Regras/ Tática-Técnica” (11,1%), “Especificidade da prescrição/orientação para prática de atividade física em grupos especiais (10,6%), “EF escolar” (7,2%) e “Conhecimentos sobre políticas públicas de saúde (7,2%) (AMARO; FONSECA; LOCH, 2022). Os autores concluíram que os processos de seleção para profissional de EF atuarem no NASF-AB precisam incluir questões mais específicas relacionadas à área de saúde.

Sobre momentos de discussões acerca da saúde nos cursos de graduação em EF, alguns autores constataram que, de modo geral, os cursos destinam pouco tempo para isso, representando uma pequena parte do currículo (ANJO; DUARTE, 2009; PASQUIM, 2010; FALCI; BELISÁRIO, 2013; SILVA, 2016a; TRACZ *et al.*, 2022). Isso pode ser decorrente da falta de formação acadêmica e de estudos específicos na área por parte dos professores que

lecionam disciplinas relacionadas à saúde, como estágio e SUS (ANJO; DUARTE, 2009; SILVA, 2016a; PASQUIM, 2010).

Para que os docentes contribuam efetivamente para a formação, é relevante compreender a importância da prática pedagógica, especialmente no contexto do estudo em questão, que se concentra na prática pedagógica do docente de estágio curricular supervisionado e na formação com a perspectiva do SUS.

É significativo ressaltar que (FRANCO, 2016, p. 542):

> Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço *ensinante*, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência.

Na prática pedagógica interdisciplinar, é relevante considerar as relações "professor-aluno, professor-professor e aluno-aluno" (AZEVEDO; ANDRADE, 2007). Ainda, há a importância da relação entre as disciplinas de graduação, o envolvimento dos docentes e discentes, o PPC do curso e as DCNs (CUNHA, 2006). Nessa perspectiva não se tem um detentor do saber, mostrando a importância do "outro" e considera o professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem (FREIRE, 1996).

Por muito tempo, a docência era predominantemente pesquisada e valorizada no ensino básico e os docentes do ensino superior utilizavam-se das práticas pedagógicas a partir dos processos históricos e tradicionais do ensinar e aprender (RIBEIRO; CUNHA, 2010; CUNHA, 2004). Todavia, é de grande relevância valorizar esse aspecto no ensino superior, uma vez que os professores estão preparando os futuros profissionais e devem contribuir com os conhecimentos necessários para a atuação profissional (CUNHA, 2004).

É possível verificar essa preocupação voltada à área da saúde quando Ribeiro e Cunha (2010) realizaram um estudo para analisar as representações de docência e formação pedagógica no PPC de um curso de Mestrado em Saúde Coletiva. As autoras identificaram que muitos estudantes pretendem atuar como docentes do ensino superior, mas pouco se fala sobre a docência e a pedagogia universitária, sendo que quase não se ensina sobre a prática pedagógica ligada à pesquisa.

Os docentes universitários precisam reunir conhecimentos científicos da área específica de estudo, aliados aos conhecimentos pedagógicos, que envolvem a prática embasada em fundamentos científicos e a reflexão constante (CUNHA, 2004; TARDIF, 2000). Assim, a

pesquisa não pode se sobressair perante a formação, como muitas vezes acontece nas universidades (NÓVOA, 2012).

Em uma entrevista, Antônio Nóvoa (CAMARGO, 2011) relatou que há inúmeras competências para o "bom professor", mas alguns pontos merecem destaque, como: o conhecimento (prática docente que conduza os estudantes à aprendizagem); a cultura profissional (entender a importância da instituição, valorizar a relação entre os professores e aprender com os professores mais experientes); o tato pedagógico (relação sensível entre o professor e a comunidade); o trabalho em equipe; e o compromisso social (princípios, valores, inclusão social e diversidade cultural).

Para formar profissionais críticos e socialmente comprometidos, é necessário oferecer vivências profissionais, estágios, projetos de extensão e investigações constantes das áreas que fazem parte do currículo (NEIRA, 2009).

Assim sendo, é notória a relevância de se pensar na prática pedagógica da disciplina de estágio curricular supervisionado de EF na perspectiva do SUS, sendo que é uma disciplina com grande responsabilidade acadêmica, que aproxima o estudante da futura área de trabalho e identidade profissional (RAMOS, 2002).

Estágio curricular supervisionado no contexto da pandemia da COVID-19

O presente estudo foi realizado durante a pandemia da COVID-19. Nesse período, os formatos do ensino e do estágio foram alterados. Devido a pandemia da COVID-19, a Portaria MEC/GM nº544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020a) autorizou que as práticas pedagógicas educacionais digitais, utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação. Ademais, essa Portaria e o Parecer CNE/CP nº005/2020 abriu a possibilidade de os estágios não serem presenciais (BRASIL, 2020a, 2020c)

Entretanto, a Recomendação MEC nº048, de 01 de julho de 2020, afirma que isso não faz sentido para os cursos de saúde, visto que na área da saúde considera o acolhimento ao paciente, família e comunidade, havendo uma certa irresponsabilidade sanitária e educacional (BRASIL, 2020d). Apesar disso, a apólice do seguro de estágios não cobre casos relacionados à pandemia (GENTE SEGURADORA S/A, 2020), sendo um risco elevado realizar o estágio nessas condições.

4.6 Estágios multiprofissionais no SUS

Em muitos cursos de bacharelado em EF não há orientação específica das disciplinas e dos estágios curriculares supervisionados sobre como proceder e intervir no âmbito da saúde, prejudicando a formação na perspectiva do SUS. Uma exceção para isso são as residências multiprofissionais e pós-graduação no SUS, que ocorrem após a formação inicial (BRASIL, 2004; 2007a; 2008a; FALCI; BELISÁRIO, 2013).

As residências multiprofissionais no SUS foram criadas pela Lei n° 11.129 de 2005 e abrange as profissões da área da saúde (BRASIL, 2005), mostrando a relevância e a necessidade das equipes multiprofissionais no SUS (GUARDA *et al*., 2014; MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1997). Contudo, essa demanda necessita de vivência dos profissionais da saúde no ambiente de trabalho, entender a importância de cada profissão e como podem atuar juntos para que a comunidade se sinta acolhida e coparticipante de todo o contexto (CARVALHO; ABDALLA; BUENO JÚNIOR, 2017; SCABAR; PELICIONI; PELICIONI, 2012; AZEVEDO *et al*., 2010; CONFEF, 2002).

O Fórum Nacional de Educação das Profissões na Área de Saúde (criado em 2004) mostrou que o termo "integralidade" só é ensinado quando se exercita, mostrando a importância de os profissionais de saúde interagirem com os sujeitos e as suas realidades vividas (BENEDETTI *et al.*, 2014). Sendo assim, a realização de estágios multiprofissionais no SUS é de suma importância.

O projeto VER-SUS foi criado pelo Ministério da Saúde para reformular o projeto Escola de Verão. O VER-SUS tem como objetivo favorecer a formação de qualidade dos profissionais que trabalham na saúde e a "ideia foi utilizar os tradicionais períodos de férias letivas universitárias para a realização sistemática da Vivência-Estágio." (BRASIL, 2004c, p. 14). O primeiro VER-SUS aconteceu em 2002, com uma estratégia inovadora em relação aos estágios a partir da realidade do SUS com a intenção de (BRASIL, 2004c, p. 7):

> […] contribuir para a formação de profissionais críticos e sensíveis às necessidades da população brasileira e do fortalecimento do SUS. Além disso, com o VER-SUS/Brasil, espera-se a criação de novas relações de compromisso e de cooperação entre estudantes, gestores da saúde, instituições de ensino superior e movimentos sociais, para efetivar a integralidade em saúde e a educação significativa de profissionais.

Por um tempo, o projeto VER-SUS ficou ativo, e em outros momentos, acontecia de forma esporádica (BRASIL, 2023c). Em 2012, o movimento voltou a acontecer com frequência, expandindo-se por várias regiões do Brasil. A imersão ocorre por um período de sete a dez dias

envolvendo diversos estudantes da área da saúde. Além das imersões, ocorrem seminários com diversas temáticas sobre a saúde e o SUS.

Nessa linha, o PRÓ-Saúde foi criado em 2005 com o propósito de incentivar a formação interdisciplinar dos estudantes da área da saúde, preparando-os para atuar no SUS, bem como contribuir para a gestão em saúde, incorporar a abordagem integral do processo saúde-doença e ampliar a duração das práticas educacionais na saúde (BRASIL, 2007a). Em 2007, a Portaria Interministerial nº 3.019, de 26 de novembro de 2007, incluiu outros cursos além da Medicina, Enfermagem e Odontologia (BRASIL, 2007a). Dessa maneira, o bacharel em EF ingressou ao PRÓ-Saúde, a fim de contribuir com as necessidades do trabalho multiprofissional.

Esse programa facilitou a aproximação da formação do bacharel em EF com a Atenção Básica à Saúde, aprimorando a prática de ensino, prevenção de doenças, promoção da saúde e controle social, fortalecendo o SUS (BENEDETTI *et al*., 2014).

O PET-Saúde é outro programa, definido na Portaria Interministerial nº 1.802, datada de 26 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008a). Alguns dos objetivos do PET-Saúde são: valorizar a formação acadêmica integral por meio da interação entre ensino, pesquisa e extensão nos cursos superiores da área da saúde, adotando uma abordagem multiprofissional e coletiva; promover a articulação entre ensino-serviço-comunidade na área da saúde; e contribuir para a formação de profissionais da saúde adequados às necessidades e políticas de saúde do Brasil (BRASIL, 2008a). Nesse projeto, há a possibilidade de concessão de bolsas tanto para estudantes quanto para professores (BRASIL, 2008a).

Nesta linha, desde 2002 o Ministério da Saúde apoia as Residências Multiprofissionais em Saúde por meio do projeto ReforSUS (BRASIL, 2006c). A Residência objetivou formar profissionais mais qualificados para trabalhar em equipe no contexto do SUS (BRASIL, 2006c; BENEDETTI *et al*., 2014), relacionando a teoria com a prática e valorizando o ensino no processo de aprendizagem dos residentes (BRASIL, 2006c). Com a constituição da Rede Docente Assistencial houve uma articulação entre o ensino-serviço, com o intuito de mudar a formação dos profissionais da saúde em todos os níveis, desde as DCNs para a graduação até a pós-graduação nos Programas de Residência em Saúde e cursos de especialização (BRASIL, 2006c).

Com a Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, criou-se a Residência em Área Profissional da Saúde e instituiu a Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde, iniciando a regulamentação da Residência Multiprofissional em Saúde (BRASIL, 2005;

2006c). Foi em 2009 que a EF conquistou mais um campo de formação e aprendizado na área do SUS, fazendo parte da Residência Multiprofissional em Saúde (BENEDETTI *et al*., 2014).

Contudo, ainda são escassas as vagas para residentes multiprofissionais em saúde na área da EF, quando comparado com as outras profissões da saúde (BRASIL, 2006c). Em 2006, havia onze vagas para a EF no Brasil inteiro (BRASIL, 2006c) e uma pesquisa realizada em 2015 na região Sul do Brasil apontou a quantidade de vinte e uma vagas para a EF, sendo que treze estavam no Rio Grande do Sul (XAVIER; KNUTH, 2016). Vieira e colaboradores (2023b) mostraram que houve um aumento de residentes de EF no SUS entre 2009 e 2021, porém explicam que esse campo ainda está em desenvolvimento.

Apesar do número reduzido de vagas, projetos como o VER-SUS, o PRÓ-Saúde, o PET-Saúde e a Residência Multiprofissional em Saúde favorecem as relações de trabalho em equipe entre os profissionais da saúde, bem como a formação de futuros profissionais no âmbito do SUS, contribuindo de certa forma com o Parecer CNE/CES nº 584/2018.

As autoras Maranhão e Matos (2018) verificaram, por meio de entrevistas, a experiência de estudantes de diversos estados que fizeram estágio no projeto VER-SUS. Foi constatado que o projeto inaugurou o estágio de vivência, promovendo um diálogo entre o governo e o movimento estudantil em prol da saúde. Identificou-se o protagonismo dos estudantes e dos trabalhadores da saúde, além de um trabalho coletivo entre estudantes, docentes, usuários e gestores. As pesquisadoras afirmaram que o projeto não tem a intenção de ser um modelo de formação, mas espera contribuir para a formação na saúde.

Ribeiro e colaboradores (2016) demonstraram que o ensino superior necessita de mudanças no ensino-aprendizagem que favoreça o protagonismo estudantil, e o VER-SUS é uma possibilidade para isso. Os autores relataram a experiência do estágio interdisciplinar em uma cidade no estado do Ceará, onde se observou uma aprendizagem significativa através da problematização, reflexão e diálogo, favorecendo a integração entre os profissionais da saúde. Foi evidenciada a relevância de estudar e revisar as práticas de ensino, a formação e o papel dos profissionais da saúde no ensino superior.

Outra pesquisa verificou um relato de experiência sobre o VER-SUS, realizado por estudantes de EF do ensino superior de instituições públicas e particulares junto a uma faculdade da Bahia (SANTOS *et al*., 2017). A experiência interdisciplinar no estágio favoreceu os estudantes de EF a conhecer a realidade dos serviços municipais de saúde, entender a importância de as disciplinas abordarem a saúde, valorizar o coletivo na área da saúde e

entender a importância do trabalho interdisciplinar entre os cursos da área da saúde. Portanto, esse tipo de estágio é uma estratégia interessante no processo de ensino-aprendizagem no SUS.

O estudo de Almeida e colaboradores (2012) retratou o PRÓ-Saúde na realidade da Universidade de Fortaleza. Os autores reforçaram a relevância do projeto, mas observaram que a EF, assim como a Fisioterapia, Farmácia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Nutrição, precisa consolidar sua função na Atenção Primária à Saúde. Esses cursos apresentaram avanços, visto que os estudantes desenvolvem disciplinas e/ou estágios na saúde, porém falta articulação dos serviços de saúde e os profissionais das áreas.

Sobre o PET-Saúde, uma pesquisa investigou a percepção dos estudantes participantes desse programa (MADRUGA *et al.*, 2015). Sessenta e sete estudantes de diversos cursos participaram da pesquisa, sendo apenas cinco deles da EF (MADRUGA *et al.*, 2015), o que pode indicar uma baixa representatividade dos estudantes dessa área. O artigo constatou que o PET-Saúde pode auxiliar nas formações em saúde, promovendo a abordagem interprofissional, o atendimento humanizado e o entendimento do trabalho no SUS. Entretanto, observou-se que ainda há dificuldade por parte de alguns profissionais da saúde em envolver os estudantes no processo de trabalho, o que pode estar relacionado à formação baseada no modelo biomédico.

Apesar dos benefícios apresentados, não se pode negar que o trabalho multiprofissional ainda apresenta problemas na interação entre os profissionais, e isso independe da presença do profissional de EF (MARQUES *et al*., 2007).

Pode-se concluir que existem algumas vivências acadêmicas com a proximidade da prática no campo da saúde, pautando-se no ensino, pesquisa e extensão, mas isso ainda não acontece em todas as graduações, e nem todos os docentes atuam de maneira multidisciplinar (BENEDETTI *et al*., 2014). Nesse sentido, o estágio multiprofissional não acontece para todos os graduandos de EF (SANTOS; BENEDETTI, 2012).

Em relação a pós-graduação e a capacitação profissional após o término do curso, elas são boas formas para aprimorar os conhecimentos no SUS, mas devem ser voltadas para a especialização e não deveriam ter a função de suprir as questões que deveriam ser aprendidas e vivenciadas durante a graduação (FREITAS; CARVALHO; MENDES, 2013).

Em suma, espera-se que os estágios multiprofissionais e as capacitações profissionais, concomitantes à graduação, aconteçam para contribuir na atuação do profissional com vistas à saúde na perspectiva do SUS.

5 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

Este capítulo apresenta o caminho metodológico, procedimentos, coleta de dados e análises adotadas para responder o problema de estudo da pesquisa. O universo da pesquisa foi orientado pela fase dois da Teoria da Socialização Ocupacional (socialização profissional) que contribui para o delineamento e caracterização da fase (LAWSON 1983a; 1983b). De acordo com Lawson, a socialização profissional é o momento construído na graduação, quando o estudante adquire e mantém valores para a profissão, além de conhecimentos e habilidades para a atuação profissional.

Para as reflexões dos dados, tomadas de decisões e discussões foi considerado os autores de base teórica descritos no capítulo três.

5.1 Caracterização do estudo

Este trabalho é uma pesquisa qualitativa de estudo de casos múltiplos (ALVES-MAZZOTTI, 2006), portanto, não tem a intenção de generalizar conhecimentos, mas sim de especificar o que acontece em determinados contextos (EISENHARDT, 1989; YIN, 2009). Essa pesquisa tem o intuito de trazer conhecimento sobre uma população específica e para o universo em que os participantes estão inseridos (SOUZA NETO, 1999). Ainda, pretende-se compreender a "cultura" das três universidades participantes.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandznajder (1998), realizar pesquisas qualitativas é um desafio, visto que possuem flexibilidade e não se enquadram em regras precisas. Embora exijam um planejamento cuidadoso, esse não deve ser restrito, levando em consideração a investigação teórica e o universo da pesquisa.

No estudo de Alves-Mazzotti e Gewandznajder (1998, p. 31), foram encontrados três características essenciais para o estudo qualitativo: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalista:

> A visão holística parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto. A abordagem indutiva pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que dimensões e categorias de interesse emerjam progressivamente durante os processos de coleta e análise de dados. Finalmente, investigação naturalística é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo.

Dentre as implicações dessas características destaca-se que o pesquisador é o principal instrumento de investigação e deve ter contato direto com o campo pesquisado para entender os comportamentos (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDZNAJDER, 1998).

Em adição, os autores explicam que o caminho metodológico pode seguir através da perspectiva de análise de dados, sendo elas: triangulação de fontes, de métodos, de investigadores, de teorias. As mais utilizadas são as de fontes e as de métodos. Para o presente estudo, foi utilizada a triangulação de fontes, pois essa abordagem permite comparar os dados de diferentes fontes.

Assim, a pesquisa foi conduzida como um estudo transversal de casos múltiplos com levantamento de dados e triangulação por meio de análise documental, entrevistas e questionários.

5.2 Questões éticas

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética de Seres Humanos da UNESP de Rio Claro - SP (nº do parecer 4.079.229) (Anexo A) de acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Para a participação da pesquisa, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A - docentes) (Apêndice B - discentes).

Para manter o sigilo das universidades participantes, foram utilizadas siglas que as representam: Universidade 1 (U1), Universidade 2 (U2) e Universidade 3 (U3).

5.3 Adaptações da coleta devido à pandemia da COVID-19

Em relação ao formato das coletas, as entrevistas e os questionários foram feitos via *internet*, levando em consideração a Portaria UNESP nº 120, de 25 de março de 2020 que autoriza a utilização da assinatura eletrônica durante o período da pandemia. Desta forma, as coletas aconteceram da seguinte forma:

1- Para as entrevistas, foi utilizado a plataforma *Google Meet* por meio da conta institucional da UNESP, que possibilitou a gravação da entrevista. O docente orientador da disciplina de estágio, o coordenador de curso e o docente informante (apenas para a U2) assinaram o TCLE de forma eletrônica antes da entrevista.

2- Para os questionários, foi feita uma reunião via *Google Meet* institucional com os estudantes que já cursaram ou estavam cursando a disciplina de estágio curricular supervisionado. Foi explicado o propósito da pesquisa e foi feita a leitura do TCLE. Os

estudantes interessados em participar da pesquisa se manifestaram e disseram que estavam cientes do termo. Ademais, o TCLE foi disponibilizado e assinado de maneira *on-line* antes dos participantes responderem o questionário via *Google Forms*.

5.4 Participantes e universo da pesquisa

O trabalho investigou os docentes, discentes e coordenadores de cursos de bacharelado em EF em três universidades estaduais paulistas por meio de um estudo de casos múltiplos (ALVES-MAZZOTTI, 2006). Optou-se por selecionar as universidades públicas do estado de São Paulo devido a:

- Autonomia universitária: As estruturas curriculares das universidades mantidas pelo Poder Público tendem a ser mais flexíveis do que as de outras instituições, que precisam seguir rigorosamente as indicações do Ministério da Educação e acompanhar as demandas do mercado profissional, o que resulta em menos autonomia em suas decisões (BRASIL, 2017).
- Uma das universidades de São Paulo foi a pioneira referente ao curso de bacharelado em EF no Brasil (PASQUIM, 2010).
- Um dos cursos de bacharelado em EF de uma das universidades de São Paulo foi o primeiro do Brasil a não possuir uma perspectiva militar e sim civil (PASQUIM, 2010).

Os cursos selecionados foram estudados em relação:

a) Análise documental: DCNs 07/2004, Parecer CNE/CES nº 58/2004, DCNs 06/2018, Parecer CNE/CES nº 584/2018, documentos do CONFEF, documentos do Ministério da Saúde, PPCs, grade curricular e programa de ensino da disciplina de estágio (vigentes no momento da coleta de dados);
b) Corpo docente: coordenadores dos cursos, docentes de estágio e docente informante;
c) Discentes do curso.

5.5 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

5.5.1 Elementos de análise documental

A perspectiva de saúde nos documentos foi analisada por meio da busca de palavras-chave relacionadas ao tema (BARDIN, 2011). As palavras-chave usadas foram: saúde, saúde coletiva, saúde pública, SUS, reabilitação, tratamento, qualidade de vida, prática profissional, prática docente, prática pedagógica, DCNs, internação, identidade, atuação profissional, protocolo e manual de intervenção profissional. Essa análise foi feita para todos os documentos, com exceção dos documentos das grades curriculares.

Os documentos analisados são todos de domínio público e se referem aos documentos do Ministério da Educação, Ministério da Saúde, CONFEF, PPCs, grade curricular e programas de ensino das disciplinas de estágio.

Para as análises das grades curriculares, foram selecionados os títulos das disciplinas referentes à área da saúde e, quando necessário, foram verificadas as ementas das disciplinas.

É relevante dizer que alguns documentos estudados fazem a utilização do termo “Projeto Político Pedagógico”. As DCNs 07/2004 e DCNs 06/2018 utilizam PPC, mas os documentos das instituições pesquisadas há momentos que citam “PPC” e em outras ocasiões usam “Projeto Político Pedagógico”. No presente texto foi optado por utilizar o termo PPC, levando em consideração as DCNs estudadas.

5.5.2 Questionário

Os estudantes de bacharelado em EF foram convidados a responder um questionário estruturado sobre o estado da arte relacionado à formação inicial em EF, abordando a atuação em saúde com perspectiva do SUS, identidade profissional, atuação profissional e percepção dos estágios curriculares supervisionados.

Antes da aplicação do questionário, o instrumento foi analisado duas vezes por outros pesquisadores da área, conforme sugerem Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998). Para os autores, esse processo auxilia na análise das perguntas e na identificação de possíveis falhas por parte de pesquisadores que trabalham com o assunto relacionado, mas que não estão diretamente inseridos no universo da presente pesquisa.

Após o preenchimento do TCLE (Apêndice B), os participantes responderam ao questionário que contém vinte e duas questões fechadas (escala de likert) e uma questão aberta

(“caso desejar, deixe um comentário”) via *Google Forms* (Apêndice D). Os critérios de inclusão dos voluntários na pesquisa foram: ser estudante de bacharelado em EF, ter idade igual ou superior a dezoito anos e ter cursado ou estar cursando as disciplinas de estágio.

5.5.3 Entrevista de Levantamento de Dados

Foram realizadas entrevistas narrativas, com os coordenadores de cursos, docentes da disciplina de estágio curricular supervisionado e docente informante, para o levantamento de dados pertinente às questões abordadas sobre a formação inicial, identidade, capacitação, atuação profissional e DCNs. Para os docentes de estágio curricular supervisionado, foram realizadas questões sobre a prática pedagógica e como ela contribui para a identidade e a formação dos futuros profissionais de EF voltados para a área da saúde e do SUS.

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), as entrevistas qualitativas assemelham-se a uma conversa, e o entrevistador busca compreender os significados atribuídos pelos participantes a eventos, situações, processos e personagens da vida cotidiana. Essas entrevistas possuem como característica compreender o percurso de vida do entrevistado perante os elementos do objeto de estudo.

Nesse sentido, a questão norteadora foi elaborada a partir dos objetivos da pesquisa pela pesquisadora responsável pelo estudo e por um pesquisador experiente da área. A questão que norteou a entrevista foi: “Como o(a) senhor(a)/você percebe a formação e a perspectiva de carreira do egresso para trabalhar na saúde/SUS?”.

Além disso, foram incluídas outras questões abertas que serviram para a nortear a entrevista caso o entrevistado não abordasse sobre os temas esperados. Essas questões se encontram no Apêndice C.

Após a elaboração das perguntas das entrevistas, elas foram avaliadas por pesquisadores da área. Antes de conduzir as entrevistas, foi realizado um piloto com um professor doutor que trabalha em universidades.

As entrevistas foram gravadas via *Google Meet* e após a transcrição elas foram encaminhadas aos entrevistados, que manifestaram aceite no uso dos dados.

Para participarem da entrevista, os docentes preencheram o TCLE (Apêndice A) antes do encontro. O critério de inclusão para participar da entrevista foi ser docente da universidade pesquisada, atuar como docente de estágio e/ou ser coordenador/presidente do curso e/ou ser

docente informante com notório saber na área. Foi necessária a presença de, pelo menos, um docente de estágio e um coordenador/presidente de cada curso.

Apenas para a U2 foi julgada a necessidade de uma docente informante. Essa docente é uma professora do curso que foi considerada importante para a pesquisa, pois ela já atuou como docente da disciplina estágio curricular supervisionado e possui experiência na área da saúde. O atual docente de estágio da U2 não trabalha com a saúde e apresentou-se como normatizador burocrático das atividades da disciplina mediante a estrutura universitária. Portanto, a docente informante foi convidada a complementar a coleta.

Para a transcrição das entrevistas, foi utilizado o aplicativo *on-line* "*O Transcribe*", que permite pausar e retroceder o áudio, bem como ajustar a velocidade dele.

5.6 Análise de dados dos documentos, questionários e entrevistas

A análise documental foi realizada por meio da frequência e ausência das palavras-chave (BARDIN, 2011) (saúde, saúde coletiva, saúde pública, SUS, reabilitação, tratamento, qualidade de vida, prática profissional, prática docente, prática pedagógica, DCNs, internação, identidade, atuação profissional, protocolo e manual de intervenção profissional).

As análises das grades curriculares ocorreram a partir da quantidade de disciplinas relacionadas à área da saúde. Todas as disciplinas dos cursos foram examinadas a partir de seus títulos, e quando necessário, foi acessado as ementas das disciplinas. As disciplinas que tinham relação com a saúde foram selecionadas e classificadas em três categorias possíveis: geral, específica ou mista.

A disciplina com a classificação "geral" refere-se a um caráter mais amplo do contexto da saúde. Essa classificação pode incluir as dimensões psicológicas, filosóficas, sociológicas do movimento humano, relacionadas à saúde, mas não específicas. A categoria "específica" relaciona-se com as disciplinas de caráter voltado diretamente à saúde. E a categoria "mista" abrange disciplinas que podem ser abordadas tanto a partir da perspectiva da saúde quanto de outras perspectivas, como alto rendimento, lazer, estética, entre outras.

Para a análise de dados dos questionários, foi utilizada a análise descritiva. Levando em consideração que quase todas as perguntas do questionário são questões fechadas, optou-se pela análise descritiva. A análise descritiva auxilia na organização dos dados, resume e descreve os aspectos relevantes dos dados, além de permitir a comparação entre os resultados.

Para a análise de dados das entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2011) em seu viés qualitativo. A análise de conteúdo prevê as etapas: (a) pré-análise; (b) exploração do material; (c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Antes da pré-análise, há a definição do material de análise, denominado *corpus* para Bardin (2011). Na pré-análise, ocorre a leitura repetida dos dados das entrevistas já transcritas, com uma abordagem interrogativa. É importante considerar a exaustividade na leitura dos dados, representatividade (o que realmente a amostra representa), homogeneidade (os documentos devem ser homogêneos e não estarem fora dos critérios) e pertinência (se os documentos são pertinentes ao estudo).

A fase de exploração do material refere-se à aplicação sistemática e à tomada de decisões. Nessa etapa, ocorre a construção das codificações e, a partir disso, são criadas as categorias. As codificações são procedimentos nos quais os dados brutos são sistematicamente transformados e agrupados em unidades e, para este trabalho, utilizou-se as unidades a partir do "tema". O tema é uma frase ou palavra que resume determinado assunto. Já as categorias são os agrupamentos das codificações, que são uma forma de sintetizar os dados. Na categorização, optou-se pelo critério semântico, que busca agrupar as unidades com o mesmo tema (categorias temáticas). As categorias podem ser criadas *a priori* (antes da coleta de dados) ou *a posteriori* (após a coleta de dados) (BARDIN, 2011). Para a presente pesquisa as categorias foram criadas *a posteriori.*

A terceira fase é o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, que tem o objetivo de verificar os conteúdos manifestos e latentes por meio de uma análise reflexiva e crítica.

Para o auxílio da leitura e da codificação das análises das entrevistas, foi utilizado o *software ATLAS.ti 9 da Scientific Software*.

Durante o processo de análises dos dados para a elaboração dos resultados da formação de categorias, realizou-se uma dupla análise com a participação, além da autora, de outro pesquisador com experiência em pesquisas qualitativas. Isso promoveu debates para alcançar consensos e aprimorar a consistência dos resultados. Após as análises, foi realizada a triangulação dos dados.

6 RESULTADOS

Os resultados foram divididos em três partes: análises documentais, questionários e entrevistas.

Os documentos selecionados estão relacionados às DCNs e aos respectivos Pareceres, bem como a alguns documentos do Ministério da Saúde, do CONFEF e das universidades participantes. Nas três universidades, os questionários foram respondidos por alguns estudantes, enquanto alguns docentes participaram das entrevistas.

6.1 Análises dos documentos

Para a análise documental, foi feita uma busca por palavras-chave nos documentos:

a) DCNs 07/2004 (vigente no momento da coleta de dados) e Parecer CNE/CES nº 58/2004;
b) DCNs 06/2018 e Parecer CNE/CES nº 584/2018;
c) Documentos do CONFEF referentes à saúde;
d) Documentos do Ministério da Saúde;
e) PPCs das instituições participantes (vigente no momento da coleta de dados);
f) Grade curricular – a partir do título da disciplina;
g) Programas de ensino das disciplinas de estágio curricular supervisionado.

As análises documentais ocorreram entre o período do segundo semestre de 2021 e o primeiro semestre de 2022. Quando as coletas de dados foram realizadas, as DCNs 06/2018 ainda não estavam em vigor nas três universidades participantes, devido a prorrogação de prazo por conta da pandemia da COVID-19. Levando em consideração que a coleta de dados ocorreu quando as DCNs 07/2004 ainda estavam em vigor, optou-se por analisar os PPCs e as grades curriculares vigentes no momento.

Quadro 1 - Análise documental do Ministério da Educação a partir das quantidades de vezes que as palavras-chave apareceram na DCNs 07/2004, DCNs 06/2018, Parecer CNE/CES nº 58/2004 e Parecer nº 584/2018.

Palavras	**DCNs 07/2004**	**Parecer CNE/CES nº 58/2004**	**DCNs 06/2018**	**Parecer CNE/CES nº 584/2018**
“Saúde”	6 vezes	17 vezes	13 vezes	6 vezes
“Saúde coletiva”	0	0	1 vez	0
“Saúde pública”	0	0	0	0
“Sistema Único de Saúde” ou “SUS”	0	0	1 vez	3 vezes
“Atenção básica” e/ou “atenção em saúde” e/ou “atenção primária, secundária e terciária" e/ou “atenção à saúde” e/ou “atenção intra-hospitalar” e/ou “atenção extra-hospitalar”	0	0	1 vez	3 vezes
“Reabilitação” e/ou “reabilitação da saúde”	4 vezes	6 vezes	1 vez	0
“Tratamento”	0	0	0	0
“Qualidade de vida”	0	1 vez	0	0
“Prática profissional”	0	0	0	0
“Prática docente”	0	0	0	0
“Prática pedagógica” e/ou “práticas pedagógicas”	0	0	0	0
“Diretrizes Curriculares Nacionais” e/ou “Diretrizes Curriculares” e/ou “DCNs”	5 vezes	29 vezes	2 vezes	14 vezes
“Identidade”	1 vez	2 vezes	0	0
“Atuação profissional”	0	0	0	2 vezes
“Protocolo”	0	0	0	0
“Manual de intervenção profissional”	0	0	0	0
“Intervenção” e/ou “intervenção profissional”	5 vezes	19 vezes	11 vezes	4 vezes

Fonte: DCNs 07/2004, DCNs 06/2018, Parecer CNE/CES nº 58/2004, Parecer CNE/CES nº 584/2018.

As DCNs 07/2004, as DCNs 06/2018, o Parecer CNE/CES nº 58/2004 e o Parecer CNE/CES nº 584/2018 são documentos do Ministério da Educação destinados às graduações

de EF e possuem, respectivamente 5, 9, 15, e 6 páginas (BRASIL, 2004a; 2004b; 2018b; 2018c).

A partir das análises por buscas por palavras-chave, é visto que a palavra “saúde” aparece nas duas DCNs e em seus respectivos pareceres, porém, nas DCNs 07/2004 e no Parecer CNE/CES nº 58/2004, o termo “saúde” aparece sem uma perspectiva definida. Isso se difere das DCNs 06/2018 e do Parecer CNE/CES nº 584/2018, que considera a saúde na perspectiva do SUS. É possível notar que o termo “SUS” aparece apenas nos documentos de 2018 e, apesar dos documentos de 2004 discorrerem sobre a saúde, não atrelam ao SUS. Dessa forma, a perspectiva de direcionamento do profissional de saúde emerge nos documentos de 2018, pois está ligada ao SUS, o qual define as profissões da área da saúde.

Os termos “reabilitação” e “identidade” aparecem algumas vezes nos documentos de 2004 e isso demonstra, aparentemente, um esforço da identificação do profissional de EF perante a área da saúde, haja vista que a reabilitação pode fazer parte da atuação do profissional de EF, mas não é um identificador. Assim, os documentos de 2004 buscam, de certa forma, uma relação com a saúde, mesmo que de forma superficial.

Em contraponto, o termo “identidade” não está presente nos documentos de 2018 e a “reabilitação” apareceu uma única vez nas DCNs 06/2018. Contudo, o currículo de 2018 demonstra a identidade do profissional de EF devido à sua conexão com o SUS e o apoio do poder público, mesmo não usando a palavra “identidade”.

A “intervenção profissional”/“intervenção” aparece cinco vezes nas DCNs 07/2004 e dezenove vezes no parecer de 2004. Essa tendência se inverte em 2018, quando foi identificada onze vezes nas DCNs 06/2018 e apenas quatro vezes no parecer de 2018. É possível interpretar que as DCNs 06/2018 atribuem uma maior relevância à intervenção profissional, uma vez que o parecer é um documento explicativo, e são as DCNs que são as responsáveis por definir as normas.

Analisando os documentos na integra, às DCNs 07/2004, comparada com as DCNs 06/2018, apresentam um enfoque menor na saúde e consideram a saúde sem especificar sua perspectiva, diferenciando-se das DCNs 06/2018 que utilizam o SUS como perspectiva de saúde. O documento das DCNs 07/2004 cita que o profissional de EF pode intervir academicamente e profissionalmente (BRASIL, 2004a, p. 3):

> nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Entende-se que as DCNs 07/2004 se referem ao "graduado" como uma área de atuação extraescolar da EF, sem especificar as particularidades do profissional de EF (BRASIL, 2004a), pois apresentam uma lista extensa de espaços relacionados a atividades físico-esportivas fora da escola. Nesse sentido, é possível observar uma fragmentação da EF em licenciado (área escolar) e graduado (área extraescolar) nas DCNs 07/2004 (BRASIL, 2004a) e na Resolução CNE/CES nº 58/2004 (BRASIL, 2004b).

Para os graduados, há dois conjuntos de conhecimento: ampliado e específico. No caso da formação ampliada, os conhecimentos abordados são: I) Relação ser humano-sociedade, II) Biológica do corpo humano, e III) Produção do conhecimento científico e tecnológico. Para a formação específica, os conhecimentos são: I) Culturais do movimento humano, II) Técnico-instrumental, e III) Didático-Pedagógico (BRASIL, 2004b). No documento, há a possibilidade de inclusão de núcleos temáticos de aprofundamento no currículo com carga horária de até 20%. Caso seja optado por esta inclusão, 40% da carga horária do estágio curricular supervisionado deve ser cumprida nesse núcleo temático.

Sobre a formação é visto que (BRASIL, 2004b, p. 1):

> Art. 4º O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética."
> § 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

Ainda, as DCNs 07/2004 enfatizam a indissociabilidade da teoria com a prática como componente curricular, estágio e atividades complementares. Quanto ao estágio, é indicado que seja realizado a partir da metade do curso e que (BRASIL, 2004b, p. 4):

> § 2º O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso.

As DCNs 07/2004 citam que a duração do curso deve ser estabelecida em Resolução específica da Câmara de Educação Superior. Isso se difere das DCNs 06/2018, que definem a quantidade de horas do curso.

Em relação às DCNs 06/2018, elas indicam que o curso de EF pode oferecer a formação de bacharel em EF e licenciado em EF. As DCNs 06/2018 estabelecem que os cursos devem conter tanto a etapa comum como a etapa específica de formação. Na etapa comum, é destinada aos estudantes de bacharelado e licenciatura uma formação comum que contém 1.600 horas.

Na etapa específica, são destinadas 1.600 horas relacionadas ao bacharelado ou licenciatura, dependendo do curso escolhido. Apenas no quarto semestre, o estudante deve escolher qual formação deseja seguir: bacharelado ou licenciatura.

Em relação ao estágio curricular supervisionado do bacharelado (BRASIL, 2018b, p. 7) "Art. 22 As atividades práticas da formação específica do Bacharelado deverão conter o estágio supervisionado de 20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física, oferecido na área de bacharelado.". Concebe-se que a disciplina de estágio representa 20% das horas totais do curso e deve ser realizada na etapa específica do curso de bacharelado. Além disso, o documento explica que (BRASIL, 2018b, p. 13):

> Art. 23 A formação específica do Bacharelado deverá desenvolver, além do estágio, outras atividades práticas como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo.
> Parágrafo único. As atividades de que trata o caput poderão ser desenvolvidas de forma articulada com disciplinas existentes ou serem organizadas como disciplinas ou atividades acadêmicas próprias, correspondendo a 10% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física.

Portanto, são necessárias outras disciplinas ou atividades práticas no processo formativo do futuro bacharel em EF.

As novas diretrizes apresentaram melhorias, e uma importante mudança foi a inclusão dos eixos: saúde; esportes; cultura e lazer. O documento ressalta que para o profissional de EF atuar nos campos de intervenção citados no documento, é necessário contemplar os eixos articuladores. Isso representa um avanço, pois o bacharelado em EF agora possui áreas de atuação específicas, deixando de ser limitado apenas às atividades extraescolares. Sobre o eixo saúde, o documento cita (BRASIL, 2018b, p. 6):

> I- saúde: políticas e programas de saúde; atenção básica, secundária e terciária em saúde, saúde coletiva, Sistema Único de Saúde, dimensões e implicações biológica, psicológica, sociológica, cultural e pedagógica da saúde; integração ensino, serviço e comunidade; gestão em saúde; objetivos, conteúdos, métodos e avaliação de projetos e programas de Educação Física na saúde.

Em adição, o Parecer CNE/CES nº 584/2018, que acompanha as DCNs 06/2018, destaca a importância do conhecimento sobre o SUS para os profissionais de EF e considera o SUS como um eixo articulador da formação (BRASIL, 2018c, p. 2):

> [...] revela os avanços introduzidos por esse ato legal, que estabelece, explicitamente, a integração entre o bacharelado e a licenciatura em Educação Física e orienta a formação do graduado em Educação Física, nas Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, pautada, principalmente, no arcabouço teórico e metodológico do Sistema Único de Saúde (SUS) para o Bacharelado, e no arcabouço teórico e metodológico da Formação de Professores e Educação Escolar para a Licenciatura, assim como possibilita destacar os desafios ainda não vencidos na vigência desta norma legal, bem como as novas demandas que emergem das

> realidades dessas áreas do conhecimento e as perspectivas de mudanças que a evolução da ciência e da tecnologia proporciona no Século XXI.
>
> […] que favoreça a evolução e a incorporação de ferramentas de tecnologia e das demais especificidades atuais na formação acadêmica dos profissionais de educação física que atuarão em um mundo do trabalho que, cada vez mais, demanda perfil profissional que responda aos desafios das sociedades contemporâneas, incorporando visão mais aprofundada dos problemas sociais do país, contemplando, adequadamente, a atenção em saúde e em educação, que valorize a formação voltada para o Sistema Único de Saúde (SUS) e para a formação de professores de todas as áreas de atuação profissional.

Nesse sentido, é possível refletir que a formação do bacharel em EF deve seguir prioritariamente a perspectiva do SUS, mesmo que o estudante opte por trabalhar em outras áreas. Isso significa que o trabalho multiprofissional e a saúde devem estar presentes na atuação dos profissionais formados em bacharelado em EF.

Nas diretrizes gerais do documento é explicado que (BRASIL, 2018b, p. 13):

> Art. 25 A organização curricular do curso de graduação em Educação Física deverá abranger atividades integradoras de aprendizado, com carga horária flexível inserida nas atividades determinadas no PPC do curso, tais como:
> a) seminários e estudos, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da IES e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição, podendo ser acoplados ao ensino das disciplinas;
> b) práticas reais articuladas entre os sistemas de ensino, saúde, esporte, lazer e instituições oferecedoras de atividade física, de modo a propiciar vivências, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos;
> c) atividades relacionadas ao uso de tecnologias de informação e comunicação visando à aquisição e à apropriação de recursos de aprendizagem capazes de ampliar a abrangência com os objetos de aprendizagem, interpretar a realidade estudada e criar conexões com o meio econômico e social;
> d) atividades vinculadas ao trabalho de conclusão de curso deverão versar sobre tema integrante da área de intervenção do graduado, desenvolvido sob a orientação acadêmica de docente do curso, ser defendido publicamente e sem destinação de carga horária específica.

Essas atividades integradoras de aprendizado devem constar no currículo, mas possuem uma certa flexibilidade em relação à carga horária.

São considerados diversos elementos no processo avaliativo das DCNs 06/2018, tais como relatórios, textos escritos, fichamentos bibliográficos, apresentações em grupos e individuais, avaliação do conjunto dos conteúdos das disciplinas ao final dos semestres. Somado a isso, os aspectos de desempenho profissional, formação continuada, área de atuação e a avaliação do egresso por meio de sistema institucional também fazem parte desse processo avaliativo.

Quadro 2 - Análise documental a partir da quantidade de vezes que as palavras-chave apareceram nos documentos do CONFEF

Palavras	**Res nº 046/2002 Intervenção do Profissional de EF**	**Carta Brasileira de Prevenção Integrada na área da Saúde na perspectiva da EF (2009)**	**Carta Brasileira de EF (2019)**
“Saúde”	9 vezes	109 vezes	6 vezes
“Saúde coletiva”	0	0	0
“Saúde pública”	0	2 vezes	0
“Sistema Único de Saúde” ou “SUS”	0	0	0
“Atenção básica” e/ou “atenção em saúde” e/ou “atenção primária, secundária e terciária" e/ou “atenção à saúde” e/ou “atenção intra-hospitalar” e/ou “atenção extra-hospitalar”	0	0	0
“Reabilitação” e/ou “reabilitação da saúde”	3 vezes	1 vez	0
“Tratamento”	0	4 vezes	0
“Qualidade de vida”	1 vez	16 vezes	2 vezes
“Prática profissional”	0	0	0
“Prática docente”	0	0	0
“Prática pedagógica” e/ou “práticas pedagógicas”	0	0	0
“Diretrizes Curriculares Nacionais” e/ou “Diretrizes Curriculares” e/ou “DCNs”	1 vez	0	0
“Identidade”	2 vezes	0	0
“Atuação profissional”	2 vezes	0	0
“Protocolo”	0	0	0
“Manual de intervenção profissional”	0	0	0
“Intervenção” e/ou “intervenção profissional”	0	0	0

Resolução (Res).
Fonte: Resolução CONFEF nº 046/2002, Carta Brasileira de Prevenção Integrada na área da Saúde e Carta Brasileira de Educação Física.

Os documentos escolhidos para representar alguns dos documentos referentes ao CONFEF foram: Resolução CONFEF nº 046/2002 – Intervenção do Profissional de EF e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional (CONFEF, 2002), Carta Brasileira de Prevenção Integrada na área da Saúde na perspectiva da EF: prevenção o melhor caminho para sua saúde (CONFEF, 2009) e Carta Brasileira de EF (CONFEF, 2019). Esses documentos abordam sobre o profissional de EF e o seu papel perante a sociedade.

A Resolução CONFEF nº 046/2002 dispõe sobre a intervenção do profissional de EF, suas respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. Ela define que o profissional de EF é especialista nas diversas manifestações de atividades físicas com o propósito da educação e da saúde, embasado no conhecimento científico, técnico e pedagógico. Em relação ao exercício profissional (CONFEF, 2002, p. 1):

> O Profissional de Educação Física exerce suas atividades por meio de intervenções, legitimadas por diagnósticos, utilizando-se de métodos e técnicas específicas, de consulta, de avaliação, de prescrição e de orientação de sessões de atividades físicas e intelectivas, com fins educacionais, recreacionais, de treinamento e de promoção da saúde, observando a Legislação pertinente e o Código de Ética Profissional e, sujeito à fiscalização em suas intervenções no exercício profissional pelo Sistema CONFEF/CREFs.

As palavras-chave presentes na Resolução CONFEF nº 046/2002 são: saúde, reabilitação, qualidade de vida, DCNs, identidade e atuação profissional.

Em relação a Carta Brasileira de Prevenção Integrada na área da Saúde na perspectiva da EF: prevenção o melhor caminho para sua saúde (CONFEF, 2009), é descrito que ocorreu o Fórum Nacional de Prevenção Integrada da Área de Saúde (Belo Horizonte), nos dias 8 e 9 de setembro de 2005. Esse evento proporcionou às diferentes profissões da área da saúde a intermediação do saber e do fazer, construindo uma relação entre a teoria e a prática. A partir da análise por meio de busca por palavras-chaves, identificou-se que o texto menciona temas como saúde, qualidade de vida, tratamento e reabilitação. O documento ressalta que a prevenção consiste na antecipação de situações sociais inadequadas que, a curto, médio e longo prazos, podem gerar prejuízos. Destaca, ainda, que a prática da atividade física e dos esportes são formas de prevenir doenças e o consumo de drogas lícitas ou ilícitas. Em suma, essa Carta enfatiza que o profissional de EF pode desempenhar um papel importante no auxílio a essas questões.

A Carta Brasileira de EF inicia com uma introdução sobre a história da EF na área da saúde e, após isso, descreve o compromisso que a profissão possui com o desenvolvimento de estilos de vida ativos e da qualidade de vida dos brasileiros (CONFEF, 2019). A Carta mostra

tópicos importantes para a EF relacionado com a saúde, sendo eles: do direito à saúde, do conceito de prevenção e promoção da saúde, da promoção da saúde como investimento social, das responsabilidades na prevenção em promoção da saúde, a estratégia do sujeito coletivo na prevenção e promoção da saúde, os eixos temáticos e de atuação na prevenção e promoção da saúde, da atividade física na prevenção e promoção da saúde, da atividade física como meio específico para uma EF, dos caminhos da EF, dos profissionais de EF e seus, compromissos na prevenção e promoção da saúde, das responsabilidades do sistema CONFEF/CREFs.

A Carta Brasileira de EF (CONFEF, 2019), por meio do CONFEF, teve como objetivo melhorar a qualidade da profissão no Brasil, abordando o compromisso moral e ético dos profissionais, a qualidade de vida para todas as faixas etárias, e discutindo referências e preparação do profissional de EF. As palavras-chave presentes na Carta Brasileira de EF são “saúde” e “qualidade de vida”.

A análise desses documentos do CONFEF permite concluir que eles abordam a EF em relação à saúde, qualidade de vida, reabilitação, tratamento, atuação profissional, DCNs, protocolo, saúde pública e identidade. Contudo, em relação as palavras-chave, o “SUS”, “atenção básica” e “saúde coletiva” não aparecem em nenhum dos documentos do CONFEF. Apesar da “saúde pública” aparecer em um dos documentos, ela não serviu para auxiliar na identidade do profissional de EF.

A saúde, de modo geral, está vinculada à prevenção de doenças, estilo de vida ativo, qualidade de vida e área de atuação. Entende-se, portanto, que os documentos não apontam o SUS como um âmbito de trabalho, além de não o considerar como uma concepção de saúde e perfil profissional.

Quadro 3 - Análise documental a partir da quantidade de vezes que as palavras-chave apareceram nos documentos do Ministério da Saúde

Palavras	**Res nº 218/1997 – Reconhece os profissionais de saúde de nível superior**	**Portaria nº 639/2020 – Ação Estratégica "O Brasil Conta Comigo - Profissionais da Saúde"**	**Portaria nº 3.872/2021 – Inclui procedimentos na Tabela de Procedimento, Medicamento, Órteses, Próteses e Materiais Especiais do SUS**	**Portaria nº 15/2022 – Altera atributos de procedimentos da Tabela de Procedimentos, Medicamentos, Órteses, Próteses e Materiais Especiais do SUS.**
“Saúde”	11 vezes	30 vezes	16 vezes	90 vezes
“Saúde coletiva”	0	0	0	0
“Saúde pública”	0	5 vezes	1 vez	0
“Sistema Único de Saúde” ou “SUS”	1 vez	2 vezes	3 vezes	5 vezes
“Atenção básica” e/ou “atenção em saúde” e/ou “atenção primária, secundária e terciária" e/ou “atenção à saúde” e/ou “atenção intra-hospitalar” e/ou “atenção extra-hospitalar” e/ou “atenção especializada”	1 vez	0	3 vezes	8 vezes
“Reabilitação” e/ou “reabilitação da saúde”	0	0	12 vezes	2 vezes
“Tratamento”	0	0	0	1 vez
“Qualidade de vida”	0	0	0	0
“Prática profissional”	0	0	0	0
“Prática docente”	0	0	0	0
“Prática pedagógica” e/ou “práticas pedagógicas”	0	0	0	0
“Diretrizes Curriculares Nacionais” e/ou “Diretrizes Curriculares” e/ou “DCNs”	0	0	0	0
“Identidade”	0	0	0	0
“Atuação profissional”	0	0	0	0
“Protocolo”	0	3	0	0
“Manual de intervenção profissional”	0	0	0	0
“Intervenção” e/ou “intervenção profissional”	0	0	0	0

Resolução (Res).

Fonte: Resolução MS nº 218/1997, Portaria MS nº 639/2020, Portaria GM/MS nº 3.872/2021 e Portaria MS nº 15/2022.

Foram analisados quatro documentos do Ministério da Saúde que fazem menção ao profissional de EF na área da saúde, estabelecendo conexões com o SUS, saúde pública, atenção básica, reabilitação e protocolos.

A Resolução MS nº 218/1997 reconhece o profissional de EF como um profissional de saúde de nível superior, destacando sua relevância para a área. Este documento contém uma página (BRASIL, 1997).

A Portaria GM/MS nº 639/2020, dispõe sobre a Ação Estratégica "O Brasil Conta Comigo – Profissionais da Saúde", que tem como objetivo capacitar e cadastrar profissionais da saúde para enfrentar a pandemia do coronavírus. Nesse contexto, a EF está listada como uma das áreas de atuação profissional que fazem parte dessa importante estratégia. As palavras-chave observadas são: saúde, saúde pública, SUS e protocolo (BRASIL, 2020e).

A Portaria GM/MS nº 3.872/2021, também é relevante, pois inclui os procedimentos na Tabela de Procedimentos, Medicamentos, Órteses, Próteses e Materiais Especiais do SUS, e o profissional de EF está presente na Categoria CBO "2241 - Profissional de educação física na saúde" (BRASIL, 2021c). O documento possui 16 páginas.

A Portaria MS nº 15/2022, com suas 6 páginas, é um documento de extrema importância para estabelecer a relação do Ministério da Saúde com o profissional de EF no SUS, além de regularizar os registros de intervenção e ressarcimentos realizados pelo SUS. Com base nisso, o profissional de EF obtém o reconhecimento de sua atuação por meio do registro permanente e do ressarcimento de atividades específicas conforme estabelecido pela Portaria (BRASIL, 2022c).

Os procedimentos que incluem o profissional de EF são (p. 1 – 6): "atividade educativa / orientação em grupo na atenção primária, atividade educativa / orientação em grupo na atenção especializada, prática corporal / atividade física em grupo, visita domiciliar/institucional por profissional de nível superior, avaliação antropométrica, práticas corporais em medicina tradicional chinesa, terapia comunitária, yoga, oficina de massagem/ auto-massagem, sessão de arteterapia, sessão de meditação, sessão de musicoterapia, tonometria, consulta de profissionais de nível superior na atenção primária (exceto médico), consulta de profissionais de nível superior na atenção especializada (exceto médico), teleconsulta por profissionais de nível superior na atenção especializada (exceto médico, teleconsulta por profissionais de nível superior na atenção especializada (exceto médico, avaliação multiprofissional em deficiência visual, atendimento/acompanhamento em reabilitação visual, abordagem cognitiva comportamental do fumante (por atendimento / paciente), atendimento em oficina terapêutica -

saúde mental, acompanhamento de pessoas com necessidades decorrentes do uso de álcool, crack e outras drogas em serviço residencial de caráter transitório (comunidades terapêuticas), acompanhamento de pessoas adultas com sofrimento ou transtornos mentais decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas-unidade de acolhimento adulto, acompanhamento da população infanto-juvenil com sofrimento ou transtornos mentais decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas-unidade de acolhimento infanto-juvenil, aferição de pressão arterial, sessão de acupuntura aplicação de ventosas / moxa, sessão de acupuntura com inserção de agulhas, sessão de eletroestimulação, sessão de auriculoterapia, sessão de massoterapia, tratamento naturopático, acolhimento diurno de paciente em centro de atenção psicossocial, atendimento individual de paciente em centro de atenção psicossocial, atendimento em grupo de paciente em centro de atenção psicossocial, atendimento familiar em centro de atenção psicossocial, fortalecimento do protagonismo de usuários de centro de atenção psicossocial e seus familiares, práticas corporais em centro de atenção psicossocial, práticas expressivas e comunicativas em centro de atenção psicossocial, ações de redução de danos, ações de reabilitação psicossocial, acompanhamento de paciente em serviço residencial terapêutico, vigilância da situação de saúde dos trabalhadores, atividade educativa em saúde do trabalhador, inspeção sanitária em saúde do trabalhador.”.

A partir desses documentos, observa-se o reconhecimento dos profissionais de EF como profissionais da saúde e aptos a atuarem no âmbito do SUS.

Quadro 4 - Análise documental a partir da quantidade de vezes que as palavras-chave apareceram nos PPC dos cursos das universidades.

Palavras	**U1**	**U2**	**U3**
“Saúde”	41 vezes (24 vezes)*	17 vezes (5 vezes)*	15 vezes (2 vezes)*
“Saúde coletiva”	1 vez (1 vez)*	1 vez (1 vez)*	29 vezes (27 vezes)*
“Saúde pública”	0	0	1 vez
“Sistema Único de Saúde” ou “SUS”	0	0	1 vez (1 vez)*
“Atenção Básica” e/ou “atenção em saúde”	0	0	0
“Reabilitação” ou “reabilitação da saúde”	6 vezes	2 vezes	3 vezes
“Tratamento”	0	0	0
“Qualidade de vida”	0	0	9 vezes (3 vezes)*
“Prática profissional”	8 vezes (4 vezes)	3 vezes	0
“Prática docente”	5 vezes	0	1 vez
“Prática pedagógica” ou “práticas pedagógicas”	8 vezes	0	3 vezes (2 vezes)*
“Diretrizes Curriculares Nacionais” ou “Diretrizes Curriculares” ou “DCNs”	8 vezes	0	2 vezes
“Identidade”	10 vezes	0	0
“Atuação profissional”	11 vezes (3 vezes)*	1 vez	7 vezes
“Protocolo”	0	0	1 vez
“Manual de intervenção profissional”	0	0	0
“Intervenção” e/ou “intervenção profissional”	37 vezes (3 vezes)*	3 vezes	0

Fonte: PPCs das universidades participantes

* Os termos foram apresentados pelo número total de vezes que aparecem nos documentos e a quantidade de vezes que aparecem referentes ao rol de disciplinas encontra-se entre parênteses.

Nas análises dos PPCs das universidades participantes, foram observados os seguintes detalhes em relação ao número de páginas e versão mais recente até a data da coleta de dados:

- PCC da U1 (PPC 1): número de páginas: 56; data da publicação: 2017 (PPC 1, 2017).
- PPC da U2 (PPC 2): número de páginas: 15; data da publicação: 2016 (PPC 2, 2016).

- PCC da U3 (PPC 3): número de páginas: 128; data da publicação: 2016 (PPC 3, 2016).

Apesar dos três cursos serem de graduações em instituições públicas do mesmo estado e estejam embasados nas DCNs 07/2004, apresentam dados diferentes em relação às palavras-chave. Dentre as dezessete palavras-chave, nove não são consenso entre as universidades. Não era esperado que tivessem o mesmo número de palavras-chave devido à autonomia universitária, mas que de alguma forma demonstrassem uma interrelação entre elas.

Os PPCs 1 e 3 abrangem os cursos de bacharelado e licenciatura em EF, enquanto o PPC 2 apresenta apenas a perspectiva do curso de bacharelado, já que não contém o curso de licenciatura. O termo “SUS” foi encontrado apenas no PPC 3, que se refere à ementa de uma disciplina, porém aparece de forma superficial e não é possível observar o contexto.

Os termos “prática pedagógica” e “prática docente” aparecem apenas nos PPCs 1 e 3 relacionados à formação de licenciatura. Contudo, a “prática pedagógica” e “prática profissional” também são relevantes para o bacharelado no que se refere a conduta do docente nas disciplinas, inclusive para as disciplinas de estágio.

A “prática profissional” foi identificada nos PPCs 1 e 2. No PPC 1, quatro vezes apareceu em relação ao bacharelado e quatro vezes referente à licenciatura.

A “identidade” apareceu apenas no PPC 1 e das dez vezes, quatro estava relacionada a formação do bacharelado. Para os outros PPCs, é possível verificar a ausência de discussões atreladas à identidade profissional do bacharel em EF.

O PPC 1 (2017) utilizou o termo “graduado” para se referir ao profissional de EF. O perfil do egresso do bacharelado é direcionado para atuar em diversos campos, tais como saúde, lazer, esporte, reeducação motora, gestão e outros relacionados com a identidade profissional e o movimento humano. O objeto de estudo é o movimento humano com foco em diferentes exercícios físicos, ginástica, jogos, esportes, lutas e danças nas seguintes perspectivas: prevenção de problemas de agravo da saúde; promoção, proteção e reabilitação da saúde; formação cultural; educação e reeducação motora; rendimento físico esportivo; lazer; gestão relacionada a atividade física, recreação e esporte.

Para o PPC1, o campo de atuação dos profissionais formados na U1 são os clubes, academias de ginástica, hospitais, postos de saúde, acampamentos, indústrias e outros. Em relação às competências exigidas o PPC 1 envolve: conhecimento específico da área relacionado ao movimento humano, considerando os aspectos psicológicos, biológicos, sociológicos, filosóficos e culturais; profundo conhecimento da área específica; e competências

para a elaboração, execução e avaliação adequados à clientela. Esse PPC apresenta uma quantidade maior das palavras-chave selecionadas.

Em alguns momentos, o PPC 1 (2017) relaciona as formações de bacharelado e licenciatura, mostrando que tanto o bacharelado quanto a licenciatura utilizam o movimento humano como instrumento de atuação. No entanto, a diferença ocorre nos conhecimentos necessários à ação profissional.

No PPC 2 (2016), o perfil do profissional de EF é descrito, primeiramente, como geral e global, com uma visão humanista, crítica e reflexiva, pautado em conhecimentos científicos, éticos, técnicos, integrados, produtivos e atualização constante. Nesse curso, até o momento da análise do PPC e da coleta de dados, existiam duas ênfases: "EF e Saúde" e "Esporte".

Para a “EF e Saúde”, o perfil do egresso consiste em possuir conhecimento científico e pedagógico sobre o exercício físico e a saúde nos diferentes ciclos da vida, formação para a intervenção em programas de prevenção, promoção e reabilitação da saúde por meio do exercício físico (PPC 2, 2016). Esses profissionais poderão atuar em clubes, empresas, clínicas, academias, hospitais e programas de políticas públicas. Já a formação com ênfase no “Esporte” tem como perfil a compreensão do movimento humano por meio dos esportes, com o intuito de ensinar, orientar, promover e desenvolver programas esportivos para a comunidade (público ou privado). O profissional pode atuar no planejamento, administração, consultoria, avaliação e execução em centros comunitários, clubes, ligas, escolas, universidades, federações, confederações e órgãos esportivos governamentais.

No curso do PPC 3 (2016), o perfil do egresso é dividido entre licenciatura e graduação em EF (bacharelado). O perfil do graduado consiste em atuar assessorando, planejando, executando e avaliando programas de EF nos campos do esporte, lazer e atividades físicas para diferentes grupos sociais. Além disso, o formado pode atuar na área de pesquisa científica e em diferentes locais, como clubes, hospitais, organizações não governamentais, empresas, hotéis, centros esportivos, clínicas, academias e outros relacionados com a área de formação.

É relevante ressaltar que o termo “protocolo” no PPC 3 se refere aos laboratórios de informática, não tendo nenhuma relação direta com a formação do profissional de EF. Além disso, a “saúde pública” foi identificada no currículo de um dos docentes, não mostrando relação com o PPC.

Os PPC 1 e 2 apresentam uma ênfase maior na saúde como uma possibilidade de perfil profissional, enquanto o PPC 3 não deixa claro essa possibilidade. Todavia, nenhum dos PPCs discorrem de forma direta sobre a atuação do profissional no SUS.

Quadro 5 - Análise documental da grade curricular das universidades a partir da quantidade de disciplinas que estão relacionadas à saúde.

	Nome da disciplina	**Ano**	**Nº de créditos**	**Horas**	**Tipo de disciplina (geral, específica ou mista)**
Universidade 1	Práticas Corporais e Autoconhecimento	1º ano	4	60	Específica
	Psicologia e Educação Física	1º ano	4	60	Geral
	Crescimento e Desenvolvimento	1º ano	4	60	Mista
	Educação Física Adaptada	2º ano	4	60	Mista
	Prevenção de acidentes e socorros de urgência	2º ano	4	60	Geral
	Políticas Públicas em Saúde	3º ano	4	60	Específica
	Exercício Físico Aplicado à Saúde	4º ano	4	60	Específica
	Estágio Supervisionado III – saúde	4º ano	6	90	Específica
Universidade 2	Crescimento e Desenvolvimento	1º ano	4	75	Mista
	Epidemiologia do Exercício	1º ano	2	30	Mista
	Primeiros Socorros	2º ano	2	30	Geral
	Psicologia do Esporte e do Exercício	2º ano	4	60	Geral
	Estágio Supervisionado III - ênfase em saúde para quem escolheu este curso	4º ano	4	105	Específica
	Estágio Supervisionado IV - ênfase em saúde para quem escolheu este curso	4º ano	4	105	Específica
	Programa de Exercício Físico na Infância I (optativa)	3º ano	4	60	Mista
	Programa de Exercício Físico para Idosos I (optativa)	3º ano	4	60	Mista
	Programa de Exercício Físico na Infância II (optativa)	3º ano	4	60	Mista
	Programa de Exercício Físico para Idosos II (optativa)	3º ano	4	60	Mista
	Programa de Exercício Físico para Adultos I (optativa)	4º ano	4	60	Mista
	Programa de Exercício Físico para Adolescentes I (optativa)	4º ano	4	60	Mista
	Programa de Exercício Físico para Adultos II (optativa)	4º ano	4	60	Mista
	Educação Física Adaptada (optativa)	4º ano	4	60	Mista
	Programa de Exercício Físico para Adolescentes II (optativa)	4º ano	4	60	Mista

	Exercício Físico e Obesidade (optativa)	3º e 4º anos	4	60	Mista
	Práticas Esportivas em Educação Física e Saúde (optativa)	3º e 4º anos	4	60	Específica
	Resolução de Problemas em Práticas Integradas de Saúde, Educação e Educação Física (optativa)	3º e 4º anos	4	60	Específica
	Exercício Físico em Condições Especiais de Saúde I (optativa)	3º e 4º anos	4	60	Específica
	Exercício Físico em Condições Especiais de Saúde II (optativa)	3º e 4º anos	4	60	Específica
	Saúde Coletiva e Atuação do Profissional de Educação Física (optativa)	3º e 4º anos	4	60	Específica
Universidade 3	Socorros de Urgência	1º ano	4	60	Geral
	Saúde Coletiva e Atividade Física	1º ano	4	60	Específica
	Crescimento e Desenvolvimento	2º ano	4	60	Mista
	Fundamentos de Psicologia e Educação Física	2º ano	2	30	Geral
	Educação Física Adaptada	3º ano	4	60	Mista
	Saúde Coletiva e Performance Humana	3º ano	4	60	Específica
	Processo de Envelhecimento e Educação Física	3º ano	4	60	Mista
	Atividade Física para Grupos Diferenciados	4º ano	2	30	Específica
	Políticas Públicas em Educação Física	4º ano	4	60	Mista
	Estágio supervisionado em Educação Física (2 estágios no 3º e 4º anos - não é específico sobre saúde)	3º e 4º anos	8	90	Geral

Fonte: Projeto Pedagógico das universidades participantes

No quadro 5, foi feita a análise documental da grade curricular das universidades participantes da pesquisa a partir da quantidade de disciplinas relacionadas à área da saúde. Na última coluna desse quadro, as disciplinas foram classificadas entre três possibilidades: geral, específica ou mista.

A partir das classificações, nota-se que na U1 existem duas disciplinas gerais, duas mistas e quatro específicas; na U2, duas disciplinas gerais, doze mistas e sete específicas; e na U3, três disciplinas gerais, quatro mistas e três específicas. Sendo assim, é possível observar que ainda são escassas as disciplinas que se relacionam diretamente com a saúde/SUS, o que pode prejudicar a formação dos futuros profissionais.

Sobre a carga horária/créditos das disciplinas

Universidade 1

Total de créditos/horas

Carga horária total do curso de bacharelado = 3240 horas

Total de disciplinas relacionadas à saúde = 34 créditos /510 horas

Total de horas de estágio = 420 horas

Universidade 2

Carga horária total do curso = 2805 horas

Total de disciplinas relacionadas à saúde, exceto as optativas = 20 créditos /405 horas

Total de disciplinas optativas relacionadas à saúde = 60 créditos /900 horas

Total de disciplinas relacionadas à saúde, considerando as optativas = 80 créditos /1305 horas

Total de horas de estágio = 420 horas

**No período das análises a U2 era dividida em duas ênfases "EF e Saúde" e "Esporte" e esses dados se referem à ênfase "EF e Saúde".*

Universidade 3

Carga horária total do curso de bacharelado = 3240 horas do curso integral e 3180 horas do curso noturno

Total de disciplinas relacionadas à saúde = 40 créditos / 570 horas

Total de horas de estágio = 400 horas

**Para a análise foi considerada a grade curricular do curso de EF integral.*

Com base nessas análises, identificou-se que o curso que apresenta a maior carga horária de disciplinas voltadas à saúde, incluindo as disciplinas optativas, é a U2, com ênfase em "EF e Saúde". Em seguida, vem a U3 e, por último, a U1. Além disso, a U2 é o curso que oferece maior número de disciplinas específicas relacionadas à saúde.

Quadro 6 - Análise documental a partir da quantidade de vezes que as palavras-chave apareceram nos programas das disciplinas de estágio curricular supervisionado dos cursos EF das universidades entrevistadas.

Palavras	**U1**	**U2**	**U3**
“Saúde”	9 vezes	0	2 vezes
“Saúde coletiva”	3 vezes	0	0
“Saúde pública”	0	0	0
“Sistema Único de Saúde” ou “SUS”	0	0	0
“Atenção Básica” e/ou “atenção em saúde”	0	0	0
“Reabilitação” ou “reabilitação da saúde”	0	0	0
“Tratamento”	0	0	0
“Qualidade de vida”	0	0	0
“Prática profissional”	11 vezes	0	1 vez
“Prática docente”	3 vezes	0	0
“Prática pedagógica” e/ou “práticas pedagógicas”	5 vezes	0	0
“Diretrizes Curriculares Nacionais” ou “Diretrizes Curriculares” ou “DCNs”	0	0	0
“Identidade”	0	0	3 vezes
“Atuação profissional” e/ou “atuação do(s) profissional(is)”	0	4 vezes	2 vezes
“Protocolo”	0	0	0
“Manual de intervenção profissional”	0	0	0
“Intervenção” e/ou “intervenção profissional”	4	0	0

Fonte: Programas das disciplinas de estágio das universidades participantes.

Referente aos programas das disciplinas de estágio curricular supervisionado, constatou-se que a U1 apresentou um maior número de palavras-chave comparado com as U2 e U3. Na U1, as palavras encontradas foram: saúde (apenas no estágio III, específico de saúde), prática profissional, prática pedagógica, prática docente, intervenção (apenas nos estágios I e II) e saúde coletiva. A U2 contemplou apenas a palavra-chave “atuação profissional”, enquanto a U3 apresentou os termos “saúde”, “prática profissional”, “identidade” e “atuação profissional”. Esperava-se observar os termos “prática pedagógica” e “prática docente”

voltados à atuação do docente de estágio curricular supervisionado. Foi possível notar isso apenas na U1 e na U3.

Nenhuma das disciplinas de estágio contemplou o termo “SUS” e “atenção básica”. As disciplinas também não registram os termos “protocolo” e/ou “manual de intervenção”. A ausência dessas palavras pode indicar uma carência de discussão sobre protocolos de atuação profissional nas disciplinas de estágio. Considera-se a necessidade de discutir os meios de intervenção oriundos da pesquisa científica como atividades estabelecidas por protocolo. Consequentemente, ressalta-se a necessidade de estimular o treinamento de estudantes durante o estágio em comportamentos individuais relacionados à postura ética e comportamentos coletivos por meio de procedimentos protocolares cientificamente comprovados.

Observando separadamente cada universidade, na U1, os programas de estágio curricular supervisionado deixam claro que em cada disciplina de estágio aborda uma temática específica: estágio I - iniciação esportiva e/ou lazer; estágio II - atividades físicas generalizada e/ou gestão da prática profissional em academias, estúdio de dança e áreas afins; estágio III - saúde individual e saúde coletiva e/ou gestão em saúde; estágio IV - treinamento/gestão da prática da atividade física/esportiva. Na U1, existe uma disciplina de estágio específica para a saúde (estágio III), portanto todos os estudantes, mesmo os que não se interessam sobre o assunto, devem realizar esse estágio na área da saúde. As disciplinas de estágio na U1 iniciam no 5º semestre e são compostas por 4 disciplinas, sendo que as disciplinas II e III têm 6 créditos cada, enquanto as disciplinas I e IV têm 8 créditos cada, totalizando 420 horas de estágio.

Durante a coleta de dados, a U2 possuía a divisão de ênfases "EF e saúde” e “esporte", decorrente das DCNs 07/2004, que permitia que as universidades tivessem núcleos temáticos (BRASIL, 2004a). Nas disciplinas de estágio I e II, os estudantes podem escolher realizar os estágios nas áreas que desejarem, mas nos estágios III e IV, eles devem realizar nas áreas das ênfases escolhidas. O estágio na U2 inicia no 5º semestre e é composto por 4 disciplinas, cada uma com 4 créditos aula e 12 créditos de trabalho, totalizando 420 horas.

Para a U3, os programas das disciplinas de estágio curricular supervisionado são iguais, mas abordam as seguintes temáticas: lazer, esportes, saúde, adaptada, gestão e administração, atividade física de academia. Assim, entende-se que os estudantes devem transitar entre essas áreas de estágio. O estágio na U3 inicia no 7º semestre, 8 créditos em cada uma das duas disciplinas, totalizando uma carga horária de 400 horas.

Por meio dessas informações, é possível concluir que as disciplinas de estágio curricular supervisionado da U1 e da U3 direcionam o estudante para vivenciar diversos campos de

atuação na EF. Em contraponto, os estágios da U2 oferecem maior autonomia ao estudante nas duas primeiras disciplinas de estágio, sendo que as duas últimas devem ser relacionadas à ênfase escolhida.

6.2 Análise dos questionários

Participaram do estudo 34 estudantes das U1 (12 participantes), U2 (15 participantes), U3 (7 participantes) com idade 23,31 +/- 3,25 anos. Dos participantes, 19 eram do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Dentre eles, 33 participantes eram solteiros e 1 casado. Os questionários foram respondidos entre os meses de abril e junho do ano de 2021.

Quadro 7 - Perguntas e respostas dos questionários para os estudantes de bacharelado em EF.

Perguntas	**Respostas**
Perspectiva de atuação profissional	
"Como foi ou como está sendo a sua formação para bacharelado em Educação Física tendo em vista o campo da saúde/SUS?"	6 "muito boa, "21 "boa", 7 "ruim".
"Onde você pretende atuar após a sua formação? (Se desejar, assinale mais de uma opção)."	18 "esporte/treinamento esportivo", 17 "treinamento personalizado com ênfase na saúde e na qualidade de vida", 12 "treinamento esportivo com ênfase em estética e performance", 12 "academia de musculação/ginástica ou academia/fitness", 10 "SUS/Atenção Básica à saúde/hospitais/postos de saúde", 7 "lazer", 4 "clubes", 3 "pesquisa/acadêmica", 1 "projetos sociais", 1 "esporte adaptado".
Após a sua formação, você atuaria ou pretende atuar na área de saúde/SUS?	8 "sim", 10 "não", 16 "talvez".
Na sua opinião, qual é a principal área de atuação do bacharel em Educação Física, ou seja, qual é a principal questão que o profissional de Educação Física deve pensar em sua prática profissional? Em caso de DÚVIDA, assinale mais de uma opção.	27 "saúde", 16 "performance", 17 "esporte", 17 "treinamento", 17 "lazer", 1 "desenvolver integralmente o ser humano, que não é apenas físico, mas sim humano".
Estágio no SUS	
Você já realizou ou está realizando estágio na Atenção Básica à saúde, Centro de Atenção Psicossocial, SUS?	7 "sim", 27 "não".
Em relação ao estágio de saúde/SUS: você considera que sua experiência está sendo/foi positiva?	1 "sempre", 4 "muitas vezes", 2 "às vezes", 27 "não fiz/faço estágio nessa área".
Quanto você acha que o estágio na saúde/SUS é importante para a sua formação?	19 "muito importante", 6 "importante", 6 "moderado", 3 "pouco importante".

Durante o estágio no SUS, você percebeu o trabalho multiprofissional entre os profissionais?	1 “sempre”, 2 “muitas vezes”, 5 “às vezes”, 26 “não fiz/faço estágio nessa área”.
Como você classifica a importância do trabalho multiprofissional no SUS?	31 “muito importante”, 2 “importante”, 1 “pouco importante”.
O profissional de Educação Física no estágio se sente tão preparado quanto as outras profissões da área da saúde?	3 “muitas vezes”, 9 “às vezes”, 2 “não sei dizer”, 20 “não fiz/faço estágio nessa área”.
Você acha que o profissional de Educação Física que atua no SUS é menos valorizado do que os outros profissionais da saúde?	3 “sempre”, 11 “muitas vezes”, 1 “às vezes”, 2 “raramente”, 17 “não fiz/faço estágio nessa área”.
Como você define a sua relação com o(s) profissional(is) de Educação Física da área da saúde que você acompanha/acompanhou durante o seu estágio?	6 “muito boa”, 2 “boa”, 26 “não fiz/faço estágio nessa área”.
Como você classifica a sua aprendizagem com o(s) profissional(is) de Educação Física da área da saúde que você acompanha/acompanhou durante o estágio?	2 “excelente”, 3 “muito satisfatória”, 5 “satisfatória”, 20 “não fiz/faço estágio nessa área”.
Como você considera o grau de importância dado ao estagiário de Educação Física no SUS?	4 “muito importante”, 5 “importante”, 3 “moderado”, 22 “não fiz/faço estágio nessa área”.
Na prática de estágios da área da saúde/SUS, os conteúdos e práticas profissionais são adequados à área da Educação Física?	3 “sempre”, 5 “muitas vezes”, 1 “às vezes”, 1 “raramente”, 24 “não fiz/faço estágio nessa área”.
Aulas curriculares de estágio curricular supervisionado na universidade	
Nas aulas curriculares e/ou orientações de estágio da saúde (na universidade), os estudantes possuem espaço para discussão e troca de saberes?	8 “sempre”, 13 “muitas vezes”, 10 “às vezes”, 1 “raramente”, 2 “nunca”.
Ainda nas aulas curriculares de estágio da saúde, você se sente à vontade para tirar dúvidas com o professor e colegas?	11 “sempre”, 10 “muitas vezes”, 10 “às vezes”, 2 “raramente”, 1 “nunca”.
Você considera relevante as estratégias didáticas que o professor de estágio da área da saúde utiliza/utilizou? (Exemplos: formato da aula, discussões, trabalhos, leituras de texto, aula interativa, aula expositiva, dinâmicas etc.).	2 “excelente”, 7 “muito satisfatória", 16 “satisfatória”, 6 “pouco satisfatória”, 3 “não satisfatória”.
Na sua opinião, houve diálogo entre os conteúdos da disciplina de estágios com outras disciplinas relacionadas à saúde? (Exemplo: Atividade Física e Saúde, Políticas Públicas, Saúde de grupos especiais, Doenças Crônicas Não Transmissíveis, Educação em Saúde, entre outras disciplinas).	4 “sempre”, 10 “muitas vezes”, 11 “às vezes”, 5 “raramente”, 4 “nunca”.
A disciplina de estágio contribui/contribuiu para o seu entendimento sobre a perspectiva e o desenvolvimento de carreira do profissional de Educação Física que atuará na saúde/SUS?	3 “sempre”, 10 “muitas vezes”, 6 “às vezes”, 7 “raramente”, 8 “não realizei a carga horária de estágio suficiente para responder esta questão”.

COVID-19 e comentário	
Sobre a COVID-19: Você concorda que foi correto a inclusão do profissional de Educação Física no grupo de profissionais que tiveram que fazer o curso de capacitação contra à COVID-19 (“Ação Estratégica “O Brasil conta comigo - profissionais da saúde”, nome do curso: “Protocolos de manejo clínico do coronavírus (COVID-19)?	22 “concordo totalmente”, 8 “concordo”, 3 “não estou decidido”, 1 “discordo”.
Caso desejar, deixe um comentário sobre as questões de estágio, perceptiva profissional, entre outros:	1 comentário: O estagiário muitas vezes se encontra trabalhando em um local que explora a sua mão de obra, de forma tão insatisfatória que às vezes não sobra tempo (e motivação) para refletir acerca do currículo e das considerações dele perante a outros aspectos da formação profissional.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das respostas dos estudantes, foi identificado que a maioria deles consideram que a formação que estão recebendo está sendo “boa” para o campo do SUS. Em relação à área em que pretendem atuar, 18 estudantes têm interesse em “esporte/treinamento esportivo”, 17 optam por “treinamento personalizado com ênfase na saúde e na qualidade de vida”, 12 desejam trabalhar com “treinamento esportivo com ênfase em estética e performance”, 12 almejam atuar em “academia de musculação/ginástica e academia/fitness”, 10 se interessam em “SUS/Atenção Básica à saúde/hospitais/postos de saúde”, 7 desejam trabalhar com “lazer”, 4 em “clubes”, 3 na área de "pesquisa/acadêmica", 1 com “projetos sociais”, 1 com "esporte adaptado”. Ademais, 8 estudantes afirmaram que trabalhariam no SUS, 10 disseram “não” e 18 responderam “talvez”.

Apesar do profissional de EF ser considerado um profissional da área da saúde, os questionários revelam que o principal interesse dos futuros profissionais está voltado na atuação no campo do esporte e treinamento esportivo. Todavia, a busca por trabalhar no SUS também está presente de certa forma.

Sobre a área de atuação, a maioria acredita que a principal questão que o profissional de EF deve se preocupar é com a saúde, mostrando que eles reconhecem a importância dessa área para o bacharel em EF. Além disso, um estudante respondeu “desenvolver integralmente o ser humano, que não é apenas físico, mas sim humano”, mostrando que compreende a totalidade do ser humano.

Grande parte dos entrevistados acredita que o SUS é importante para a formação profissional. Apenas 7 dos participantes fizeram ou estavam fazendo estágio no SUS. Dentre

esses, a maioria considera que a experiência foi positiva. Ainda, a maioria apontou que “às vezes” observa o trabalho multiprofissional entre os profissionais. Considerando todos os participantes da pesquisa, grande parte reconhece que o trabalho multiprofissional no SUS é "muito importante".

No geral, os estudantes que fizeram ou estavam fazendo estágio no SUS disseram que “às vezes” o profissional de EF no estágio se sente tão preparado quanto as outras profissões da área da saúde. Porém, a maior parte considera que "muitas vezes" o profissional de EF que atua no SUS é menos valorizado do que outros profissionais da saúde.

Grande parte dos estudantes relataram que a relação deles com os profissionais de EF que eles acompanharam durante o estágio (supervisores) foi muito boa. Os estudantes consideram que a aprendizagem com o profissional de EF no SUS foi muito satisfatória, se sentiram valorizados dentro do estágio e com frequência consideram que os conteúdos e práticas profissionais foram adequados ao estágio na área da EF.

No que diz respeito ao universo das aulas curriculares de estágio na universidade, de modo geral, os estudantes apontaram espaços para discussão e troca de saberes, e eles se sentiam à vontade para esclarecer possíveis dúvidas. A maioria dos entrevistados apresentou ter uma boa relação com o docente de estágio curricular supervisionado e considerou que as estratégias didáticas do professor de estágio foram relevantes para a área da saúde, apesar de alguns apontarem como "pouco satisfatória" e "não satisfatória".

Em relação à interdisciplinaridade da disciplina de estágio curricular supervisionado com as outras disciplinas da saúde, os 14 participantes disseram que isso aconteceu, 11 disseram "às vezes" e 9 "raramente" / "nunca". Os estudantes mostraram que a disciplina contribui para o entendimento e desenvolvimento de carreira para atuar no SUS, sendo que 13 responderam "sempre" / "muitas vezes", 6 "às vezes" e 7 "raramente".

A maioria dos participantes concordou que foi correto a inclusão do profissional de EF no grupo de profissionais que tiveram que fazer o curso de capacitação contra à COVID-19 (“Ação Estratégica “O Brasil conta comigo - profissionais da saúde”, nome do curso: “Protocolos de manejo clínico do coronavírus (COVID-19). Isso pode revelar o reconhecimento de que o profissional de EF faz parte do contexto do SUS.

Na pergunta: “Caso desejar, deixe um comentário sobre as questões de estágio, perceptiva profissional, entre outros.”, obteve-se apenas uma resposta. O estudante relatou que o estágio na EF muitas vezes é focado na mão de obra, sendo um dos motivos pelos quais não

sobra tempo e motivação para pensar sobre o currículo e questões profissionais. Isso demonstra uma certa insatisfação do estudante em relação ao modo como o estágio ocorre atualmente.

A partir das análises dos questionários, é possível perceber que, nesse universo, apesar de diversos estudantes considerarem a saúde e o SUS como questões importantes para a formação, poucos deles fizeram estágio no SUS. Ainda, a preferência de trabalho está voltada ao esporte/treinamento esportivo e treinamento personalizado com ênfase na saúde e na qualidade de vida. Resta saber se essa concepção saúde está relacionada às perspectivas do SUS ou se está voltada para uma abordagem de saúde mais reducionista, atrelada à mera ausência de doença.

6.3 Análise das entrevistas

Para as análises das entrevistas, utilizou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). As entrevistas foram realizadas entre os meses de abril e junho do ano de 2021.

Para manter o sigilo dos participantes, foram utilizadas siglas que representam os participantes (quadro 8).

Quadro 8 - Siglas para nomear os participantes das entrevistas

Universidade	**Participante**
U1	U1F - coordenadora do curso de EF da U1 e docente efetiva.
	U1A - docente efetivo da U1 e docente temporário de estágio.
	U1J - docente efetivo da U1 e docente temporário de estágio.
U2	U2C - docente efetiva da U2. Docente da área da saúde e ex-professora de estágio. Docente informante.
	U2H - presidente do curso de EF da U2 e docente efetivo.
	U2P - docente efetivo e atual docente de estágio.
U3	U3S - coordenador do curso de EF e docente efetivo.
	U3M - docente efetivo e docente de estágio.

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, são apresentadas as particularidades de cada universidade perante os entrevistados.

Conforme mencionado anteriormente, na análise documental, não foi possível verificar os PPCs das instituições com base nas DCNs 06/2018. No entanto, durante as entrevistas, foi possível discutir a transição das DCNs 07/2004 para as DCNs 06/2018.

Na U1, foram entrevistados a coordenadora do curso e dois docentes temporários de estágio. Até o momento da coleta não havia docentes contratados de estágio curricular supervisionado e a instituição estava em processo de contratação. Os docentes entrevistados são membros do corpo docente que assumiram a disciplina de estágio de forma temporária. O docente U1A estava trabalhando com o estágio de saúde e o U1J com o estágio de esporte e lazer.

Na U2, foram entrevistados o presidente do curso, o docente de estágio curricular supervisionado (que se apresentou como normatizador burocrático das atividades de estágio do curso mediante a estrutura universitária) e a docente informante. Na U2, todos os docentes orientavam os estudantes no estágio, mas com o intuito de facilitar e evitar injustiças em relação às metodologias de avaliação adotadas pelos docentes, foi optado que apenas um docente assumiria toda a parte burocrática de estágio. Esse docente foi o U2P. É relevante dizer que essa mudança ocorreu apenas na prática, pois na teoria os docentes do curso ainda participam dessas orientações. E, levando em consideração essa característica mais burocrática que o estágio na U2 apresenta, uma docente com proximidade na área da saúde foi convidada a participar como docente informante, pois ela foi professora de estágio anteriormente e orienta os estudantes nas atividades da saúde. Sendo assim, a docente informante foi considerada necessária devido à estrutura do estágio na U2, que é diferente da estrutura das outras duas universidades entrevistadas.

Na U3, foram entrevistados um docente efetivo de estágio curricular supervisionado, que possui relação com a área da saúde, e o coordenador do curso. A seleção desses participantes ocorreu como previsto nas perspectivas metodológicas adotadas.

6.3.1 Categorias

As categorias foram criadas a partir da leitura dos dados. As codificações representam a primeira impressão da realidade pesquisada. Após isso, foram criadas as categorias que se referem à aglutinação dos códigos. Abaixo está o processo realizado.

Quadro 9 - Criação das categorias

Codificações	**Categorias**
Academia	1. Áreas de atuação profissional e mercado de trabalho
Carreira	
Egresso	
Empreendedorismo	
Mercado profissional	
Serviço individualizado	
Atuação profissional na saúde	2. Atuação profissional no SUS e na saúde
Perfil de formação	3. Presença da saúde no perfil de formação
Perfil eclético	
DCNs	4. Documentos norteadores
PPC	
Cursos	5. Capacitação profissional durante a graduação
Estágio não obrigatório	
Eventos	
Grupos de estudo	
Laboratórios	
Projetos de extensão	
Estrutura do estágio	6. Estrutura do estágio curricular supervisionado
Falta de docentes efetivos	
Estágio em diferentes áreas	7. Estágio no SUS
Estágio no SUS	
Estágio multiprofissional	
Estágio na pandemia	8. Pandemia
Aulas e adaptações na pandemia	
Prática pedagógica	9. Prática pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora.

De tal modo, nove categorias foram criadas. O quadro 10 apresenta essas categorias.

Quadro 10 - Categorias

Categorias
Áreas de atuação profissional e mercado de trabalho
Atuação profissional no SUS e na saúde
Presença da saúde no perfil de formação
Documentos norteadores
Capacitação profissional durante a graduação
Estrutura do estágio curricular supervisionado
Estágio no SUS
Pandemia
Prática pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora.

6.3.1.1 Categoria: Áreas de atuação e mercado de trabalho

A categoria "áreas de atuação profissional e mercado de trabalho" diz respeito ao mercado de trabalho e ao interesse dos estudantes de bacharelado em EF atuarem nas diferentes áreas da EF depois de formados.

A seguir estão as seleções dos trechos das entrevistas que se enquadram nessa categoria.

Quadro 11 - Categoria: Áreas de atuação e mercado de trabalho

Participante	Trecho da entrevista
Universidade 1	
U1F	Então a gente tem maiores escolhas para o curso de bacharelado. E grande parte dos alunos fazem opção pelo curso de bacharelado olham para os espaços de academia como uma grande fatia aí do mercado de trabalho a ser, vamos dizer, conquistada por ele, né? Então desde a graduação eles começam a fazer estágio nesses ambientes que hoje em dia eles não se restringem só as academias. Tem as clínicas, tem aí os trabalhos de personal, que são mais individualizados, ou dentro de uma academia ou dentro de uma clínica, mas às vezes eles acontecem de forma mais autônoma pelo profissional. Particularmente eu observo que a maior parte dos alunos têm interesse nesta área, de academia, né? Voltado para saúde e estética, mas acho que é mais estética do que saúde. Mas a gente observa, também, aqueles alunos que têm a preferência, por exemplo, pela área da saúde, pensando mais em trabalhar com prevenção ou até com reabilitação. Nós temos alguns alunos voltados para a área do treinamento esportivo, né? Esses particularmente eu acho que saem um tanto quanto frustrados do curso de formação, porque a gente não tem nenhum...a gente trabalha muito no nível inicial mesmo com esta disciplina. A gente tinha um grupo muito forte da área de lazer, mas a professora também se aposentou. Então hoje eu penso que os alunos que têm interesse nessa área do lazer eles estão pouco, vamos dizer assim, eles ficaram um pouco descobertos dentro do curso considerando que a professora principal ali pela área, também, infelizmente, entrou com processo de aposentadoria. Então é isso, né? É basicamente isso.
U1A	Eles curtem mesmo é academia.
U1A	E me parece...apesar de que a gente tem várias disciplinas relacionadas com a saúde ou que aborda a fisiologia do corpo que pode ser empregado na ação e... mas não sei se é opção dos alunos, né, essa área aí. Parece que eles gostam mesmo é de exercício físico, de cuidar do físico, né, mas não é....mais voltado para performance e para estética do que para saúde mesmo.
U1A	Para mim é meio difícil responder isso, porque eu dou aula no primeiro ano e de anatomia, né? Então...agora que eu tô dando aula no estádio III que é do quarto ano na educação física, que é o último ano. Então você consegue observar para que linha eles vão seguir, né? Mas...eu... me parece que eles vão mais para essa área de academia, exercícios.
Universidade 2	
U2C	Personal. Atendimento individualizado. Aí tem o pessoal que fica na academia, mas assim trabalhei um pouco na academia fala "ah, não dá mais para trabalhar aqui" e acaba migrando para personal e ter o seu próprio espaço.
U2C	Então muitos dos nossos egressos eles empreenderam. Então ou eles abriram espaços, estúdios ou são personal de trabalhar na praça. Sabe assim? Tem muito muito empreendedor assim como na U1 de (cidade) tem muita gente que é de fora da cidade, né? Então eles voltam para as suas cidades e empreendem nas suas cidades, tem muita gente. É.. a maioria é isso. Aí a gente tem assim: tem aluno que trabalha desde que se formou em clube de alto rendimento. Então por exemplo, aqui no (nome de um clube de futebol da cidade) de futebol que é time da Série A. Tem aluno nosso trabalhando ali desde que se formou, sabe? Tem egresso nosso que já fez mestrado e doutorado e virou docente na federal do Espírito Santo. (...)Tem muito muito empreendedor
U2C	Então assim, a gente tem de tudo. Mas a grande parte deles logo que sai vai empreender. Vai empreender. Tem muita gente que tá empreendendo.

U2H	É um bacharelado e a percepção que eu tenho função de estar no segundo mandato da graduação que primeiro vem as academias, essa área do mercado de trabalho. Em um segundo momento, talvez em segundo lugar esporte. E eu hoje colocaria em terceiro lugar a área de atuação na saúde, sabe?
U2H	Ah, acho que primordialmente para a área Fitness. A região "assimila" muito à questão de ir à academia, clubes, né? E poucos envolvidos diretamente com o handebol, basquete. Alguns mais futebol, por causa dessa força dessa tradição no nosso país.
U2H	Mas eles…entram no mercado de trabalho na área de fitness, não tenho muita dúvida sobre isso não. Eles são bem, eles são bem assimilados pelo mercado. Eu queria hoje que todas essas empresas que oferecem algum tipo de serviço, elas estão assimilando bem os nossos alunos. Academias, clubes e daí por diante.
U2P	Às vezes tem aluno que fala: ah, por que a gente não tem musculação? Eu falo: ah, porque a gente também não tem pilates, porque a gente não tem CrossFit na disciplina, porque a gente não tem corrida de rua, a gente tem educação física Bacharel na parte de ciência básica para formar isso daí é atuação profissional, é o que tá no mercado, né? Se bombar coisa de bicicleta a gente pode fazer cursos, pro estágio para ajudar, como tem professor que cria as extensões. As extensões para fazer pedal, né, que tem um professor que fez, que gosta de ciclismo. Mas assim, o curso nosso ele tem influência e essa influência nossa que a gente fica tentando sempre é: ciência, ciência, como que você pode usar isso na prática, mas é ciência.
U2P	Ah, mas o mercado tal...a gente sabe que tem essa influência, mas é fora. É do mercado. Então os alunos fazem estágio em lugar de pole dance, atividade circense. Mas a gente não oferece isso dentro (da universidade), a gente oferece o que tem de ciência e pesquisa, de produção de conhecimento relacionado a essa parte e que vai voltar para saúde também até na parte de doenças ou cuidados com pessoas assim. É o que eu pelo menos tento e boa parte dos docentes. Existem alguns que são mais voltados para o mercado. Mas o perfil da U2 você deve conhecer bem que é parecido com o U1. É... quem trabalha na U2, na U1, na U3 não é muito bom de negócio de mercado, né, então o mercado acaba fazendo as coisas e os alunos acabam sendo seduzidos aí pelo mercado. Os nossos alunos geralmente ganham mais do que a gente. É o comum com personal…
U2P	Oh, a grande maioria é a área fitness, hoje. Depois esporte e essa outra área de saúde, principalmente essa coisa...é a última da última. Essa é a realidade. Eles até gostam, veem como importante, acham legal, mas é questão mercadológica, né? Eles olham e falam assim: enquanto um hospital, uma clínica dessas que vai mexer com saúde contrata três no ano, academia, personal, essas coisas...chuta aí de... absorve o mercado que nem (cidade), né? Por exemplo, que tem cinco Faculdade Educação Física.
U2P	Eu acho que... se...boa parte o perfil deles é para atuação no mercado de trabalho, prático mesmo. Eles vão sair para dar aula de personal, dar aula em clube de futebol. O mercado geral da Educação Física Bacharel. Uma minoria vai continuar na área acadêmica mestrado, doutorado e uma minoria...na verdade não é uma minoria não, mas é um pouco mais do que da academia, mas deve dar coisa de 20% da tinha mapeado algumas coisas assim, saem da área. Vai trabalhar com o pai em outra empresa, vai trabalhar com vendas, muda totalmente pega a titulação dele o diploma e serve só como formação superior mesmo e vai fazer outras coisas. E que em torno dos 20% 5% a 2% vai para acadêmica e a grande maioria pelo menos começa. O egresso inicial vai para área de atuação profissional com a educação física e depois alguns mantém outros vão sair.
U2P	Então assim, acho que 70% do curso e até na formação do estágio que eles fazem é regido pelo mercado. Então se tem mais vaga em academias eles vão para academia, se está bombando CrossFit aparece um monte de ex-alunos meus que trabalhava com futebol você vê o cara mudar até o perfil antropométrico de boleiro para Crossfiteiro. Porque é o que ele gosta ali no momento, está dando dinheiro. Isso aí já foi da época de Body System, pilates... cada vez é uma coisa. Então eu acho que no curso, eu brigo bastante e coloco... falo assim oh: nós vamos fazer

	a parte que é básica que a fundamentação da Educação Física, porque o resto vocês vão acompanhar é o que o mercado vai digitar, que a gente não consegue... Então eu até brigo bastante dentro da própria disciplina de fazer…
Universidade 3	
U3S	Especificamente em relação a isso, no que a gente pode identificar por esse formulário que está ativo que estamos aí já acho que uns seis meses com ele aberto e o que a gente tem visto é que grande parte de quem se forma na U3 vai trabalhar também na área de saúde, né, mas tem um perfil que que é muito marcado, né? Trabalhando como professor ou professor em universidades e também na escola, né? E bastante gente trabalhando com academia de ginásticas do ponto de vista do personal, de um treinamento mais personalizado. Então em relação a essa perspectiva mais voltada para o SUS eu diria, e aí eu também posso falar com um egresso do próprio curso, tá (nome da pesquisadora)?
U3S	A gente tem gente que vai trabalhar nos clubes, aqui em (cidade) tem vários clubes esportivos, né? Aí a trabalhar com a questão do esporte, a gente tem tido cada vez mais egressos, mas não de maneira imediata, que vão trabalhar no esporte de alto rendimento ao longo do tempo, né, a gente consegue identificar algumas pessoas nesse esporte de alto rendimento.
U3S	Então, a minha perspectiva enquanto docente ela talvez revele aqui uma visão tanto parcial do processo até porque, (nome da pesquisadora), eu vou ministrar disciplinas que estão no primeiro e segundo ano do curso, né? E aí é um momento ainda de muita pluralidade de opções, né? Eles querem fazer tudo, tudo que aparece pela frente e o que é bom, né? Porque isso permite também lá na frente fazer uma escolha um pouco mais precisa, né? Eu fui lá me interessei por futebol e descobri que não era isso que eu queria fazer. Ah eu fui lá me interessei pela anatomia e descobri que não era isso. Ou fui lá e descobri que era isso, né? Então essa pluralidade de possibilidades eu acho que ela é muito interessante para compor um pouco das trilhas, dos caminhos que eles vão percorrer ao longo do curso, né? Mas como eu entro muito no início e aí assim a percepção como coordenador não consigo captar essas nuances, né? Porque o contato que eu vou ter muitas vezes é para resolver problemas mais do que qualquer outra coisa, né? E não entro nessa discussão do caminho que percorre, mas é possível mapear um pouco desses caminhos, talvez pelas temáticas que a gente tem das defesas dos trabalhos de conclusão de curso, tá (nome da pesquisadora)? Embora nem seja tão preciso isso, né, porque às vezes você pode defender um tema e depois caminhar para outro lugar, mas eu, eu tenho visto, assim, que essa pluralidade também de temas que estão lá no início elas se revelam na sua saída, né?
U3S	... vou começar por um ponto que eu considero talvez uma dificuldade que não seja exclusiva da U3, mas de boa parte das universidades é que ela... a gente perde um pouco do contato com os egressos, né? Há uma dificuldade de um acompanhamento do que os egressos vão fazer, né? Embora a gente tenha tentado algumas iniciativas a partir de questionários que a gente montou para os egressos responderem, né? Mas a depender do envolvimento desses egressos com a própria formação da U3, né? No caso da universidade se ela já tá muito distante e talvez não tenha sido realimentada durante esse processo também é um tanto difícil a gente obter uma quantidade expressiva de respostas, né? Não que a quantidade de seja pequena, mas na hora que a gente olha a quantidade de egressos, a gente ainda tá muito distante de um número mais próximo desta totalidade, né? Então aí temos um ponto a se considerar diante dessas dificuldades. A U3 ela tem investido numa plataforma chamada Lumini, que é uma tentativa de não deixar os egressos escaparem completamente e sim, né, funcionar como se fosse uma espécie de uma rede social, mas agora voltada também para a questão do trabalho, né? Então talvez em médio prazo a gente tem alguma resposta um pouco mais efetiva em relação a esse mapeamento dos egressos, né?
U3S	Eu trabalho na academia de ginástica em um período e depois eu tô no SUS e depois eu dou aula, né? Porque eu tenho a formação que permite tudo isso. A gente sabe que de início há uma quantidade grande de trabalhos, né? E depois com o tempo isso pelas respostas que a gente teve a gente consegue entender essa pessoa vai se fixar, até por uma questão mesmo de não dar conta

	do ponto de vista temporal, né, de chegar no lugar e no outro e também executar, talvez, tarefas tão distintas, né? Então em algum momento ela fala: ah, eu vou ficar só no SUS, eu vou ficar só na dando aula, porque aí eu penso em só uma coisa durante a minha semana, né? Eu me organizo de uma maneira mais efetiva. Então é um pouco essa leitura que eu faço.
U3M	Mas assim, a graduação fez perceber que a maior parte acaba indo para essa área da atividade física de academia, do *personal trainer*. Então tendo como referência essa, esse breve estudo feito pela graduação a gente percebe de fato que a busca pela área específica da saúde, né? Nos trabalhos no centro de saúde, por exemplo, nas UBS ainda parece um pouco tímida. Porém vale ressaltar que é interessante que esse ano a gente começou com... a participar da equipe multiprofissional em saúde da U3, né?
U3M	Até uma coisa bem interessante, (nome da pesquisadora), por exemplo: a gente estava falando que a gente fez, né, um, um relato ali, de uma pesquisa, não um estudo super criterioso, mas para ter uma noção do perfil dos egressos para onde eles vão e aí a gente percebeu que a academia de ginástica e as ginásticas de academia elas acabam absorvendo grande número de egressos. Mas a gente não tem nenhuma disciplina com essa característica. Ou seja, eles têm a disciplina de fisiologia, de biomecânica, de cinésio, de anatomia, né, e tudo mais, mas assim a gente não tem nenhuma de treinamento, mas não tem nenhuma específica de atividade física de academia, por exemplo, mas a maior parte vai para ela para essa área. Então eu não sei se é uma coisa também do momento, do cenário, né, dá oportunidade. Eu acho que a oportunidade pode ser um dos grandes motivadores para ele ingressar nessas. Porque é mais amplo, né? E talvez é o que absorve mais. Mas por exemplo, a gente tem em nosso projeto extensão de muitas atividades dessa natureza, por outro lado, né? O que também gera um perfil mais profissionalizante. Então tem projeto de extensão de musculação, tem projeto de extensão voltada para o condicionamento físico, né? Tem um projeto de extensão meu, por exemplo, que vou dar para os idosos. Então assim, o aluno ele podendo ser monitor ou sendo um estagiário já agrega nesse sentido, né? Mas é interessante, porque a gente não tem nenhuma disciplina com essa característica, mas boa parte vai para essa área. Até uma demanda desses alunos, né, que falta essa disciplina.
U3M	Graças a esse estudo que a gente fez a gente percebeu que de fato a área que eles mais buscam após o término da graduação é essa área voltada para atividade de academia ou *personal trainer*. Então assim, acho que a grande maioria vai nessa direção. Logicamente, né, tem muitos "ali" que trabalham na área do esporte também, clubes. E aqueles que têm logicamente mais vocação ou gostam mais na licenciatura. Mas pensando no Bacharel eu diria que 60, 70% vão para essa área da academia, né? É vão para essa área agora tem os estúdios, têm os boxes de crossfit, né? (risos). Tem atividades de levantamento de peso Olímpico dentro do CrossFit, aí depois aí fala assim: ah, mas o CrossFit é uma atividade da academia ou CrossFit o esporte? Aí fica naquelas questões que o pessoal sempre aborda. Mas eu acho que assim, grosso modo eles vão para essa busca inicial. Eu não sei, por exemplo, o cara que tá o aluno que já tá formado há 10 anos, por exemplo, né? Para onde ele vai. Se ele muda o perfil, por exemplo, entendeu? Acho que seria interessante verificar qual seria o perfil daqueles que já estão há mais tempo, né? E aí eles talvez... eu imagino que comparando com universidades particulares os estudantes da universidade pública eles talvez eles possam ter um perfil também natural da formação para funções mais administrativas, gerenciais, entendeu? Coordenativas, mas não pela formação específica, né? Mas pelo todo desenvolvimento que a gente sabe que dentro de uma universidade pública acontece, né? Não tem...é muito mais crítico. Como eu já trabalhei em universidade particular, privada eu sei que o enfoque é outro. Dentro da universidade pública é para você ser crítico, para você contestar, até ser meio chato mesmo, entendeu? E com isso você cria ferramentas para você falar: oh, isso aqui não tá certo, né? E não aceitar. E quando na universidade particular uma coisa que até os próprios docentes já são formatados para aceitarem. Se você não aceitar você vai ser mandado embora, entendeu?

Fonte: Dados das entrevistas da pesquisa.

Os professores da U1 demonstram que os estudantes de bacharelado em EF têm um grande interesse na área acadêmica. A professora U1F menciona que também há outros interesses, como treinamento personalizado voltado para estética, saúde e treinamento esportivo. Em sua percepção, a maioria dos estudantes parece preferir a estética, e aqueles que têm interesse no treinamento esportivo podem se sentir frustrados, uma vez que não é um ponto forte da U1.

Na U2, os docentes percebem que as academias e o setor de *fitness* têm uma grande participação no mercado local e regional, o que leva muitos futuros profissionais a optarem por essas áreas. Segundo o U2H e o U2P, o esporte está em segundo lugar na preferência dos estudantes e apenas depois aparece a área da saúde. O U2P aponta que poucos egressos vão para a pesquisa, mas há essa possibilidade. Ainda, é perceptível que os estudantes da U2 possuem um perfil empreendedor, optando por seguir carreiras empreendedoras.

De acordo com o U2P, o mercado de trabalho é o grande responsável pela escolha da área de estágio e da atuação profissional após a formação. Ele explica que há sempre aulas e cursos novos envolvendo as ginásticas de academia, mas que a função do curso de EF é ensinar a fundamentação da EF e esses cursos devem ser estudados por quem desejar trabalhar com isso.

O coordenador do curso da U3, U3S, leciona disciplinas nos dois primeiros anos, portanto considera desafiador julgar quais áreas os estudantes mais se interessam em trabalhar. Segundo ele, esse é um período para os estudantes conhecerem melhor as possibilidades e áreas da EF.

O U3S complementa que, devido à pluralidade do curso de bacharelado em EF, é possível o egresso trabalhar na academia em um período, no outro ele trabalhe no SUS e até mesmo na licenciatura, pois “eu tenho a formação que permite tudo isso.” (U3S). O docente diz que isso é comum no começo, mas devido ao deslocamento entre esses múltiplos trabalhos, o profissional de EF tende a escolher apenas um local de trabalho.

Em adição às percepções dos docentes, a U3 realizou uma pesquisa interna para descobrir em quais áreas os egressos de EF têm trabalhado. Aparentemente, a área de treinamento personalizado e academia de ginástica abrange uma grande parcela dessa população. Além disso, os esportes, clubes, o SUS e a pesquisa acadêmica também possibilidades de trabalho para os egressos.

A partir desses relatos, é possível identificar que os docentes das três universidades observam que a maioria dos estudantes desejam atuar na área de academias e treinamento personalizado.

6.3.1.2 Categoria: Atuação profissional no SUS e na saúde

A categoria “atuação profissional no SUS e na saúde” mostra o interesse e as possibilidades dos estudantes de atuarem no SUS e na saúde, sob a perspectiva dos docentes.

Quadro 12 - Categoria: Atuação profissional no SUS e na saúde

Participante	**Trecho da entrevista**
Universidade 1	
U1F	Agora também, (nome da pesquisadora), não consigo, por exemplo, eu não tenho notícia dos egressos que estão trabalhando nessa área, que eu acho que seria um dado fundamental para conseguir fazer uma avaliação para você agora, né? Bom, então do pessoal que se formou em bacharelado quem é que realmente atua na área da saúde? Infelizmente eu não tenho esses dados, mas acho que seria muito interessante para complementar a avaliação.
U1F	Não, (nome da pesquisadora). Infelizmente eu nunca me sentei para conversar com esses alunos, eles nunca me procuraram para expor qualquer coisa que fosse tanto para coordenação quanto para U1F enquanto docente do curso do curso. Então, infelizmente, eu não sei qual é a realidade que eles enfrentam nesses locais, nem qual era a expectativa dele, nem exatamente quais são as funções que eles assumem enquanto profissionais da área da Educação Física nesses espaços, tá? Infelizmente acho que isso é uma falha mesmo da coordenação.
U1A	Olha eu me sinto frustrado, né? Porque é uma perspectiva de carreira (saúde/SUS) que eles não consideram, ou consideram muito pouco. Poucos alunos consideram seguir essa linha direcionado para a área da saúde. Então eles não sabem onde eles podem trabalhar nessa área, quais são as possibilidades, né, de desenvolver trabalho nesta linha da área da saúde.
U1A	Eu não vejo os alunos de educação física indo para a área da saúde propriamente dita. Eles cuidam da saúde na academia. Para eles a interface que eles fazem com a área da saúde está dentro da academia. Eles não... num vejo, são poucos os alunos eu vejo vão para estúdio de educação física aí para fomentar a saúde mesmo. Eu acho que eles usam a academia para fazer a sua interface com a área da saúde. Não especificamente voltado, né, exclusivamente para a área da saúde. Na academia eles cuidam não só lá né, saúde como estética, de outras linhas da educação física e não só a saúde. Dispersa muito, né?
U1A	Então, eles não...parece que não é uma área, assim, não só que eles tenham interesse, né? Mas como também não é difundido essa abordagem do profissional para a área da saúde...especificamente para cuidar do doente. Eles cuidam preventivamente, né? Muito pouco ainda, mas praticamente doente e tal, não, isso não tem. Não tem... a não ser com cardiopatias e tal vejo que é uma área que o profissional ainda atua...eu tenho experiência do INCOR, por exemplo, de ter vários contratos de educador físico no instituto do coração. Mas é assim bem pontual, não é uma coisa disseminada, né? Então é outra frustração essa daí: que tem área, tem campo, mas parece que o profissional de Educação Física não luta para participar desse "quinhão" aí. O médico atua lá sozinho sem contar com a experiência do educador físico. E o educador físico não luta por esse espaço aí. Ele não procura atuar nesse espaço.

U1A	Com raras exceções, né? (interesse dos estudantes por postos de saúde, hospitais e SUS) Tem algumas exceções, mas são raras. Não é muito difundido nessa linha aí de atuação. Pelo menos eu vejo fora, né? Eu não sou educador físico. Mas pelo que eu vejo, quem tá de fora, né, eu vejo assim.
U1A	Não, só que eu estou batalhando, né, para que eles considerem essa vertente de atuação profissional, especificamente para cuidar da saúde e especificamente para cuidar da prevenção, né? Que é uma coisa que eles não fazem com esse intuito. Eles acabam fazendo, né? Mas dirigindo especificamente para isso ...eles fazem indireto.
U1A	Mas dirigido especificamente para isso eles não fazem e eu acho que é um espaço profissional que eles podiam atuar fortemente. Assim como tem clínica de pilates, tem bastante gente que faz pilates, RPG, bastante gente faz RPG. Eles têm que pegar um naco desse também para eles atuarem. E abrirem clínicas mesmo de prevenção de saúde. E é o futuro, não só da educação física, como futuro da saúde do brasileiro aí. Vai ter que difundir mais essa atuação profissional deles voltados especificamente para a prevenção de doenças, né? Especificamente pode pega obeso. Então, o que que eu posso atuar? Que intervenção eu vou fazer em cima do obeso para ele não ficar diabético, para ele não ficar hipertenso, para ele manter o peso. Não tem coisas específicas. É um *personal trainer* ou outro que faz isso, mas não é uma coisa coletiva. E carece muito, né, do profissional atuar nessa área. E aí eu tenho batalhado com meus alunos, para eles assumirem essa fatia desse mercado, inclusive. É o mercado de trabalho para eles e que deve dar dinheiro, porque doente não falta e gente querendo preservar a saúde ou não ficar doente, né? Tem bastante também.
U1A	Que é onde o educador físico não explora, o próprio profissional não explora essa área aí. Junto às entidades governamentais. Explora, assim, individualmente quando monta uma academia e cuida de um grupo de um grupo de cardiopata, por exemplo. Existem em academia isso. Eu mesmo frequentava uma academia só de cardíacos, lá. Que fechou (risos), fechou. Faz tempo isso. É... faz uns vinte anos já que eu frequentei essa academia aí. Mas era específico para doentes, era de um médico, inclusive, né? Amigo meu morreu, eu acho que ele morreu e fechou a academia, acabou fechando a academia. Mas é uma coisa rara, né? Em Rio Claro não tinha uma experiência dessa. E eu até comecei a frequentar essa academia nos Estados Unidos, só que o educador físico parece que não canaliza, né, para essa área. É uma frustração minha, porque eu acho que o futuro da saúde do país e o futuro do profissional de educação física também, né? Porque uma profissão que tem bastante faculdade, tem bastante...forma bastante profissional e eles ficam naquela mesmice da academia lá, ou de treinar o time de futebol, ou mais para performance do que para a área da saúde.
U1J	Eu acho a saúde muito importante, curiosamente além de eu coordenar o comitê anti covid da (nome da universidade) eu sou coordenador do único projeto de extensão com bolsa do departamento que é em pilates, olha só, então sou um cara da saúde. Mas eu acho um equívoco a redução da Educação Física, não tô dizendo no seu trabalho, o seu trabalho precisa estabelecer um foco, saúde. Podia ser Esporte, podia ser lazer, você escolheu saúde. Mas eu acho um equívoco a educação física se olharam como área da saúde. O esporte não tem a ver com saúde e não existe como fenômeno cultural por causa da saúde, o lazer idem, as atividades rítmicas e a dança também e educação física escolar também. Mas ele se reduz estabelece como parâmetros de avaliação e análise parâmetros das ciências biológicas que valem para fisioterapia e valem para biologia, para enfermagem, mas não para educação física. E a doutrinação dos alunos e tal e os alunos se sentem valorizados quando põe o jaleco branco. Você não tem mais aluno com bola na mão, você não tem mais aluno fazendo esporte, nossos alunos não estão investindo em aprender uma modalidade nova, aprender a surfar, aprender a velejar, nada que seja diferente. Para eles o que vale é a organela citoplasmática. Deixa de ser uma preocupação com a pessoa como um todo e ver o ser humano como ser biológico, como um Hardware. Então isso é uma enganação, isso é uma doutrinação. Uma minoria que vai conseguir emprego na área da saúde. Eu tô imaginando quando você...que você tá sempre diferenciando saúde de fitness, então…

U1J	Então mesmo fitness, quantos dos 60 alunos que se formam, que não se formam em 60, entra uns 60 mas se forme 50 no total. Quantos vão trabalhar numa academia? Vão trabalhar 10, 20, 30. Alguns vão trabalhar em clubes também na parte de academia, mas, sim, outros podem encontrar espaços em esporte, lazer e dança e saúde mesmo. Só para você ter uma ideia, a pergunta aqui é: aqui em (cidade), quantos profissionais de educação física trabalham com saúde? Na minha opinião, no meu entendimento, esse é um problema sério você discriminar e definir na sua tese o que é saúde nesse caso vale a pena você ler o doutorado do (nome do professor). Eu não sei se ele deixou claro isso, não sei se definiu o claro, mas para mim em (cidade) só trabalham com saúde três profissões de educação física. Que são os três profissionais de educação física que estão locados na Secretaria da Saúde. Em (cidade), é lógico que se eu chegar em algumas academias ou mesmo clubes eles vão dizer lá que se preocupam com a saúde. Não, eles não estão trabalhando com pessoas com patógenos, eles estão trabalhando com pessoas no máximo com obesidade, alguma coisa assim e não tem um controle típico da área da saúde na entrada e na saída. No máximo é um parque, então é uma "enganation" essa história que o nosso ex-aluno vai trabalhar com saúde. Eu tô falando claramente aqui, eu não falo claramente assim com eles na aula, não falo. Eu apenas mostro: gente, tem cinco setores de educação física. Educação física escolar, atividades rítmicas e dança, lazer e recreação, esporte desde iniciação ao alto rendimento e têm Fitness, saúde e estética. Sim, alguns de vocês vão trabalhar mais um no outro no começo da vida profissional vocês vão escolher, vocês vão pegar o que tem provavelmente e depois vão se direcionando, mas espero que no final do semestre fique claro para eles que essa visão...eu tenho uma aluna minha, foi minha orientanda, fez mestrado, doutorado com um amigo meu da área biológica... que que adianta ela fazer mestrado e doutorado em anatomia? O que ela vai fazer? Ainda bem que ela conseguiu emprego numa faculdade particular onde lá na cidadezinha que ela mora...vou falar a cidade que não vai... em Penápolis. Mas o que é que adianta dar aula de educação física em duas faculdades privadas de anatomia? Uma profissional de educação física? Isso sustenta ela? Isso a mantém? Como é que é isso? Eu acho... eu acho equivocado isso de o aluno pensar que sai um profissional de saúde. Vai trabalhar onde? No hospital? Sim, no Incor deve ter um, dois, três, quatro profissionais de educação física em São Paulo. O Hospital Sarah Kubitschek geralmente tem um, dois, três profissionais de educação física em cada unidade para atender a fase de readaptação à vida normal daquela pessoa que saiu de uma situação grave de internação. Então no primeiro momento é fisioterapeuta que é o focado na patolo... veja, o que acontece? Que movimento existe? Os fisioterapeutas começam a inventar fisioterapia preventiva, que é educação física, e os profissionais de educação física dizem que querem trabalhar com patologias, mas a gente não tem estudos adequados para trabalhar com patologias. Não temos, não temos. É matar o curso de educação física fazer isso. É fazer fisioterapia dois. Para que isso com tanta gente querendo praticar esporte, sendo tão importante para crianças e adolescentes fazer atividade física? Para que matar.
U1J	Sim, eu não sou ao contrário, de forma alguma, eu não sou contrário. Mas nunca o curso de educação física deve ser direcionado para isso, porque nunca o mercado vai absorver os nossos 60 formandos dessa tal de saúde. Vai absorver dez, dez, nem dez, tem três, tem três. Qual cidade tem mais que tem mais isso? Enquanto isso não prepara direito para esporte, não prepara direito para outras coisas.
U1J	Eu não sou contra a área da saúde, eu sou contra ao "enganation", essa história, essa ideologia, essa mitificação da área da saúde. Ninguém briga para abrir vaga na secretaria de esportes, mas estão brigando. O CREF, o CREF, o CREF só fala de academia. E os clubes? (Cidade) deve ter cinco, seis, dez clubes.
U1J	(Pergunta: Os egressos se interessam na área da saúde e do SUS?) Interessam, interessam, só que quando bate com a cara na porta começam a perceber que o mundo não é bem assim.
Universidade 2	
U2C	Eu ainda acho que o interesse é pequeno, talvez porque eles não conseguiram, assim, no sistema público eu acho que talvez o interesse ainda seja muito menor, né? Porque eles não têm muita

	vivência, eles não têm experiência disso. (...) O que eu vejo hoje é que nem eles perceberam o grande nicho de trabalho ou de mercado né, que tem gente falando isso, dessas populações ou de trabalhar nisso. Então às vezes eu estou dando aula e falo: aqui em (cidade) a gente não tem profissional capacitado numa academia, sei lá, em uma (nome da academia) que possa dar assistência, né? Para um indivíduo tem uma condição especial de saúde etc. Então eu acho que eles...a gente tem que ficar mostrar mesmo né? Porque é o que eu falei, eles entram uma cabeça e se você não mostrar que existe um mundo fora daquilo eles vão entrar querendo trabalhar com futebol e vão achar que a vida é só futebol e não é, né?
U2H	Em princípio eu me arrisco a dizer que nós ainda não temos uma grande tradição nesta área de atuação, sabe?
U2H	Apesar que como eu te falei às vezes eu não vejo uma identidade muito forte, eu acredito que sim. Haveria interesse sim. Quando eu digo "não identidade forte" eu diria na atuação na área da saúde e equipes multidisciplinares em postos de saúde. Que eu vejo um outro aluno que trabalha na área de saúde, mas com grupos especiais, sabe (nome da pesquisadora)? Não necessariamente envolvido com sistema de saúde.
U2H	Mas eu percebo que se houvesse mais espaços isso motivaria mais os alunos a se envolverem com esse tipo de estágio, porque se houvesse mais estágios eu acredito que eles viriam maiores possibilidades de empregabilidade, entendeu? Não há uma empregabilidade forte para essa área na Educação Física.
U2H	Hoje na nossa unidade, talvez eu vejo a mais por trabalhos com grupos especiais. Mas eu vejo que tá crescendo é uma questão nítida, crescendo interesse pela atuação em hospitais, em postos de saúde. Mas volto a reforçar, né? Precisa aumentar os locais de estágio para que os alunos, talvez, se motivem é um pouco mais. Mas geralmente aqueles alunos, eu posso te adiantar isso, que se interessam por essa área são alunos que se destacam bastante nesses estágios, bastante.
U2H	Eu diria, em um segundo momento, a área da saúde.
U2H	E as áreas de atuação em hospitais, em postos de saúde hoje e eles estão ocupados pelos nossos alunos.
U2H	(Pergunta: Os alunos escolhem a área da saúde para trabalhar?) Vão, vão! Eu tenho um aluno agora está muito bem nessa área. Tem uma aluna de mestrado que acabou de entrar.
U2H	(Pergunta: Os alunos têm interesse na área da saúde/SUS?) Tem, tem sim. E vejo que a tendência é crescer cada vez mais, principalmente por conta da pandemia.
Universidade 3	
U3S	Bom, em relação a essa minha percepção eu não consigo te quantificar isso, tá (nome da pesquisadora)? Tantos por cento para cá temos, tantos por lá. De um modo geral a gente tem como um caminho formativo, aí tô falando do currículo atual, eu não sei como vai ser no novo, porque embora eu tenha te aprontando, né, a gente tem um núcleo comum do ponto de vista burocrático vou colocar assim, (nome da pesquisadora), havia uma matrícula que era no bacharelado de início, embora você cumprisse o que é comum, né? E aí como essa matrícula se dava de maneira automática no bacharelado, a leitura que eu faço enquanto coordenador é que eles caminhavam para terminar primeiro bacharelado e tem uma porcentagem ali que volta para fazer, não são todos, né? (...) Tem gente que vai cada vez mais, como eu te falei, trabalhar nessa área de saúde, né? Como uma possibilidade concreta, mas que tem a ver com essas mudanças, né, do próprio SUS que passa a receber profissionais de educação física para atuar lá. Então de um modo geral eu acho que é sim uma possibilidade, é se um campo e que tá, e talvez por um perfil docente hoje na U3 com um perfil muito voltado para essa questão da saúde, né? A gente tem professores que ingressaram recentemente que atuam nessa linha da saúde e que vão angariar, (nome da pesquisadora), acho que bastante gente para isso, né? Porque, de novo,

	talvez naquele vínculo com uma admiração docente, né, que capta essas pessoas no primeiro ano por meio da sua aula que vão levar um grande grupo de estudantes para esses grupos de estudo no primeiro momento, desse grupo de estudos uma questão mais da própria intervenção no momento futuro, né? Então eu acho que é sim uma possibilidade, mas de novo a gente precisaria trabalhar mais com dados assim recorrente no ponto de vista anualmente a gente conseguir desenvolver uma certa tradição de atualizar esses dados dos egressos, né? Até porque talvez de início muitos têm uma multiplicidade de trabalhos, né?
U3S	Mas eu não conseguiria fazer assim um mapeamento preciso: olha, essa pessoa que tá lá estudando o SUS, né, qual que é esse caminho que ela percorreu nesse processo assim do ponto de vista do desenvolvimento extraclasse, né? Com quais docentes essa pessoa participou do grupo de estudo e enfim, porque a gente vai ter grupo de estudos também que vão estar mais voltados para isso, né? O meu grupo de estudos não. O meu grupo de estudo é muito voltado para discutir o esporte, as humanidades, né? O ponto de vista histórico, entender isso como um fenômeno da nossa Cultura, né? Então, talvez se você entrevistar docentes da própria U3 eles vão ter um pouco mais preciso para isso, né? Essa trilha, porque pelo caminho que eu chego ao final, (nome da pesquisadora), eu não vou ter ninguém trabalhando diretamente no SUS, né? Até pode alguém que tenha passado pelo meu grupo vira trabalhar, mas assim o SUS não tá como meu fim ali de ação, né? Então essa que é a minha dificuldade um pouco na sua pergunta.
U3M	Então, na verdade o que eu percebo ainda é que é uma área relativamente tímida, (nome da pesquisadora).
U3M	Então a U3, a faculdade de educação física, ela não participava, a educação física não participava da equipe multiprofissional e aí ao final do ano passado eu fui contactado como chefe de departamento e aí a gente deu os primeiros passos para formalizar, porque é necessário pelo menos três cursos envolvido para essa equipe multiprofissional. Então era a farmácia, a enfermagem e a fonoaudiologia da U3. A farmácia ela, ela saiu, né, ela estava saindo dessa questão da participação da residência e a gente foi convidado a participar. E eu como chefe de departamento levei isso para unidade, né? Não simplesmente para o meu departamento, né, que tem os professores em uma formação pouco mais voltada para saúde, né? Com muitos profissionais trabalhando na... fizeram a parte do Stricto Sensu no Incor, né? Eu fiz, por exemplo, no instituto de biomédicas da U2 meu doutorado, os profissionais também fizeram formação nesta área mais voltada para saúde... Então eu levei isso primeiro para o departamento e depois levei para a unidade. Então só para aproveitar, a gente iniciou esse ano, né? A residência multiprofissional em meio a todo esse problema da covid-19 e a gente já tá atendendo, né, já tem 4 residentes atuando na residência multiprofissional. Dois, né, dois na área de adulto e idoso e dois na área de criança e adolescente. E aproveitando é interessante colocar aqui desses quatro R1, desses quatro residentes, três são ex-estudantes da FEF, da Unicamp. Então isso mostra que talvez o que falta um pouco de oportunidade, uma visão específica para inclinar para área da saúde propriamente dito. Acho que quando se fala "área da saúde" muitas vezes o pessoal na especificamente da saúde coletiva e tudo mais o pessoal entra nessa questão do Stricto Sensu, né? Do mestrado e doutorado tentando uma investigação mais do que uma atuação profissional, entendeu? Então no meu olhar e aí acompanhando os estudantes que estão se formando. Eu percebo que ainda é um pouco tímido, né, a presença dos alunos, dos egressos da educação física na atuação direta na saúde. Eu acredito que esse cenário deve mudar em breve, até porque, né, o nosso corpo docente mais jovem ele tem uma atuação um pouco mais presente na questão da saúde coletiva.

U3M	E aí logicamente eles aqueles que gostam, né, entram no nosso laboratório e aí alguns fazem iniciação científica ou alguns fazem um andamento do seu TCC (trabalho de conclusão de curso), por exemplo, em cima de um estudo experimental, né? Ou observacional ou qualitativo, entendeu? Então a gente vai nesse sentido. Agora a pergunta é né: Será que muitos desses depois eles vão para a saúde de fato? Como profissionais. A minha visão é que poucos. Eu acho que muito pouco. Como eu falei no início eu acho que muitos, muitos desses que estão na graduação trabalhando com a gente nos laboratórios, vão depois fazer a pós-graduação. Eu não vejo que muitos deles vão para área da saúde para atuar na área da saúde de fato, né? Ele vai trabalhar na ele vai trabalhar com saúde, (nome da pesquisadora), mas por exemplo dentro da academia, vai trabalhar na saúde, mas um *personal trainer*, entendeu? Mas eu não vejo que ele vai trabalhar no sentido da saúde coletiva. Então trabalhando em um SESI, em um centro de saúde ou trabalhando por exemplo, né, na elaboração de projetos e planos. Acho que isso ainda está muito tímido no meu ver.

Fonte: Dados das entrevistas da pesquisa.

A coordenadora do curso, U1F, não possui dados e não tem conhecimentos concretos de estudantes que optam por trabalhar na área da saúde e no SUS. A área de atuação da coordenadora é a licenciatura, portanto ela possui uma menor relação com os estudantes de bacharelado, sabendo menos dos caminhos profissionais escolhidos por eles.

O U1A, formado em biologia, responsável pela disciplina de Anatomia Humana e docente substituto de uma das disciplinas de estágio da U1, observa que os estudantes demonstram pouco interesse pelo SUS e pela área da saúde. Ele expressa sua frustração com o fato de os estudantes geralmente não considerarem o SUS e a saúde como uma preferência de trabalho, relatando que os estágios e trabalhos no SUS são pouco procurados. O docente explica que os futuros profissionais de EF estão mais focados em “cuidar da saúde” em academias, mas normalmente essa não é sua principal área de interesse.

Segundo o U1A, poucos estudantes buscam se especializar no exercício físico com foco na promoção da saúde. No entanto, ele reconhece a importância de se trabalhar a partir das perspectivas do SUS na EF e explica que o futuro da EF, e de outras áreas, está na saúde.

O U1A, comenta que ele participou de uma academia, como aluno, destinada apenas a cardiopatas nos Estados Unidos, o que mostra uma especialização dos profissionais de EF para essa determinada questão. O docente possui a opinião de que os estudantes devem se especializar em temáticas voltadas à saúde, pois há pessoas/beneficiários que necessitam desses conhecimentos específicos.

Já o docente U1J acredita que não se deve restringir o bacharelado em EF apenas à saúde, pois, segundo ele, há outras áreas da EF. Ele afirma que o esporte, o lazer e outras áreas não estão diretamente relacionadas à saúde. Em adição, ele observa que na cidade da U1, são poucos os profissionais que trabalham diretamente com o SUS, e as oportunidades de emprego

nessa área são limitadas. O U1J também menciona que muitos profissionais de EF afirmam trabalhar com saúde, mas a maioria não atua efetivamente nesse campo. O docente explica que os cursos de EF não devem ser direcionados à perspectiva do SUS/saúde e comenta que a ideia de que a EF trabalha diretamente com saúde é enganosa. No entanto, ele não nega a importância da saúde na EF.

Na U2, os docentes U2H e U2C demonstram que o interesse em trabalhar no SUS parece ser menor em comparação com a área das academias de ginástica e treinamento personalizado. Contudo, o U2H acredita que se houvesse mais estágios voltados para essa área, haveria mais motivação e interesse para se trabalhar com isso no futuro.

O U2H observa que, embora não sejam a maioria, há estudantes interessados nessa área, possivelmente despertados pelo contexto da pandemia da COVID-19. Ainda, o docente comenta que os estudantes e futuros profissionais formados na U2 trabalham com a saúde para grupos especiais, mas não especificamente no SUS. Por sua vez, a U2C diz que alguns estudantes nem percebem esse nicho para se trabalhar, mas ela considera muito relevante informar e ensinar os estudantes sobre essas possibilidades. A docente U2C sugere que os estudantes da U2 são bem-preparados e sabem trabalhar com casos específicos de saúde, como diabetes.

O U2P afirma que o mercado tem uma grande influência na escolha da área de trabalho dos estudantes e egressos. Segundo ele, as atividades em alta no mercado de trabalho são mais procuradas, sendo que essa preferência pode ser rotativa e dinâmica. Aparentemente, os estudantes tendem a trabalhar mais com as atividades populares do que com a área da saúde propriamente dita.

Os docentes da U3 relatam que a área do SUS é relativamente tímida dentro da U3, mas há estudantes que se interessam. Todavia, eles mostram que isso pode ser alterado, visto que o corpo docente mais jovem tem mostrado interesse nessa área de atuação e isso pode incentivar os discentes. O U3S não identificou nenhum dos estudantes com os quais têm contato que tenha optado por trabalhar no SUS após a formatura. Em adição, o U3M considera que a área da saúde e a área de pós-graduação (mestrado e doutorado) são relativamente tímidas no curso.

De modo geral, as três universidades sugerem que o foco dos estudantes não está voltado para atuação no âmbito do SUS e uma das possíveis causas pode ser a falta de oportunidades. Alguns egressos trabalham com grupos especiais e questões voltas à saúde, mas dificilmente no SUS.

6.3.1.3 Categoria: Presença da saúde no perfil de formação

Segue abaixo alguns trechos das entrevistas que abordam a presença da saúde no perfil de formação dos bacharéis em EF.

Quadro 13 - Categoria: Presença da saúde no perfil de formação

Participante	Trecho da entrevista
Universidade 1	
U1F	O que é que eu sei que, por exemplo, esse profissional pode trabalhar nas UBS, que tem um grupo de pesquisa em (cidade da U1) no nosso departamento, né, comandado especialmente pelo Professor (nome do professor) que faz uma formação dos bacharéis muito para atuar nesse sentido. Ele é uma pessoa que volta às suas pesquisas, né, para essa questão da Saúde. Eu tenho avaliado inclusive alguns TCC (trabalho de conclusão de curso) de alunos nessa perspectiva. Eu acho que é uma perspectiva muito interessante, abre uma área do mercado de trabalho muito importante para inserção desses profissionais, especialmente para o reconhecimento do potencial desses profissionais da Educação Física atuando nessa área. Mas sinceramente é...eu não tenho um conhecimento aprofundado sobre isso, tá? Inclusive já ouvi professores do curso reclamando que a nossa grade curricular não prepara, assim... não oferece uma preparação específica para os alunos que vão atuar nessa área da saúde, certo?
U1F	Então, porque é o seguinte, é a nossa grade curricular do bacharelado ela realmente na U1 de (cidade) ela é considerada como uma grade eclética ou uma grade aberta no sentido de que a gente não oferece mesmo especialização nenhuma uma área. Eu não vou tomar um aluno de bacharelado especializado no lazer, ou na saúde, ou, por exemplo, no ensino e no treinamento esportivo que nem em outras universidades a gente observa que oferece algumas informações mais específicas ou que pelo menos tem uma tendência, tá? Se a gente olhar, por exemplo, para o pessoal da U3 a gente sabe que lá saem muitos bacharéis que vão trabalhar na área do Esporte. Mas essa, por exemplo, não é uma prerrogativa da nossa formação na U1. Quando a gente trabalhou na última reestruturação curricular que entrou em vigência em 2017 isso foi discutido. Quem trabalhou nessa reestruturação, quem era o coordenador na época era a professora (nome da professora). E naquele momento o conselho entendeu que de fato era para continuar da forma como está, que a gente não tinha que oferecer nenhum conjunto de disciplinas que levasse para determinada especialização ou para outra especialização. Que era para ter um curso aberto mesmo, né? Que oferecesse ali algumas possibilidades, mas a gente entende que o curso de graduação, (nome da pesquisadora), ele é só uma base. Qualquer profissional, mesmo aquele que vai trabalhar, por exemplo, em academia, com essa parte de estética, ele vai ter que se aperfeiçoar de alguma coisa forma, tá? Então é essa visão que eu tenho. Então se você me pergunta, a gente contempla a formação desse profissional que vai diretamente para saúde? Eu vou falar "acho que não", mas também a gente não contempla nenhuma área de forma específica. Agora o que é que eu vejo como uma vantagem, isso inclusive foi ressaltado na última avaliação que a gente sofreu que vem um professor de fora para avaliar o curso, né?
U1F	Certo. Bom, eu diria que o perfil do nosso egresso em bacharelado é um perfil eclético, né? Então ele não vai ter uma formação específica para a atuação na área de saúde ou de estética ou de lazer ou de treinamento. Ele tem, a partir do currículo da graduação, uma ideia geral de como atuar nessas diversas áreas e ele vai precisar buscar um curso para aprofundamento desses conhecimentos da área específica onde ele quer atuar. Pelo que eu tenho acompanhado, (nome da pesquisadora), eu trabalho com os alunos de bacharelado no quarto semestre, né? E uma coisa que tem acontecido, por exemplo, no nosso currículo é assim: a gente sempre tem as turmas de bacharelado maiores do que as de licenciatura. Essa crise da licenciatura ela não é não é exclusiva nossa. É uma coisa que tem acontecido aí no Estado de São Paulo e no país inteiro. Então a gente tem maiores escolhas para o curso de bacharelado.

U1A	Também não acho. A gente não tem disciplinas que fomentem isso também, né? Nos currículos deles. Então acho que o defeito tá aí. E é uma...o futuro da educação física acho que é a área da saúde, né? E o futuro da saúde coletivo aí também, né? Porque se tivesse intervenção...mais, mais intervenções do profissional de educação física diminuiria muito o número de doentes, né? Então eu acho que é uma área que é pouco explorada pelo profissional de educação física muito pouco.
U1J	Os alunos hoje precisam tomar cuidado. Um aluno da Educação Física sabe mais de célula do que dos Jogos Olímpicos e quando se forma está empregado. Então nós temos alguns problemas sérios que não são mexidos por causa dos nossos interesses nisso.
U1J	Acho que eles estão perdidos, eu acho que eles estão...pelo menos alunos do terceiro ano estão assim... eles vieram para cá por causa do esporte não de alto rendimento, mas o espertinho que ele fazia no clube ou pelo fitness. A menina frequenta academia desde os 10 anos de idade, às vezes faz ballet, então tem a dança. Então diria que eles vêm porque gostam de atividades ao ar livre, gostam de esporte fazendo, assistindo, gostam de academia. Aí eles ficam meio "choque", aí cria aquele clima da importância da biologia, que a biologia o grande pesquisador da educação física que ele clima assim. O Ratinho é importante, sabe assim? É... uma pesquisa mais controlada, uma Hard Science...essa é a verdadeira ciência, o resto não é ciência. Então fica essa doutrinação ideológica, então eles abandonam os valores que eles tinham anteriormente. Talvez se perguntar a maioria vai dizer que quer trabalhar com saúde, mas nem sabe o que é isso, nem sabe direito o que é isso. Nem sabe como é dura a vida desses três profissionais de educação física que estão na Secretaria da Saúde atendendo justamente nas unidades de saúde mais distantes, mas uma população mais carente eles. Eles não sabem o que é isso, não tem. É diferente do curso de medicina (nome da faculdade particular da cidade), os alunos do primeiro ano já estão em unidade de saúde acompanha das rotinas. Nosso aluno não tem isso. Ideologia e quando eles vão para todos os alunos eu falo: façam o bacharelado e a licenciatura, porque você não sabe o futuro. Você não sabe... sim, professor de educação física na escola sempre vai ser necessário, a não ser que um maluco acabe com educação física na escola. Não, não acaba, eles precarizam. É o que o Governo do Estado de São Paulo fez, precarizou e diminuiu a importância da educação física na escola, mas não existe faculdade particular... agora mesmo U3 está com concurso aberto para professor de Educação Física no Colégio Técnico da U3.
Universidade 2	
U2C	Quando eu vim para (cidade) e eu olhei a grade do curso não existia nada também né. Então em 2009 as primeiras turmas até de egressos da U2 não tiveram contato nenhum com essa temática, tá. Tem sempre aquelas disciplinas das condições especiais né, diabetes, hipertensão, mas em um contexto bastante individualista, para você trabalhar lá com aluno de personal ou na academia, mas nunca nessa questão da saúde coletiva. A partir de 2015, se não me engano, e estamos atentas a esse movimento né, então da Educação Física se reconhecida como a promoção da saúde e da demanda desse profissional né, primeiro em locais específicos tipo clínicas. Então na verdade a primeira demanda para nós aqui é que nem foi de rede. Foi mesmo dos particulares então clínica ou espaços em que foram criados. Oh, então essa academia só para populações especiais. Então a partir dessa demanda a gente começou a dar mais foco também nessas condições especiais de saúde e do exercício. E aí eu comecei a perceber: oh, peraí, mas tem uma questão importante que a Unidade de Saúde, né. Então a gente buscou Unidade de Saúde, conversamos na época como secretário Municipal de Saúde de (cidade), tentamos viabilizar ali a contratação de profissional de educação física para rede e a gente acabou até conseguindo isso, mas via Fundação, não Secretaria de Saúde. Então a Fundação da faculdade de medicina de (cidade) é que tem esse meio de campo, né. E aí a partir da introdução desse profissional de educação física na rede é que a gente passou a oferecer uma disciplina que se chama a atuação do profissional de educação física na saúde coletiva ou saúde coletiva e atuação do profissional. Nesta disciplina em específico (…) Nessa disciplina específica o conteúdo dela né traz essa essa questão. Então, desde o histórico e a consolidação do Sistema Único de Saúde, a questão da estratégia de Saúde da Família. Então o que é, como funciona e

	como são constituídas as equipes. E aí a gente tenta mostrar para os alunos da educação física qual seria o papel dele nesse contexto. A disciplina era uma disciplina optativa, certo? A procura era bem baixa, então assim, teve ano em alguns anos de oferecimento a gente teve cinco inscritos. O ano passado, então em 2020, foi o ano em que tivemos mais inscritos. Eu acho que a gente tinha 20 ou 21 inscritos. Então, eu vejo que com o passar dos anos, né? Esse campo de trabalho acabou ganhando um pouco mais de visibilidade para os alunos da graduação. Eu não acredito que a gente tem um curso hoje no bacharelado que ofereça todas as condições para trabalhar em Unidade de Saúde, porque eles têm essa disciplina específica, certo? Demos mais um passo agora em 2019, 2020. Nós entramos no PET saúde, educação física aqui. Então nós trabalhamos com os outros oito cursos do campus na questão da interprofissionalidade e o resultado final desse PET, que até encerrou ontem, para nós aqui no campo foi muito bom, porque nós conseguimos propor uma disciplina de interunidades, né? Ou seja, os alunos de todas as unidades de todos os cursos da saúde do Campus (…) Então a disciplina interunidades é uma disciplina que tem esse foco no trabalho interprofissional, alunos de diferentes cursos da Saúde vão cursar a disciplina juntos na mesma turma e ela tem uma parte teórica e uma parte prática nas Unidades de Saúde. Então por exemplo, os alunos da "educa" eles terão contato com outros alunos de saúde, medicina, nutrição, fono, TO, Odonto, farmácia e a possibilidade de estar no campo, então estar numa unidade de saúde, no núcleo de saúde. Então, assim, eu vejo que no nosso curso a gente conseguiu dar mais um passinho para frente, nessa formação aí.
U2C	Eu não sei se é só isso. Talvez isso possa contribuir, mas o que eu percebo é que os alunos entram no curso já com uma expectativa. Então eles entram para prá...eles já vão pensando assim: ah, eu entrei aqui, porque eu quero trabalhar com futebol. Ah, eu entrei aqui para trabalhar com a ginástica. Então, geralmente quem...os nossos alunos eles entram pensando já trabalhar em alguma modalidade, de cara assim. Aí vai passando tempo eles vão mudando. Opa, então quer dizer que eu posso trabalhar em uma Unidade de Saúde? Quer dizer que eu posso trabalhar numa escolinha de formação, de multi? Quer dizer...então assim, eu não vejo que a atuação do corpo docente nosso vai jogando menino para um uma área muito restrita. Eu vejo o contrário. No nosso corpo docente. Não sei por que um corpo docente uma formação mais nova, assim mais jovem e que a gente tem uma visão bem ampla. É assim que eu enxergo, né? A gente tem uma visão ampla da Educação Física. Então eu penso que nas disciplinas os professores contextualizam. Então em uma aula de infância a gente pode usar aqui, ali, sabe? Uma coisa mais...eu não acredito que a nossa atuação em sala de aula acabe levando o aluno de um lado para o outro. Eu acho que é o contrário.
U2C	Eu acho que eles saem daqui com uma formação bem geral, mas eles se interessam mais por essa área de oferecer o serviço individualizado.
U2C	Vamos ver agora com mais essa oferta de disciplina. A disciplina de atuação profissional na saúde coletiva passou a ser obrigatória a partir de 2022. Então os ingressantes no próximo ano já terão essa disciplina obrigatória. Eu acho que quando a gente passar depois de alguns anos dessa disciplina ser obrigatória, ter essa disciplina interunidades, né? Com esse foco mais interprofissional no campo tal, eu acho que gradativamente a gente realmente demonstra interesse.
U2C	Eu acho que é importante que a gente tenha uma boa formação nesse campo da Saúde até para mostrar para os outros profissionais qual é o nosso papel nesse contexto. Porque eles também não sabem qual nosso papel no contexto. Então fica...existe uma barreira aí alguma coisa que não deixa essa comunicação acontecer, né? Então eu como profissional de educação física que não recebi uma boa formação, não sei que tem que fazer ali. E não consigo mostrar para os outros qual é a minha função. E eles também não sabem...Então fica aquilo que eu te falei. A gente é um cara da "educa" lá na Unidade que nem conversava com a enfermeira e isso não pode acontecer. Então eu acho que devagarinho, com essas ações, trabalhando mais nesse sentido mais interprofissional de colocar os alunos da saúde todos juntos para aprender sobre as profissões um do outro, tal acho que isso vai ser muito bom. Vai ser muito interessante.
U2H	Tanto é que a gente tem uma disciplina que tem como nome "Saúde Coletiva e Atuação do Profissional de Educação Física". Essa disciplina é optativa e eu confesso que na reforma eu

	fui pelo voto de continuar optativa, por entender que não havia uma identidade com o nosso curso que a essa área de atuação, sabe? Mas eu fui convencido pelos meus pares que é uma área importante e nunca deixei de acreditar nisso, mas a minha preocupação é de um professor que tem uma disciplina obrigatória em que boa parte dos alunos não estão voltados para aquele ideal. Então por isso que eu entendi que seria melhor, talvez, ela se manter optativa. Mas na discussão se optou sim por investir e no próximo currículo ela será obrigatória. E a U2 agora passou por um processo no edital muito interessante chamado consórcio...eu não me lembro totalmente o nome completo. Mas eu sei que era o consórcio que estimulava as unidades a interagirem para criar cursos interunidades, né? E a nossa unidade, A U2, ela participou de três editais e os três editais que ela estava fazendo parte foram aprovados. Então nós temos professores que irão trabalhar em disciplinas com várias unidades: odonto, farmácia, enfermagem, medicina, educação física e então eu percebo que são optativas essa, mas que o hall de disciplinas voltados para ela essa atuação ele aumentou e talvez isso traga um corpo maior de interesse. Os alunos que... as vagas que abriram nesse setor, para nossa felicidade, foram preenchidas pelos nossos alunos. Eu lembro de cabeça o nome de alguns e que estão se destacando, mesmo eu entendendo que não havia uma identidade, mas eles têm quem tem interesse tem espaço. Além dessa disciplina também tem, colocar o nome, "exercício físico em condições especiais de saúde". Eu entendo também que te ajuda, que trabalha. Tem uma outra disciplina voltada, se eu não estou enganado para obesidade. Então, enfim, apesar de eu não fazer diagnóstico que não é identidade forte do nosso curso, há possibilidade de quem queira atuar, encontrar esse espaço na nossa unidade.
U2H	Até então (nome da pesquisadora), o nosso curso apresentou duas ênfases. A ênfase da saúde e a ênfase do Esporte. Aí fica, fica muito claro, né, como a gente tem um espaço para o aluno que vai querer atuar na questão da saúde e o aluno vai querer atuar na área de esporte. Apesar de que a pessoa que fala que vai atuar no Esporte são poucos aqueles envolvidos com o esporte propriamente dito. Teve até uma discussão ontem entre um grupo de professores que talvez reflita um pouco da carência da educação física escolar, sabe? Os alunos têm uma perspectiva de Educação Física no esporte Academia, Fitness, né? E poucos envolvidos diretamente com o handebol, basquete. Alguns mais futebol, por causa dessa força dessa tradição no nosso país. Mas até então nós temos duas linhas: saúde e esporte. Aí fica fácil entender o perfil do pessoal que vai fazer essas disciplinas e queria atuar nessa área e o do esporte. Só que no novo currículo a gente extinguiu as áreas, essas ênfases. Por quê? Porque a gente percebeu que os nossos alunos eles acabaram fazendo e as duas ênfases, né? Tinha as optativas da ênfase e depois eles podiam cursar as outras e a gente percebia, a gente percebeu na discussão da reforma curricular que a gente está punido o nosso aluno ao pedir para ele optar por uma ênfase ou por outra, sendo que ele estava fazendo as duas concomitantemente. Então no currículo novo nós vamos continuar mais reforçada ainda na área da saúde que uma certa carência e disciplinas para atender essa expectativa. Agora avançou muito, na minha opinião, nesse consórcio e com a disciplina se tornando obrigatória, mas nós temos um currículo sem ênfase a partir de 2022, mas levando com esse perfil: a possibilidade de trabalhar na saúde e no esporte.
U2H	Você entrevistou (U2C) e agora nós temos o professor (nome do professor) que atua nessa área. É, todos esses projetos de extensão que estão ligados a atuação em hospitais, em postos de saúde, hoje especificamente a U2C tem um envolvimento, então tem uma proximidade que os alunos sentem suporte do professor. Eu acredito que isso vai ficar mais fortalecido com a entrada do (nome do professor). O (nome do professor) é um professor, o mais novo professor da escola e o concurso dele é exatamente...uma das áreas é saúde coletiva. E ele se sente muito motivado e eu percebo que ele já está buscando ações para aumentar as áreas de estágio nesse campo.
U2H	Eu acho que avançou muito, (nome da pesquisadora), a questão somente desses editais de consórcios, de disciplinas interunidades, eu acredito que teve um avanço muito grande hoje para os alunos interessados em atuar na área da saúde. A Instituição avançou muito. Eu acho que a gente precisa, eu acredito que a gente precisa também avançar um pouco, né, a valorização dos estágios, né? Eu trabalho em uma Instituição que é inegável a importância que se dá a pesquisa e o status que ela traz para professores e alunos.

Universidade 3	
U3S	Eu me formei...eu sou da turma de 99 eu me formo em 2003 no bacharelado e depois 2005 na licenciatura. Embora a perspectiva da saúde esteja presente no curso da U3 e pelo que eu conheço dos outros cursos ela é também uma marca presente, até porque os cursos eles estão alocados do ponto de vista do vestibular, né, na área de saúde em grande parte deles, né? Isso gera um reflexo no ponto de vista das disciplinas prioritárias que os estudantes vão ter que tirar uma nota boa para ser, né, qualificado a vaga. Então essa questão da presença do SUS, a leitura que eu faço é que ela é muito mais presente nesse meu retorno como docente do que ela estar presente no discurso da minha formação enquanto discente da U3, né? Não quer dizer que ela fosse desconsiderada, tá (nome da pesquisadora)? Mas ela...eu vejo agora, por exemplo a U3 tem uma... participa, isso é algo muito recente se eu não me engano do ano passado, tá, da residência multiprofissional. Então isso de alguma maneira coloca a questão do SUS no primeiro plano para o curso, né? Então há uma atenção, mas voltada para isso. E a... eu diria que isso não é o que vai gerar esse olhar somente, mas uma série de disciplinas do próprio currículo que vão se atentar para isso, né? E até disciplinas que num primeiro momento talvez não leve o termo, né, da saúde próprio título, né? Então a gente tem, por exemplo, a disciplina de políticas públicas que em algum momento a professora responsável, que é a (nome da professora), ela vai ter uma aula...ela vai fazer uma ação que é voltada para discutir o SUS, né? De tamanha importância que ele possui na área da saúde e cada vez mais a gente tem egresso da educação física que vão trabalhar lá. Mas eu não conseguiria te mensurar de fato quantos da U3 foram para esse caminho. Claro se a gente fizesse esse mapeamento a gente vai encontrar, e eu acho que não vai ser exclusivo da U3, mas acho que tem um caminho formativo mais presente aí, né, nos últimos 10 anos, vou colocar assim, dentro dos próprios programas das disciplinas e quem se atentam a olhar para o SUS, né? Como uma possibilidade agora também trabalho. Então eu pensaria por esse lugar.
U3S	A gente tem ainda uma pluralidade e o que eu acho muito bom isso, né? Enquanto formação a gente consegue formar pessoas que vão atuar nas mais diferentes áreas que são possíveis entre educação física e o SUS é uma delas, né?
U3M	Se você for olhar o nosso projeto pedagógico tem toda uma construção, né, da estrutura das disciplinas. Ela combina uma disciplina que chama de "atividade física para grupos diferenciados" que trabalha para populações especiais. E eu também já fui docente dessa disciplina. Se você for no catálogo ela tá...o numeral dela o código dela é (número do código). E essa disciplina é interessante, (nome da pesquisadora), porque assim ela tem uma carga horária de duas horas por semana só, mas a gente já pensando nesse perfil desse contexto da área da saúde a gente percebe que é a gente precisa aumentar, na verdade, a carga horária justamente para atender também o trabalho não só teórico, mas teórico prático. Então para o próximo projeto, neste projeto pedagógico quem tá terminando agora, essa disciplina lá ela dobra a carga horária a carga horária dela, entendeu? Então tem políticas públicas, políticas públicas de saúde, saúde coletiva e depois entrar essa daqui. Então assim tem todo agora uma sequência, mas essa disciplina ela foi hipertrofiada, diríamos assim. Pensando justamente em atender a uma demanda que a gente percebeu. Eu já quando ministrava a disciplina já percebi que: pô, mas falta mais horas para mim, por exemplo, dar uma aula do controle da glicemia de um possível diabetes, por exemplo, entendeu? Então aí não só a questão: vamos medir a pressão antes e depois do exercício, mas como é que é o perfil desse seu aluno ou paciente? Então a gente... nesse sentido a gente acho que está indo numa melhor direção para atender a saúde. E aí aproveitando, (nome da pesquisadora), eu acho que justamente nessa questão como a gente começou agora com a equipe multiprofissional em saúde ela abre uma porta também para que os alunos, né, possam ir ao centro de saúde é fazer por exemplo um estágio alguma, coisa assim já teria um profissional de saúde, né? O profissional de educação física.
U3M	Como eu falei para você, como o curso foi elaborado com um perfil bem generalista, né? Mas bem generalista e não especificamente biologista, né, ou tecnicista, então ele conseguiu ter essa amplitude. Inclusive o pessoal fala que as disciplinas de humanidades, né, mais voltado para área de humanidades dentro da U3, ela é muito forte, muito presente, né? Então quando você

	olha para currículos de outras instituições você vê que não tem tanto, né, não tenta força nesse sentido. Acaba sendo muito mais questões da área básica e aplicada, mas muito do cunho do esporte da saúde. O nosso não, eu acho que ele tem ele é bem ele é bem sortido nesse sentido. Ele é bem rico, o que leva o aluno ter essa visão crítica mesmo que a gente estava discutindo, né?

Fonte: Dados das entrevistas da pesquisa.

Sobre a presença da saúde no perfil de formação dos futuros bacharéis em EF, a U1F destaca que há professores na U1 que estudam e trabalham com o SUS e saúde de forma geral, mas para atuar nessa área após a formação, o egresso deve se especializar. Já o U1A menciona que o SUS/saúde não é tão explorado no curso de EF na U1. A U1F complementa dizendo que não é apenas para trabalhar no SUS que é necessária uma especialização após a faculdade, mas também para outras áreas. Em adição, a U1F comenta que, na U1, geralmente o bacharelado em EF é preferido pelos estudantes de EF em comparação com a licenciatura, o que também normalmente ocorre em outras universidades e faculdades.

O U1J faz críticas ao perfil de formação da U1, argumentando que muitos estudantes e egressos têm mais conhecimento sobre a célula do que sobre os Jogos Olímpicos. O U1J relata que muitos estudantes normalmente entram no curso de EF por praticarem esportes, danças e frequentarem academias de musculação/ginástica. No entanto, após ingressarem na universidade, o docente comenta que os estudantes tendem a desvalorizar o que os levou ao curso de EF e começam a valorizar as questões mais biológicas.

O docente demonstra não concordar com a desvalorização da essência do esporte, danças e academias para supervalorizar as questões biológicas. Ele afirma que o perfil do profissional de EF tem se descaracterizado e que muitos afirmam trabalhar com a saúde, sem, no entanto, compreenderem plenamente o que isso significa, revelando um problema de identidade profissional. Ele destaca que estudantes de uma faculdade de medicina da cidade já estão envolvidos nas Unidades de Saúde desde o primeiro ano, diferente do curso de EF.

Em complemento às ideias do U1J, o docente acredita que é mais indicado cursar tanto o curso de bacharelado quanto o de licenciatura, pois, segundo ele, ninguém sabe qual será o futuro profissional da EF. Segundo a visão do professor, é bem provável que o licenciado sempre tenha espaço na escola, mas não se sabe ao certo quais serão as futuras perspectivas de trabalho para o bacharelado.

Para a U1, os docentes entrevistados comentam que o perfil de formação da U1 é um perfil eclético e, segundo a U1F, muitas vezes é necessário fazer outros cursos para complementar a formação.

Para a realidade da U2, a U2C explica que, no início do curso, não havia disciplinas específicas sobre o SUS. Porém, com a consolidação da EF no SUS, juntamente com a estratégia de Saúde da Família, passou a existir uma disciplina optativa voltada à saúde. O intuito dessa disciplina é ensinar e dialogar sobre o papel e atuação dos profissionais de EF no SUS. A docente comenta que a procura por essa disciplina por parte dos discentes foi baixa no início, mas começou a aumentar nos últimos anos, refletindo um interesse maior dos estudantes.

A U2C afirma que um curso de bacharelado em EF oferece todas as condições para trabalhar no SUS, mas ainda são necessários reforços para que os egressos entendam a importância do trabalho multiprofissional no SUS e na saúde como um todo. A docente U2C reconhece que com a nova grade curricular, alterada pelas DCNs 06/2018, a área da saúde deve ser fortalecida e mais discutida.

De acordo com o presidente do curso U2H, ele percebe que há incentivos por parte da U2 para se trabalhar no SUS e na saúde. A universidade e os docentes realizaram um programa interunidades com o objetivo de permitir que os estudantes possam realizar optativas em outros cursos de saúde e o U2H identificou que houve grande interesse por parte dos estudantes de EF.

Ainda sobre o perfil de formação, a professora U2C explica que normalmente os estudantes entram na universidade com uma ideia pré-definida sobre o que irão trabalhar. Porém, durante o curso, eles conhecem diferentes áreas e podem mudar de ideia. A docente acredita que o fato de o corpo docente ser relativamente jovem facilita com que os estudantes tenham uma visão mais ampla na formação.

Por um lado, o U2H confessa que no início não votou a favor da disciplina "Saúde Coletiva e Atuação do Profissional de EF", pois não via muita atuação profissional de EF no SUS. Por outro lado, foi convencido pelos seus pares que é uma área importante e que deve ser valorizada na EF. Em complemento, o presidente do curso mostra que alguns docentes realizam trabalhos voltados ao SUS e que houve um avanço na inserção de profissionais de EF no sistema de saúde de uma maneira geral, mas acredita que ainda são necessários incentivos e valorização do estágio nessa área.

Apesar da U2 ser dividida em duas vertentes até o momento das entrevistas (esporte; EF e saúde), os docentes acreditam que a formação dos bacharéis em EF é mais generalista.

Em relação a esse assunto na U3, o U3S comenta que, após se tornar docente, notou uma discussão mais aprofundada sobre o SUS e suas perspectivas no curso de EF da U3, em comparação com a época em que era discente. Isso caracteriza algo relativamente novo no curso. Além disso, tanto o U3S quanto o U3M confirmam que o curso de EF da U3 está

participando da residência multiprofissional, o que tem contribuído para uma maior discussão e envolvimento dos discentes e docentes na área do SUS. Isso pode favorecer para que mais egressos trabalhem nesta área após a formação.

O U3M explica que, com a residência multiprofissional, o interesse dos estudantes tem aumentado e, com a reformulação na grade devido às DCNs, têm-se pensado mais em disciplinas voltadas à saúde. A partir dos relatos, a U3 possui um perfil de formação generalista e auxilia o estudante a ter uma visão crítica, segundo o U3M.

Nesse tópico, foi observado que o perfil de formação das três universidades é eclético e não se apresenta de forma clara. Há discussões acerca da saúde, mas, aparentemente, a identidade de formação do bacharel está atrelada às possíveis áreas de atuação no mercado de trabalho. A identidade profissional voltada à saúde é frequentemente confundida com local de atuação, seja no trabalho no SUS ou atuar com beneficiários que apresentam comorbidades. Ainda se observa um certo receio de adotar a perspectiva de formação de um profissional da saúde, mesmo com os documentos do Ministério da Saúde reconhecendo que o profissional de EF faz parte da área da saúde, e as novas DCNs 06/2018 e seu Parecer CNE/CES nº 584/2018 reforçarem essa concepção.

6.3.1.4 Categoria: Documentos norteadores

Nesta categoria, foram selecionadas falas dos docentes acerca dos PPCs dos cursos, das DCNs 07/2004 e das novas reformulações propostas pelas DCNs 06/2018.

Quadro 14 – Categoria: Documentos norteadores

Participante	Trecho da entrevista
Universidade 1	
U1F	Olha (nome da pesquisadora), se você soubesse eu tô perdendo o sono por causa dessas benditas 06/2018. O prazo de implementação dela era 2020 para o currículo que entrava agora em 2021. No entanto, por causa da pandemia, a gente teve uma prorrogação pelo Conselho Nacional de Educação agora para 2021. Entrega a reestruturação em 2021 para aquela porta valer a partir de 2022. Então nós estamos trabalhando na reestruturação neste momento, elas ainda não foram implementadas na UNESP de Rio Claro.
U1F	Olha, eu percebo pelo primeiro estudo que a gente fez... então a gente montou uma comissão para reestruturação, né, que conta com a minha presidência, o vice coordenador que é o professor (nome), o Professor (nome), que é o chefe do departamento e ex-coordenador, e também Professor (nome) que é vice chefe do departamento e coordenador da pós. Então foram as pessoas que se dispuseram a dar um pontapé inicial nesse processo. O que é que a gente

	observa: que muita coisa vai mudar. Muita coisa vai mudar, por quê? Porque agora eu vou ter um núcleo comum reduzido diferente do que a gente faz hoje na U1. Hoje eu tenho um núcleo comum que extrapolam as disciplinas do primeiro e segundo ano e vão para as disciplinas do terceiro ano, por exemplo, e eu não posso mais. O meu núcleo comum agora ele tem 1800 horas que tem que caber ali no primeiro e no segundo ano. E por outro lado, quando eu olho também para resolução 02 de 2019 dos cursos de licenciatura, elas me dizem que eu tenho que trabalhar com os conteúdos da BNCC. Então veja, (nome da pesquisadora), eu não vou mais poder ter uma disciplina de basquete para licenciatura e bacharelado. Eu vou ter que ter uma disciplina de esportes de invasão para a licenciatura e uma disciplina de basquete para o bacharelado. Então isso vai promover uma inversão total no currículo. Eu vou ter um primeiro e o segundo extremamente teóricos, densos, com conteúdos comuns e as práticas, as disciplinas específicas e os estágios no terceiro e no quarto anos. Sem contar que a carga de estágio, ela aumentou consideravelmente. Eu tinha previsão de 240 horas, né? Eu tinha previsão não... eu trabalho com o currículo de 240 horas de estágio e a essas horas agora vão para 400, quase que dobraram. Então a gente reconhece, obviamente, a importância do estágio, mas a gente reconhece também que é bastante coisa, né, para inserir no currículo. Então ao mesmo tempo que eu tenho que trabalhar com o currículo aí de 3600 horas, eu tenho um montante de estágio que é muito alto e isso vai acabar tendo que cortar algumas disciplinas, por exemplo, do currículo que eu tenho hoje, né, porque senão eu extrapolo as 4000 horas como facilidade e isso também não é desejado.
U1F	Então, a gente ainda não chegou nessa parte de formação específica, né? Mas com certeza para o estágio, assim como a gente já tem nessa estrutura atual a organização do estágio por áreas, isso é algo que a gente pretende manter. E aí na reorganização das disciplinas, né, específicas com certeza vai caber um olhar também para esses quatro eixos dentro da formação do bacharelado.
Universidade 2	
U2C	Sim, é. Já está tramitando. O U2H deve saber melhor onde está agora, então assim, a gente já mandou para a proposta, já veio um primeiro parecer ainda interna U2, né, assim, conselho de graduação. Aí agora a gente respondeu esse parecer e nós estamos aguardando a resposta, né? Do conselho de graduação. Então, na U2, eu não sei se na U1 é assim também, tem a Reitoria, aí tem Reitoria pró-reitoria: pró-reitorias de graduação, de pós...E aí da pró-reitoria de graduação que a gente tem um pró-reitor tem essa reunião do conselho de graduação, onde fazem parte todos os presidentes de comissão de graduação ou de curso, coordenação de curso, né? Então está nessa instância. Já está bem avançada, assim, a tramitação. Então acredito que é para 2022 a gente conseguiu implantar. Do que lembro de cabeça que a gente mudou: a quantidade de horas de estágio aumentou bastante para atender as diretrizes. É, a quantidade horas de atividades acadêmico curriculares chama as AACCs. Também teve que rever alguma coisa que aumenta também bastante de carga horária, a gente teve que mudar o nome do curso que era educação física e esporte para educação física, porque essa DCN falou, fala que trata somente de cursos de educação física, né? Aí uma das perguntas do parecerista foi "mais vocês estão nessa DCN? Porquê..." e a gente optou que sim, nós queremos atender essa DCN porque senão nós vamos ficar no Limbo, né?
U2C	A gente mudou o nome do curso. Aí, nós fizemos, assim, aí não era para atender DCN, tá? Mas assim, a gente tirou a gente tirou as ênfases que tinha esporte e saúde...não agora é Bacharel. Tem lá no núcleo que eles chamam de básico que a gente atendeu exatamente o que tava ali em questão de carga horária etc. E depois a formação específica para o bacharelado também, assim, a gente jogou com o regulamento bem baixo do braço mesmo. Então tá, nós estamos redondos na resolução, aí, nessas diretrizes, aliás.
U2C	Já, nessa reforma já tá inclusive nos documentos que tem, no processo é o projeto pedagógico. Já está rodando aí também. Reformulado, decente, melhor do que tá hoje lá na página que é ridículo. (...) É ridículo, né? Você viu, né?

U2C	Olha, vai cumprir. Acho que a gente vai cumprir. Assim, de modo bem para cultura e lazer a gente não tem disciplinas específicas, mas elas, a cultura e o lazer então dentro das disciplinas que a gente chama de eixos norteadores, que são disciplinas de, é...fases da vida. Então atividade para a infância, atividade para adolescentes.
U2C	É, a disciplina chama programas de exercício físico para infância, programa de exercício físico para adolescência, para adultos e para idosos. Então dentro dessas disciplinas a gente vai abordar conteúdos de cultura e lazer, tá? A questão da saúde, é...a gente tem essa disciplina de atuação profissional na saúde coletiva, passa a ser obrigatória e depois de aprovada essa reforma a gente tem um pleito aí para trazer essa disciplina mais para o começo do curso, que ela está lá no oitavo semestre, trazer isso mais para frente. É, tem as condições especiais que continua, inclusive uma delas virou obrigatória. As duas eram optativas e uma virou obrigatória. Então eu acho que assim a gente vai conseguir cumprir. Com um corpo docente que a gente tem aqui hoje é... talvez só questão da cultura e lazer que a gente tem que dar uma rebolada extra, mas a gente tá atento que a gente precisa, é... talvez prestar mais atenção e oferecer, porque a gente era bem...é como que eu vou dizer...a gente peca muito nessa área. Então por exemplo, falar de esportes de aventura, esportes na natureza.
U2H	Elas...nós já fizemos a reforma e elas serão iniciadas a partir de 2022 e isso envolve a 640 horas de estágio. No nosso caso vai ser 660, por causa do nosso crédito para ficar redonda como conta, sabe? Mas a partir de 2022.
U2H	Olha, o nosso eixo norteador foi em destino que a gente chama de "ciclos da vida". O nosso currículo é um pouco diferente, porque não tem a disciplina de basquete, vôlei tem programa de exercício na infância, programas de exercício na adolescência, programas de exercício para o adulto e programas de exercício para idoso. No currículo novo a gente investiu nessa ideia, a gente chamou de ciclos da vida e deixamos de chamar programas de exercícios para programas de educação física na infância, na adolescência, no adulto e no idoso. Esse é um dos principais investimentos: o nosso currículo é baseado nos ciclos da vida. A segunda grande mudança foi ter terminado as ênfases, a gente encerrou com as ênfases. E em outro ponto foi mudança de posição de disciplinas, porque a gente percebeu com o programa de estágio...no nosso estágio acontecem seminários em que os alunos eles explicam quais são os grandes desafios que eles encontraram para fazer esses estágios e o que é que eles entendiam que precisava mudar no curso para torná-los, assim, mais preparados para o estágio. E isso também é pontuado nas nossas ações para fazer a reforma curricular.
U2H	Com certeza, eu digo isso com certeza, porque a gente trabalha intensamente 2020 sobre isso, tá? Se eu fosse contar para você com certeza é saúde, recreação...o lazer a gente percebeu que era um ponto que a gente pensava fortalecer, mas aí em conversa com professores a gente viu que havia essa discussão em algumas disciplinas. A gente só trouxe mais luz aos planos de ensino. Por exemplo, sociologia discute muito sobre lazer, mas estava ali no plano de ensino não tão claro, então a gente trouxe. Então com certeza hoje a gente já elaborou o currículo procurando atender as DCNs de 2018. Qual que é o processo aqui, (nome da pesquisadora)? A gente passou...começou na comissão de graduação, passou pela congregação do curso, subiu para pró-reitoria de graduação, veio para análise do parecerista com duas perguntas muito pontuais, uma delas foi muito importante. O nosso curso se chama curso Educação Física e Esporte e com a nova DCN a gente entendeu que não poderia manter esse curso, porque na DCN está claro, o curso tem que se chamar especificamente curso de Educação Física. Então a nossa faculdade continua chamada Educação Física e Esporte, mas não mais oferecemos um curso Educação Física e Esporte. É um curso de Educação Física. E outra questão foi sobre a carga horária, eu acho que talvez o parecerista tenha se confundido. Ela tem que ser 20% do curso que é 3200, então 640 horas. Isso foi respondido, a gente cumpriu isso. Então acredito que estamos muito próximos de aprovar essa Reforma em nível de Pró-Reitoria de Graduação e poder instalar como é o planejamento em 2022, porque o vestibular de 2021 já ocorreu por isso que é só em 2022. Nós temos vestibular só uma vez por ano.
U2P	O curso é dividido em...agora mudou para fases da vida, tá? Mas o curso é voltado ou para esporte ou para saúde. Então assim a formação ela é... os docentes têm pesquisas específicas,

	né, mas ele é meio a meio mesmo. Então metade dele é voltado para área da saúde, né, até mesmo saúde coletiva. Eu mesmo tenho trabalho com futebol, mas passei o projeto de futebol para o outro professor por causa de restrição de bolsa e tem uma, uma atividade de extensão que é ginástica laboral dentro da Unidade de emergência (UE) da própria U2, que é a UE. Então os alunos vão lá da ginástica laboral para os próprios funcionários da UE. Então é uma coisa voltada para saúde coletiva, que tá dentro ...por mais que esteja dentro de um hospital e tem também algumas outras coisas desse tipo. Na disciplina, para ser bem sincero, eu incentivo que eles busquem o que eles tenham de experiência e até ele tem que mudar de área de estágio, né? Não pode ficar sempre fazer no mesmo para passar por todas, né? Ou por uma gama maior. Então a gente incentiva que eles façam em vários locais.
Universidade 3	
U3S	Vai começar o ano que vem. A gente fez aí toda uma discussão de implementação para adequação a essa... participamos de alguns fóruns, né, em que em tese a gente teve críticas a própria resolução do ponto de vista até eu diria do processo como ela foi conduzida, mas a gente dentro da U3 a gente conseguia adequar isso de uma maneira mais efetiva, porque como eu te falei a gente já tinha uma...algo muito parecido com que era exigido nela, né? Que a gente tinha um núcleo comum, só não chamava de núcleo comum lá no sistema, né? Então a gente fez algumas remodelações no sentido de ajustar o que estava lá sendo colocado.
U3S	Então, as principais mudanças elas ficaram pautadas muito numa... nesta demarcação mais efetiva do que seria área específica do bacharelado e da e da licenciatura. Por quê? Embora a resolução não fale em 50% de área comum e área específica, mas ela aponta um mínimo que representa 50%, né? Ela aponta um mínimo de 1.600 horas na área comum e mínimo de 1600 na área específica tanto da licenciatura quanto do bacharelado, né? Isso significa que a gente trabalhou com base nessa quantidade de horas, né, mas a dificuldade maior foi deixar um pouco mais enxuta área comum, porque como eu te falei a nossa área comum ela já tinha 70% do curso, né? E aí quando a gente vai discutir a gente tem muita gente entendendo que é importante no processo formativo, independente para onde for esse estudante, a opção dele ter aquele conteúdo como área básica, né? Então a discussão foi muito nesse sentido. Ah, mas se eu não colocar essa disciplina aqui a (nome da pesquisadora) foi fazer a outra modalidade ela não vai ter isso e isso é importante mesmo que ela faça outro, né? Então por isso se a gente fosse jogar em porcentagem a gente teria um pouquinho mais do que esse 50%, né, em termos de horas, né? A gente fica se não me engano 1800 e uns quebradinhos ali de horas da área comum e depois em torno de 1650 para área específica. Então a adequação foi muito mais nesse sentido, né? Fizemos alguns ajustes, né, algumas disciplinas saíram, outras entraram, mas assim muito mais um sentido de troca e atualização do próprio nome da disciplina para atender algumas questões. Tem uma, uma questão que é importante dizer que o currículo reflete um pouco das 30 pessoas que estão lá e mais o corpo discente, né, que participou dos debates, das discussões. Porque a última reforma popular tinha sido feita em 2006 a U3 que tinha pelo menos ali 45 docentes, hoje ela tem 30, né? Então isso é um impacto, né? A gente também... a própria solução pediu um curso um pouco mais enxuto do ponto de vista de hora sala de aula, né, e ampliar isso estágio, ampliar o vínculo com a extensão em que em tese isso passasse para disciplinas, né? Mas o que estava colocando de alguma maneira era essa perspectiva, né? De formação em aula ela é importante, mas também o contato com outro lugar se faz fundamental, né, com outras experiências.
U3S	Sim, (nome da pesquisadora). E aí eu reforço o que eu disse anteriormente, né? O currículo da faculdade de EF de alguma maneira ele já trabalhava nessas frentes, né? Então o que a gente fez foi muito mais um ajuste e localização um pouco mais precisa, né? Olha esse é o conteúdo do bacharelado em um certo momento, esse da licenciatura, mas que todas essas áreas aí ela, ela já estava contemplada, né? Não é que a gente agora contempla para atender a resolução. Elas já estavam de alguma maneira presentes na... acho que desde que a faculdade de EF é faculdade de EF, né? Não tô nem falando da última reforma. A questão do próprio lazer, né, se pensar a faculdade de EF teve uma grande tradição nos estudos do Lazer. Teve até um certo momento a possibilidade de você se formar na área de lazer, né? Isso é uma das reformas, foi retirado o

	bacharelado de lazer, mas é uma marca muito presente, né? Então como toda a gente já contemplava essa questão, então continuou ali contemplando. Talvez só localizando um pouco melhor cada uma dessas, vai, dessas trilhas, nesses caminhos que envolvem essas, essas grandes áreas, esses grandes eixos.
U3M	Então coincidentemente a gente está trabalhando no novo projeto pedagógico, político pedagógico em função dessa resolução 2018, né? Dos cursos de licenciatura e bacharel em 3200 horas e aí tem toda aquela questão, né, o número X de 10% acho que horas totais de estágio, né? Tem que ser 1600 para etapa comum, 1600 para etapa específica. E aí em função dessa demanda, é, veio a ideia: oh, porque que a gente não tem, né, uma disciplina com essa característica.
U3M	Ela vai ser implementada ainda (as novas DCNs 06/2018).
U3M	É, pelo total de horas e tudo mais. Então, a gente tá fazendo essa reforma, né, do projeto político pedagógico, do currículo como um todo e aí atendendo a quantidade de horas de estágio do bacharel e licenciatura, obviamente. Além disso, pensando, né, a gente tem essa preocupação também com esse novo currículo com a curricularização da extensão, com o PPC, né, prática como componente curricular. Então é um jogo de valores percentuais para você acomodar dentro do projeto, mas a gente está caminhando. Mas ele deve vigorar a partir de 2022, né? Porque a gente deve entrar na nossa congregação para aprovação agora no mês de maio e aí tem um tempo hábil para você colocar no catálogo da unidade, da U3 nesse caso, né? Então acho que ele tá nesse trâmite. Aí a partir do ano que vem logicamente começa um novo currículo se der tudo certo.
U3M	Inclusive é muito legal você comentar isso, porque no novo currículo, por exemplo, entrou uma disciplina agora de...é.... educação física e aspectos étnico-raciais, eu acho, na etapa comum. Entrou também é... corpo, gênero e expressão, alguma coisa assim, entendeu? (risos) (nome da pesquisadora), digo que não é a minha praia, mas assim que também mostra, né, uma preocupação no entendimento do ser humano como um todo e não apenas, né, na aplicação de técnica ou de protocolo, entendeu?
U3M	Mas no final das contas eu acho que vai ser um currículo bem rico, viu, esse próximo. E esse currículo vigente agora eu já acho muito bom particularmente falando, mas acho que com a necessidade da alteração dessa nova resolução ele acaba, né, melhorando também e atualizando, né? Frente o que a gente não tinha antes.

Fonte: Dados das entrevistas da pesquisa.

A coordenadora de curso da U1, U1F, explicou que existe uma comissão que se debruçou na reformulação do curso perante as novas DCNs 06/2018. Ela reforça que o prazo de implementação das novas diretrizes era no ano de 2020, mas foi para 2021, devido a pandemia da COVID-19.

Por meio das informações fornecidas pela U1F, é possível compreender que houve muitas mudanças, e os cursos de bacharelado e licenciatura irão se diferenciar significativamente em relação às disciplinas que antes eram comuns por ambos os cursos. O curso de EF, com as mudanças das diretrizes, possui uma caraterística mais teórica nos primeiros e nos segundos anos, que são as disciplinas da etapa comum. Outras disciplinas como basquete, antes ofertada para os dois cursos, serão diferentes para o bacharelado e para a

licenciatura. Enquanto os bacharéis terão a disciplina de basquete, os licenciados terão a disciplina de esportes de invasão, como sugere a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a).

Além disso, a docente U1F comentou que houve quase o dobro do aumento nas horas de estágio. A U1F reconhece a importância do estágio, no entanto, conforme a interpretação das DCNs 06/2018 feita pela comissão do curso de EF da U1, há a necessidade de realizar modificações em outras disciplinas devido ao aumento da carga horária exigida pelo estágio. Ademais, a coordenadora de curso da U1 sugere que a divisão dos estágios por temas permaneça no currículo regido pelas DCNs 06/2018.

Na U2, os docentes relataram que o nome do curso da U2, que era Educação Física e Esporte (ênfase em esporte e saúde), foi alterado a partir das novas diretrizes. Isso ocorreu devido ao que foi apontado pela comissão avaliadora do Ministério da Educação, que determinou que as novas DCNs eram para os cursos de EF, sendo necessário retirar o termo "Esporte" do nome do curso.

A U2C acredita que o curso cumprirá com as novas DCNs 06/2018 e que existirá disciplinas voltadas à saúde, um dos eixos apontado pela diretriz. Sobre o eixo “cultura e lazer”, ela explica que será contemplado em disciplinas já existentes, mas que ainda são necessários mais esforços para realmente contribuir com essa área. O U2H concorda, mas a partir de algumas discussões, foi percebido que os docentes já abordam essas temáticas em algumas disciplinas. Portanto, a ideia é deixar esses aspectos mais explícitos nos planos de ensino e dar maior ênfase a essas discussões.

Outra mudança na grade do curso de EF da U2 foi a utilização do termo “ciclos da vida”. Em cada ciclo da vida, serão trabalhadas questões sobre os eixos: saúde; esporte; cultura e lazer. Na U2, já não havia disciplinas específicas para basquete, por exemplo. Antigamente eles usavam o termo “programa de exercício para idosos, adultos, adolescentes e crianças”, mas agora optaram por utilizar “ciclos da vida”. Somado a isso, o U2P explica que as ênfases “EF e saúde” e “esporte” não irão existir mais com a implementação das novas DCNs 06/2018, e as disciplinas agora serão organizadas de acordo com os “ciclos/fases da vida”.

Os docentes da U2 também comentaram sobre o aumento das horas de estágio nas DCNs 06/2018. O presidente do curso, U2H, acredita que o parecerista se confundiu em relação as horas, por se tratar de 640 horas.

O coordenador do curso de EF da U3, U3S, também comentou sobre as mudanças do curso de EF a partir das DCNs 06/2018. Ele destaca que a faculdade de EF da U3 estava à

frente, pois apesar das diversas mudanças, a U3 já se enquadrava em algumas das exigências das novas diretrizes, como é o caso de ter um núcleo comum, mas que ainda não recebia esse nome.

Contudo, é importante frisar que o curso precisou fazer alguns ajustes, como pensar na distribuição de 1.600 horas para a etapa comum e 1.600 horas para a etapa específica, solicitado no documento (BRASIL, 2018b). O U3S explica que o curso de EF da U3 tinha 70% das disciplinas como comuns entre o bacharelado e licenciatura, sendo necessário diminuir a carga horária de algumas disciplinas ou até mesmo retirá-las. Ao final, as disciplinas da etapa comum ficaram com 1.800 horas e as da etapa específica com 1.650 horas.

O U3M, docente de estágio, ressalta que as novas DCNs 06/2018 seriam implementadas no início de 2022, portanto, na época da entrevista, ainda não estavam em vigor.

O U3M reforça que o perfil do curso de EF continua generalista mesmo com as novas adaptações e que o currículo vigente na época da entrevista, que seguia as DCNs 07/2004, era muito bom. Todavia, acredita que modificar algumas questões também é positivo e percebe que o currículo enriqueceu do ponto de vista das disciplinas de humanidades, área básica e aplicada ao esporte e à saúde, possibilitando discussões e visões críticas aos discentes e docentes.

De modo geral, os docentes das três universidades apontaram conhecer as novas DCNs 06/2018 e algumas de suas mudanças. Alguns fizeram apontamentos acerca dos eixos articulares, mudanças de algumas disciplinas, aumento da carga horária na disciplina de estágio, além da existência das etapas comum e específica. Alguns docentes comentaram sobre a perspectiva de saúde mais presente no novo currículo, contudo, não foi possível observar se isso irá refletir na maneira como eles percebem curso e na formação dos discentes. Nenhum dos entrevistados abordou o fato do novo currículo ser embasado nos preceitos do SUS, conforme sugerido pelo Parecer CNE/CES nº 584/2018.

6.3.1.5 Categoria: Capacitação profissional durante a graduação

Nesta categoria, os docentes explanaram sobre as capacitações profissionais durante a graduação, que envolve a participação em atividades como laboratórios, grupos de estudo, projetos de extensão, cursos de curta duração, simpósios, congressos, minicursos e disciplinas.

Quadro 15 - Categoria: Capacitação profissional durante a graduação

Participante	Trecho da entrevista
Universidade 1	
U1F	O que é que ele viu que ele falou que é um grande potencial da U1: são os laboratórios que a gente tem. Então eu como coordenadora de laboratório o que é que eu falo para você, você tendo participado, acho que desde o início da graduação, o que é muito legal desses Laboratórios. A gente faz lá o que a gente não consegue fazer dentro das disciplinas. E isso já vai dando um Norte para os alunos, né? Então o aluno do primeiro ano entra, por exemplo, ele já tem o laboratório de anatomia que ele já pode ter a primeira experiência dentro da disciplina de anatomia. Ele já tem outros laboratórios específicos. Geralmente o pessoal que trabalha com a terceira idade, tem laboratório de Parkinson, então tem o laboratório mais voltado para área da saúde, tem o de psicologia do esporte, tem o meu que é de educação física escolar, tem o pessoal do treinamento, tem o pessoal da fisiologia. Então eu penso que a gente tem uma estrutura aqui vai oferecer para o aluno, né, que já...assim...logo no identifica se identifica com alguma dessas áreas de formação, algumas possibilidades que vão suprir aquilo que falta na grade curricular.
U1F	Mas a gente tem sim os projetos de extensão, a gente tem os laboratórios ou grupos de estudos, eu falei para você que para mim é uma das marcas mais importantes do nosso curso, né? Porque oferece de fato possibilidades para esses alunos complementarem ali a sua formação inicial curricular por meio da participação nesses grupos que têm uma relação muito forte com a comunidade de U1 e da região até. Porque a gente sabe que pesquisas são realizadas fora da cidade, cidades, em cidades próximas. A gente tem, por exemplo, a cada dois anos o Simpósio Paulista ou Congresso Internacional de educação física, que inclusive esse ano a gente vai fazer uma edição mesmo de forma remota. Nos primeiros dias do evento eles oferecem minicurso, né? Então a gente tem uma grande presença dos alunos da educação física nessas palestras, nesses mini cursos. Nos últimos anos os alunos também organizaram a semana de estudos da educação física que era organizado ali na última semana do mês de agosto, então uma semana inteira promovida totalmente pelos alunos, só com apoio mesmo da Coordenação, onde eles escolhem os palestrantes, as conferências e em uma das características é trazer pessoas para fazer oficinas e workshops práticos, né, com os alunos. Buscando justamente sanar algumas lacunas ali do processo de formação e temos ainda é...os eventos dos próprios laboratórios. Então, por exemplo, o meu grupo de estudos oferece curso de formação para professores. O último a gente ofereceu em 2019 de forma presencial dentro do (nome de um colégio da cidade). Recebemos mais de 50 professores de (nome da cidade) e região. O ano passado eu ofereci um curso de extensão, também, de forma remota, de novo com quase 100 inscritos de (nome da cidade). Tinha gente, aliás até de outros estados. A gente tem o grupo do (nome de um professor da U1), por exemplo, de psicologia do esporte, que faz eventos frequentes. Tem o grupo (nome de outro professor da U1) de formação de professores que também faz esses eventos. E outros grupos ali, né? Da (nome de uma professora da U1), do (nome de um outro professor da U1)... Então eu acho que em termos de evento, eu que acompanho ainda a entrega das atividades curriculares dos alunos, as ACCs dos alunos, né? Eu vejo que isso é uma coisa que não falta para os nossos alunos. Eu acho que essa reclamação eles não devem ter. Podem ter agora nesse momento de pandemia que realmente inviabiliza, né, a participação presencial nesses eventos. Mas ainda tem os eventos que estão acontecendo de forma *on-line*, como eu te disse.
U1A	Além dos curriculares, né? É...eu acho que não. Acho que é pobre...mas mais assim porque não tem mais onde por disciplinas, né? A carga horária do curso vai crescer muito se comportar-se tudo isso eles deviam...que deviam fazer parte da formação deles, né? Então acho que tem uma limitação aí de... Econômica, né, porque tem que contratar mais professores, de espaço de tempo no currículo deles...na carga horária deles também... e seria o ideal, né? Mas acho que isso não acontece por causa de outras limitações que a gente tem que tem que seguir, né?

U1A	Sim. Eles têm a possibilidade de complementar a formação deles, mas aí depende do voluntarismo do próprio aluno, né? Ele tem que procurar. Eu, durante a minha graduação, eu fui fazendo curso, fazendo estágio, eu fui... e tem aluno que encontra esse perfil que tá sempre tentando se aprimorar, tentando se formar melhor, né? Se informar melhor e tem alunos que são desleixados, não está nem aí. Mas encontra os dois tipos de alunos. Graças a Deus a gente encontra esses que estão interessados e vivi, né, a educação física como uma... e dessa forma, né, para ser um bom profissional como outros que estão...como todos os cursos, né? Tem outros que estão lá para contentar o pai, a mãe, né? Que estão no curso superior. Então faço votos que os que se interessam saia um bom profissional né, sai um bom profissional.
U1A	Para melhorar a sua formação, além do que a gente dá na disciplina do curso aqui, né? Então é isso que vai fazer diferença...eu estimulo eles fazerem isso, porque é isso que faz diferença, né? De um bom profissional e de um mal profissional ou um profissional mediano... nem falo mal. Mas para você se destacar você tem que ter informação, tem que ter uma boa formação e sozinho o curso não é capaz de fazer isso, você "que" tem que correr atrás. Isso é um valor que eu passo para eles sempre...de ser diferente dos outros.
U1A	São esses que vão se diferenciar, que são ratos de laboratório. Então a gente desde o primeiro ano, eu sou professor de anatomia também, né? Então desde o primeiro ano eles já se envolvem em laboratórios. Eu acho que a anatomia estar no primeiro ano de curso é um estímulo para eles se envolverem, né, com a ciência...com a ciência mesmo, né? E a uma boa porta da entrada a disciplina anatomia, porque é uma coisa interessante, é chocante e tal e isso chama atenção do aluno para a área da ciência e a gente tem conseguido bastante interesse dos alunos em estagiar no laboratório de anatomia.
U1A	E eu vi hoje que alguns alunos fazem isso. Casaram com educação física, por isso que foram fazer...tem vocação para educação física e tem outros porque o namorado faz, o irmão faz, a mãe quer, o pai exige que faça curso superior...e mais...tem uma luz no fim do túnel, porque tem uma galera, né, que se interessa e tenta se informar, se aprimorar. Está sempre atrás de curso, de extensão de...está sempre se aprimorando mesmo. Para melhorar a sua formação…
U1J	O fato é que só tem um projeto de extensão acontecendo que é o que eu que sou coordenador, o que eu pedi, porque eu percebi que nessa cultura da saúde havia espaço para eu propor um projeto de pilates, então...que está acontecendo chama "pilates *on-line*". Ainda não abrimos para comunidade, eu tô com 13 alunos envolvidos. Quem está...tem uma doutora (nome) que acompanha toda aula eu não tenho tempo, mas a (nome) acompanha é a coordenadora executiva. Eu tenho um aluno do último ano que já é mais velho já tem pedagogia na U1 que ele fez por conta do bolso dele o curso de instrutor de pilates, então ele está com a bolsa do projeto de extensão e eu o coloquei para ser orientando de graduação do TCC (trabalho de conclusão de curso) com o (nome do docente), porque ele quer fazer sobre jiu-jitsu, apesar de ser professor de pilates. Ele lutou jiu-jitsu. Então...e tenho mais doze alunos de graduação além dele que vão sair com certificado gratuito. Então só tem esse projeto. Eu recebi todos os alunos que quiseram, todos os alunos. A minha ideia é abrir para comunidade. Se você tiver interesse em fazer Pilates de graça seria bem-vinda.
Universidade 2	
U2C	Tem um projeto de extensão e aí aqui na U2 eu acho que assim, a gente tem muita muita opção, né? A gente tem grupos se for pensar em populações especiais, né? A gente tem os grupos dos idosos, que a gente tem o projeto de extensão. A gente já teve grupo de obesas, eu tenho projeto de extensão fora da universidade que é na Unidade de Saúde, supervisionado por esse profissional da Fundação que foi contratado. Então assim, de alguma forma a extensão, os projetos de extensão eu vejo que eles contribuem mais para formação da prática em saúde do que propriamente os estágios.
U2C	Que a gente ofereça assim de modo recorrente, não. A gente já teve, assim, projetos de extensão, por exemplo, a gente é um projeto que foi bem interessante que era de "personal".

	Então o professor, o orientador desse projeto, assim, ele ensinava, né? Os estagiários fazem uma triagem de saúde, fazem avaliações físicas, acompanham. Então a ideia era acompanhar um indivíduo durante todo o semestre. Mas esse projeto também foi descontinuado já há algum tempo. Então eu não vejo nenhuma ação nossa que seja recorrente para suprir essa lacuna aí.
U2C	A gente tem essa possibilidade aqui, eu não sei precisar para você qual é a proporção de alunos que se engajam em grupos de estudo. Eu sei que para iniciar a iniciação científica, por exemplo, a gente tem uma dificuldade muito grande atrair alunos. A gente não tem conseguido atrair alunos para iniciação científica. No início, logo que eu entrei em 2009 assim, eu percebia que eles tinham...era, não mais fácil, mas a gente tinha muito mais procura de alunos: ah, eu queria entrar no laboratório para fazer iniciação científica. E aí essa possibilidade ela tá aberta desde o primeiro ano do curso. Então às vezes tem um aluno de 1º ano que estava engajado já em laboratório grupo de estudo tal. Com o passar dos anos eu percebi que houve uma diminuição desse interesse inclusive pelo laboratório e para iniciação científica. Eu não sei se é algum fenômeno que seja geral, então assim: para que fazer pesquisa, o que é que eu vou fazer com isso? Não vê muito sentido em estar ali e se dedicar tanto. Mas enfim, tem essa possibilidade desde o primeiro ano, mas o que eu vejo é uma diminuição acentuada, assim, da quantidade de gente que se interessa.
U2H	Além do estágio obrigatório, tem o estágio não obrigatório e os nossos projetos de extensão estão crescendo demais, né? E o avanço para isso foi que há pouco tempo atrás nós aprovamos a possibilidade dos alunos realizaram o seu estágio profissional nos nossos projetos. Eu vejo com precaução isso, porque eu entendo que o aluno tem que também conhecer a realidade extra muro nos estágios, mas é possibilidade dele também ter experiência nos nossos projetos de extensão, esse equilíbrio com estágio extra muro e com experiência com os nossos projetos de extensão, me parece enriquecer muito experiência profissional que eles podem virar a ter com estágio. Curso, curso, têm, mas não tanto como a gente esperava. Cursos de aperfeiçoamento…
U2H	A gente costuma também estimular muito a participação dos alunos em disciplinas de outras unidades. Eles vão fazer parte obrigatória do curso e isso também é a possibilidade de buscar conteúdo nessa área, aliás é muito forte isso na enfermagem, na nutrição, eles cursam muito essas disciplinas voltados para a área da saúde.
U2H	Isso (grupo de estudos/laboratórios) é muito forte aqui na U2. Se eu fosse comprar uma característica são os grupos de pesquisa e assim a briga é para literalmente a briga para pegar o aluno primeiro ano. Primeiro ano ele já é ele já é fisgado para participar de grupos de pesquisa. Que a gente tá procurando é... eu diria investir, é que o aluno ele não precisa se desmerecer por não fazer parte de um grupo de pesquisa, ser um aluno IC (iniciação científica). Ele pode se encontrar o curso em várias atividades, na extensão, no projeto de ensino, na pesquisa. Agora os laboratórios e os grupos de pesquisa eles são fortes. Eu acredito que seria... se eu fosse fazer uma matriz sólida da unidade, pontos fortes é a participação dos alunos em grupos de pesquisa e envolvimento com atividades de laboratório, que fecha um programa de pós-graduação, com essa relação entre mestrandos, alunos de IC e trabalhos de pesquisa nos laboratórios. Isso é muito forte na Unidade.
U2H	Contribui, contribui sim, sabe? Principalmente naquela questão de desenvolver a criticidade do aluno, sabe? É muito importante. Eu sempre brinco que a pesquisa tem que estar a serviço do ensino. Então a gente percebe que os alunos que têm essa experiência, especificamente em pesquisa e laboratórios. Eles saem com uma formação muito boa. Da mesma forma daqueles que eles se envolvem com extensão, sabe? Mas ambos saem com uma base interessante para atuar depois do mercado.
U2P	Eles ganham 600, 700, 800 reais, sei lá quanto que eles... está hoje nessa parte do estágio. Eu não fico preocupado não ver isso, mas é até uma concorrência que a gente tem com bolsas que são 400 reais, bolsa da Fapesp que é um pouco (mais)... Então o aluno fala: que eu preciso fazer um estágio que eu tenho o remunerado, então... Se a pergunta foi essa assim, a gente tem, o aluno pode fazer, mas são muito poucos. Até porque tem pouca vaga também e eles vão

	buscar o que é mais fácil. E hoje o mais fácil...Se você...não sei se você é formada em educação física…
U2P	Sim, é... além dos estágios, os estágios são livres, eles têm os obrigatórios que são os quatro estágios I, II, III e IV e tem uns não obrigatório tanto não remunerado quanto remunerado. Eles são incentivados sim até porque como têm obrigatório quem não quer fazer nenhum estágio, está meio...é... tem gente que não quer sair de dentro da universidade, então a gente oferece. Tem os cursos de extensão dentro da universidade que contam como estágio, que tem um educador, um profissional de educação física contratado. A gente tem uma certa facilidade que é ter... que a gente chama que nem o (nome do centro de prática esportiva e recreação) aqui. Nas outras chamam ser (nome do centro de prática esportiva e recreação), que é o centro de prática esportiva e recreação tal, que é mais conhecido lá de São Paulo (nome do centro de prática esportiva e recreação). É que lá aquela é um clube de educação física, né? Aqui a gente tem também. Não tem nada a ver com a gente é da prefeitura do campus. Ele tem... não sei hoje ao certo, mas sete ou oito professores de educação física, acho que já teve mais, alguns aposentados, não sei como é que tá. E eles dão aula para comunidade para U2, fora da U2, né? E os alunos trabalham lá, basicamente assim, trabalham que eu falo é fazer estágio lá com eles para aprender. Então assim, lá tem todas as atividades quase que para fora no mercado de trabalho. Então a gente tem a parceria com eles, trabalhamos juntos. Os alunos têm na própria U2, também alguns estágios que eles podem computar e tem os cursos de capacitação, que a gente cadastra. A gente tem dentro da U2 ela é dividida em ensino, pesquisa e extensão. Então é um sistema Júpiter que é do ensino, Atena que é da pesquisa, o da extensão chama "Apolo". Nesse Apolo, por exemplo, eu vejo e tem docentes que fazem isso. Vendo a necessidade de fazer uma capacitação para aluno para ele entender um pouco mais no mercado de trabalho, por exemplo, que atividades voltada para a saúde de pessoas com necessidades especiais. O docente vai lá e cadastra um curso de difusão que é mais curto e aí esse curso os alunos podem fazer. É uma atividade extracurricular que está dentro da área da extensão.
U2P	Então, tem vários docentes que fazem isso (cursos). Inclusive agora eles começaram a ser virtuais, por causa da pandemia começaram a ser todos remotos. Mas eles eram presenciais. Então tinha curso de capacitação para...para funcional, ginástica funcional, para até mesmo para formação de pesquisadores, para coleta de dados científicos e assim por diante. Então...é isso tem de acordo com o movimento que tem, tá? De aluno ou docente, ele sente a necessidade. Mas a grade nossa é bem ela é bem engessada e travada para não ficar, né, é perdendo a identidade de formação como o curso, né, também.
U2P	Na verdade, o ano não existe (um momento certo para entrar nos laboratórios ou grupos de pesquisa). Eles podem a qualquer momento. Tem alguns que entram, né, que geralmente são os que têm vocação para acadêmica e que gostam. Esse daí do primeiro ano ele já busca uma IC (iniciação científica). Uma conversa com outro e sabe que tem bolsa, né, que tem uma modalidade do programa de bolsa. Então tem gente que busca por bolsa e acaba entrando na iniciação científica, mas isso ainda é bem...ela é suficiente, mas é baixa perto do que eu acho que poderia explorar e pela estrutura que tem universidade pública e pelo menos que a gente oferece em termos de recursos de pesquisa, que é bem grande perto de outras...é outros locais. Então acho que os alunos exploram pouco, eles buscam pouco. Mas tem, eles se envolvem com pesquisa alguns, mas como eu disse é uma questão meio que de...é, período e cultura eu acho que é assim, né? Na minha época de graduação era bastante esporte. Então tinha muita gente que ia para a área de esporte, alguns iam para pesquisa, né? Eu fiz U1 de (nome da cidade), então tinha uma vocação bem forte para pesquisa e fui bolsista desde o primeiro ano, então eu já me envolvi com pesquisas. Era o que eu gostava. Tinha muitos que falavam: isso daqui não é o que eu quero e geralmente era uma área mais voltada para esporte, tinha pouca gente querendo ir para... era aquela discussão da época de licenciatura e bacharel. Eu entrei bem na... um pouco antes quando dividiu o novo vestibular mesmo, quem era bacharel era licenciado, né? Então a gente pegou esse alvoroço. Aqui eles já não têm isso, porque eles já entram com o bacharel em educação física e esporte. Então não tem nem a licenciatura aqui, porque tenho vocação bem para a área de saúde e esporte. Então assim, eles vão buscar pesquisa, mas a pesquisa ainda tá perto do que se esperava, eu acho ainda é baixa, talvez muito por culpa nossa mesmo, por ser unidade nova, não tinha estrutura no começo. Hoje tem mais alunos buscando,

	né? Que você vai criando estrutura de recursos, fomento, né? Até porque senão, não tem jeito, né? Basicamente é difícil um aluno fazer pesquisa e participar hoje, na minha época não era assim, por livre espontânea vontade. Quase todos querem uma bolsa e quase todos conseguem. De IC está fácil, de Mestrado não é fácil, de doutorado bem mais difícil e só que para arrumar emprego em termos que eu falo emprego estágio, fazer qualquer coisa no mercado trabalho ficou bem mais fácil. É o público é o público da U2, tá? Que é bem... Tem gente que não tem tanto recurso, mas tem muita gente que tem um poder aquisitivo bom, já tem um legado bom. Então, o meu pai é dono de loja de equipamento de academia, que é dono de academia, que é amigo do outro, ele se faz... e daí eles vão carregando um outro. Então assim, é difícil você arrastar para pesquisa, até porque eu acho que não tem que ser forçado, mas tem uns que entram e falando: eu não quero nem saber de... acho que isso não muda muito.
Universidade 3	
U3S	Então, eles acabam participando, né, de alguns Laboratórios da própria U3 ou do IB que tem laboratórios muito consolidados voltado para a questão do exercício físico, as questões de química, né? Ah... tem muita gente que faz a graduação na U3 e depois deriva para o próprio IB nessa questão mais bioquímica do exercício físico. Então essa é uma procura que ela se dá, né, acho que na U3 os laboratórios estão muito atrelados aos grupos de estudos, né? Então quem procura os grupos de todos de alguma maneira vai ser apresentado ao que acontece dentro dos laboratórios e isso eu reforço que eu disse anteriormente, (nome da pesquisadora), é muito rico e quanto processo formativo. Essa experiência que ela é ainda dentro da U3, mas que ela representa o extraclasse, né? Porque o extraclasse é óbvio que é importante, né, mas a gente tá trabalhando ali com um grupo de 50 e às vezes 60 pessoas numa mesma sala, né? Então o grau de interesse, né, se a gente conseguisse mensurar isso pela cara dos estudantes, né, durante as aulas, seriam lá 60 níveis, né? Um não está interessado e o outro está altamente interessado. E o grupo, ele é o certo essa junção de pessoas muito interessadas naquela temática. E quando tá interessado nessa temática não importa, né, o tamanho da leitura, o tamanho das coisas que você tem que fazer além daquele encontro semanal, né? Então...porque a própria pessoa entende aquilo como algo importante e como parte dessa formação e aí você vai dialogar de um outro lugar, né? De um lugar ali uma questão numérica que é menor, então facilita essa troca com um professor ou professora responsável e que ela é muito densa nesse sentido da inversão, né? Então essa imersão, então, você sai encharcado de sentido e significado, assim, não tem como você cair lá e ficar indiferente. Quem cai e fica indiferente rapidamente sai do grupo, né, porque aquele grupo não toca aquela pessoa ou ela percebe que não era algo tão importante o que ela gostava realmente daquilo, né? Mas para quem isso é fundamental eu diria que é muito difícil depois de passar por essa imersão dos laboratórios, dos grupos de estudo, essa pessoa migrar para outros lugares caso isso seja avassalador, assim, né (nome da pesquisadora)? Do ponto de vista que pegou aquela pessoa e ela entendeu ali naquele grupo o porquê que ela foi fazer aquele curso, né? Eu acho que é nesses grupos de estudos até muito mais do que as próprias disciplinas que vai acontecer. Embora as disciplinas potencializem isso, né? Porque é por meio de uma aula: pô, gostei desse tema. Professor, o que é que eu posso fazer mais sobre isso? Ah, tem um grupo. Aí você fica captando algumas pessoas, né? Então esse jogo tem que ser sempre muito bem articulado. Se por outro lado eu não tenho grupo, eu não tenho laboratório, eu falo: putz, eu não tenho como te indicar aqui dentro da U3 sobre esse tema. E aí você vai perdendo, talvez, pessoas que pudessem se interessar plenamente por aquela temática.
U3S	Eu entendo que ela tem acontecido de uma maneira muito efetiva na U3, tá? Basicamente todos os docentes mantém algum grupo de estudos, então há esse vínculo. Eu considero uma experiência muito, muito rica para quem consegue um tempo para participar desses grupos. Isso é mais fácil para quem é do diurno, porque o diurno ele é integral, então pressupõe a aula de manhã e à tarde e/ou à tarde e nem sempre eles têm essa grade de manhã e à tarde e permiti participar desses grupos. É um pouco mais difícil para o noturno, porque é grande parte do noturno trabalha de dia efetivamente e aí vem para aula, então não consegue fazer isso. Mas eu sempre reforço no noturno quando der, né, escaparem um pouco dessa dinâmica de trabalho, trabalhar, trabalhar e aproveitar o que a universidade oferece, porque a formação ela é

	fundamentalmente na sala de aula, mas não pode ser somente na sala de aula, né? Os grupos de estudos, as outras experiências são fundamentais. Então tem a questão dos estágios, né, como esse lugar e cada vez mais eu tenho visto o envolvimento com os projetos de extensão, né? A Faculdade de EF também, ela é aí ao longo da sua existência um dos lugares da U3 talvez tenha maior continuidade de projetos de extensão que acontecem aí a cada ano, numa sequência que que faz com que o projeto tenha 30 mais, mais de 30 anos de existência na própria unidade. Então a gente está falando aí de uma unidade tem uma certa tradição no oferecimento de atividades de extensão.
U3M	Eu mesmo, por exemplo, lá na U3 a gente tem alguns... tem um curso de extensão e área de extensão muito forte, né? De atuação na extensão muito forte. Então, assim, tem alguns projetos, por exemplo, na área de envelhecimento. Então atualmente eu tenho...agora está meio congelado, né? Não tem uma atuação em loco, mas eu fiz por exemplo uma atividade que acontece no Instagram toda quarta e sexta às 10 horas da manhã que é voltado para a população idosa chamar (nome do instagram), um nome grande, mas que foi aprovado pela extensão da unidade e a gente começou em julho do ano passado. Então a gente já teve mais de vinte mil visualizações. E o que é que a gente percebe? Que os alunos agora também estão interessados, os próprios alunos que fazem estágio estão interessados em acompanhar essas aulas, né? Que a gente ministra. Quem ministra são basicamente os meus alunos de doutorado e eu. Toda vez que entrar lá no meu Instagram, nesse Instagram aí eu vou estar lá sexta-feira às 10 horas. Então tô participando, né? Com uma medida também de estimular os alunos a ter interesse nesse trabalho na área da saúde. Então tem os professores que trabalham mais nessa área da saúde cardiovascular, respiratória, entendeu? Então assim... metabólica com obesidade. Mas eu ainda acho que tá muito tímido, né? Frente a área, por exemplo, das atividades de academia, a própria questão da licenciatura ou do esporte, entendeu?
U3M	Então assim, tem por exemplo as aulas, os cursos de curta duração que a gente fala, né? Que são lançados muitas vezes pelos próprios docentes da minha, minha unidade, né? Então, por exemplo, agora vai ter um curso que é reabilitação pós-covid, por exemplo, entendeu? Então é o curso, por exemplo, sobre farmacologia do exercício físico, da atividade física. Então aí tem esses cursos pontuais que vão sendo apresentados pelos docentes da unidade e colegas, né, de outras unidades, mas da própria U3 para ministrar essas aulas, esses cursos de curta duração que servem certamente para ter uma atuação específica para a área da saúde.
U3M	Cada laboratório tem seu chefe, né? Que é o docente, como você conhece e cada docente tem a sua forma de trabalho. Alguns mais abertos, outros não tão abertos, mas todos eles logicamente deixam as portas do Laboratórios abertas para o ingresso de estudantes. Isso pode começar desde o primeiro ano da faculdade, não tem nenhum regulamento, nenhuma regra: oh, não venha, né? Mas eu quando falo... faço uma próxima conversa com os alunos ingressantes, por exemplo, eu falo para eles o seguinte: pessoal agora é hora de vocês vivenciarem, não é a hora da especialização, entendeu? A hora da especialização talvez esteja próximo do final da graduação e ele depois numa pós-graduação, né? Então agora é o momento de vocês entrarem em vários laboratórios, participarem de vários grupos de estudos. E eu até brinco: vários alunos que procuram, assistem algumas ...participam de algumas reuniões do grupo depois vão embora. Ah tá ótimo, ele viu que não era aquilo que ele queria ou talvez não gostou da minha fala, mas não sei. Mas de qualquer forma eu falo para eles: vocês têm que se identificar e aí vocês vão caminhar, né? Porque vocês mais gostam mais próximo do final. Mas é legal você ter uma vivência na área das humanidades, na área de esporte, na área saúde. Eu acho que dessa forma você pode ter assim a capacidade de discorrer sobre determinado assunto de forma muito mais erudita, né? Porque senão o cara fica restrito só a área da saúde e meu, o cara das humanidades começa a falar sobre a questão da falta de tempo, das diferenças sociais, da questão de gênero. Aí pegou, o cara não vai falar nada, o cara não sabe, ele só sabe falar sobre mitocôndria, sobre hipertensão, sobre glicemia, né? Então acho que nesse sentido eu falo para eles que é para eles procurarem de forma ampla.

Fonte: Dados das entrevistas da pesquisa.

Na U1, tanto a U1F quanto o U1A concordam que os laboratórios e grupos de estudo são de grande valor para enriquecer o conhecimento dos estudantes. A U1F argumenta que esses espaços permitem uma discussão mais aprofundada de temas que não podem ser abordados durante as aulas curriculares regulares. O docente U1A destaca que os estudantes que participam dos laboratórios e grupos de estudo apresentam um diferencial positivo na formação em relação aos demais estudantes.

Ademais, a U1F afirma que o curso de EF da U1 promove eventos, congressos, cursos e minicursos a favor da formação dos futuros profissionais de EF. Por sua vez, o docente U1A menciona a oportunidade dos estudantes de realizar cursos e se especializarem, destacando que cabe a cada indivíduo demonstrar proatividade nesse sentido. Segundo o professor, os estudantes precisam buscar possibilidades de se especializar e melhorar os atributos e conhecimentos que adquiriram na universidade.

Na U2, a U2C relata que atualmente os estudantes demonstram menos interesse em participar de iniciação científica, embora essa possibilidade seja amplamente oferecida a eles. Apesar disso, o U2H destaca que a iniciação científica, os grupos de estudos e os laboratórios da U2 são pontos fortes e importantes do curso de EF da U2. O docente U2H afirma que, de certa forma, os grupos de pesquisa competem entre si para atrair os estudantes para os laboratórios e grupos de estudos.

O U2P também discorre que a procura por iniciação científica não é tão forte na U2, mas que existem possibilidades e alguns estudantes optam por ela, inclusive pela possibilidade de receber a bolsa de estudos. O U2P comenta que a bolsa de iniciação científica é interessante financeiramente, mas, em sua opinião, deveria receber mais valorização e recursos por se tratar de uma universidade pública. O docente explica que, em alguns estágios remunerados, os estudantes podem ganhar mais do que a quantia de uma bolsa de estudos. Esse fato pode tornar a pesquisa menos atrativa em termos financeiros.

O professor U2P conta que é formado pela U1 e que notou uma maior procura pela iniciação científica naquela instituição. No entanto, ele não tem certeza se essa diferença se deve ao fato do curso de EF da U2 ser relativamente novo ou se é devido à U1 oferecer formação para bacharelado e licenciatura, enquanto a U2 oferece apenas formação de bacharelado.

O U2P reforça que a pesquisa não deve ser algo forçado e imposto ao estudante, pois ele tem o poder de escolha do que deseja seguir e experimentar. Outro ponto importante a ser destacado é que o U2H afirma que a pesquisa deve estar a serviço do ensino, portanto a pesquisa precisa fazer sentido para a formação profissional.

Além disso, o U2H comenta que os estudantes têm a possibilidade de cursar disciplinas fora do curso/unidade de EF, e alguns docentes incentivam essa prática, pois observam um enriquecimento dos conhecimentos e a oportunidade de estabelecer contato com outras unidades. Nesse sentido, o U2P relata que muitos docentes promovem cursos, inclusive de maneira remota na época da pandemia.

A respeito dos projetos de extensão, a U2 oferece uma ampla variedade. De acordo com a U2C, esses projetos são fundamentais para a formação e capacitação dos estudantes que se interessam pela área da saúde, e muitas vezes são mais contributivos do que os estágios em si.

No contexto da U3, o U3S relata que alguns estudantes procuram e participam de laboratórios e grupos de estudos e, ao ver dele, é bastante enriquecedor para o desenvolvimento profissional do futuro profissional de EF. Segundo ele, este é um momento de "extraclasse" com um número reduzido de pessoas que realmente estão interessadas naquele assunto. Conforme o U3S, os graduandos que fazem parte de grupos de estudos e laboratórios tendem a ter uma visão crítica mais aguçada e isso contribui muito para os futuros profissionais.

O professor U3M complementa as ideias do U3S ao afirmar que os estudantes têm a oportunidade de participar de grupos de estudos e laboratórios desde o primeiro ano. Ele também incentiva os discentes a explorarem diversos laboratórios para descobrir quais despertam seus interesses. O docente acredita que nos primeiros anos da faculdade não é o momento oportuno para se especializar em algo, mas sim nos últimos anos ou até mesmo em uma pós-graduação. Em complemento, o U3M ressalta a importância de os estudantes serem capazes de discutir uma variedade de temas dentro da EF, e não se limitarem a um assunto restrito e específico.

Apesar dos grupos de estudos e laboratórios serem bem-vistos pelos docentes, segundo o U3M, há poucos discentes envolvidos em iniciação científica e que produzem o trabalho de conclusão de curso dentro do laboratório com o intuito de fazer mestrado e doutorado.

Somando-se a essas considerações, de acordo com o U3S, é comum que os grupos de estudos e laboratórios sejam frequentados principalmente pelos estudantes do curso integral, enquanto no curso noturno isso tende a não ocorrer devido ao perfil desses estudantes, que muitas vezes trabalham.

Os projetos de extensão na U3 são valorizados assim como na U1 e na U2. O U3M relata que há diversos projetos de extensão e que no período da pandemia ele estava coordenando um projeto via *Instagram*, com foco na saúde do indivíduo, mas não voltado à saúde. Os estudantes realizavam aulas abertas e síncronas no aplicativo *Instagram*, enquanto o

docente U3M acompanhava essas atividades. Ainda, na U3 há também os cursos de curta duração que os próprios docentes da U3 oferecem e ministram, auxiliando na capacitação dos futuros profissionais de EF.

Os cursos concordaram que as atividades durante a graduação, como participação em atividades como laboratórios, grupos de estudo, projetos de extensão, cursos de curta duração, simpósios, congressos, minicursos e disciplinas extracurriculares, auxiliam o estudante a se capacitarem e a se aprofundar em temas de seu interessam.

6.3.1.6 Categoria: Estrutura do estágio curricular supervisionado

A categoria presente aponta concepções referentes à estrutura do estágio das três universidades participantes.

Quadro 16 - Categoria: Estrutura do estágio curricular supervisionado

Participante	Trecho da entrevista
Universidade 1	
U1F	Então, (nome da pesquisadora) (suspiro). Particularmente no nosso curso aqui da (nome da cidade), a gente tem um problema relacionado às disciplinas de estágio do bacharelado. Qual que é? A falta de um docente efetivo do departamento que seja o responsável por estas disciplinas. Então quando a gente olha, por exemplo, para o curso de licenciatura e a gente vê o trabalho muito competente que os professores de estágio que são do departamento de educação realizam com os nossos alunos a gente tem um parâmetro, então, de comparação para observar os estágios do bacharelado onde apesar da gente ter um projeto político-pedagógico que vai indicar: Olha o estágio I, é por exemplo para a área de esportes, o estágio II é para academia, o estágio III é para da Saúde, o Estágio IV é para o lazer, de cabeça não tem isso, mas eu te passei o PPP, você vai ter condições de analisar ali aonde que realmente está o foco da Saúde, eu não tenho esse docente, né? No nosso curso a gente não tem. O que é que acontece. Nós temos ali um ou dois professores do departamento que anualmente se dispõe a pegar estas disciplinas, né? Um deles que tem pegado mais frequentemente ao professor U1J e se eu não me engano inclusive é ele que tem ficado com esse da área da saúde. E como ele é um professor, assim, muito sério nessa questão do estágio, ele realmente faz os alunos cumprirem o estágio naquela área, né? Ele não abre mão da questão da especificidade, então o que é que eu observo: que quando é um professor da casa comprometido a gente tem um estágio bem organizado bem direcionado tanto na forma presencial quanto agora de forma remota, né? A gente teve aí o feedback dos alunos apontando quais foram os pontos muito positivos das disciplinas de estágio, mesmo de forma não presencial. Mas, por outro lado, eu tenho substitutos que são contratados anualmente para ministrar disciplinas, às vezes são semestralmente. Então eu posso ter professora ali dando aula de estágio uma vez no curso e nunca mais ele vai aparecer, porque são substitutos. Então eu penso que por mais que a gente oriente esses docentes, isso vai promover uma defasagem, né? Um professor substituto vai cumprir o papel dele. Não tô dizendo para você que ele vai oferecer a disciplina de qualquer jeito, não é isso. Os últimos substitutos eu tenho acompanhado de perto, eles realmente estão muito empenhados naquilo que eles fazem, só que eles não têm uma relação com departamento né? Não são professores que vão orientar TCC (trabalho de conclusão de curso). Então eu fico pensando como que a gente vai ter um TCC (trabalho de conclusão de curso) na área de estágio bacharelado? Dos

	anos que eu estou ali na U1, eu vou completar oito como docente, eu nunca vi. Então eu sinto que por causa desse problema estrutural do departamento, a gente acaba tendo uma defasagem nesse sentido. Mas as disciplinas que eu acompanho, por exemplo, do professor de U1J, né? Eu sei que ele tenta cumprir com a melhor responsabilidade possível.
U1A	Parece que os meus alunos...inclusive eles tentam fazer o estágio da área da saúde em academia, né? Eles dão um jeito, né, para ficar dentro de uma academia cuidado de pessoas que têm comorbidades, como pressão alta, diabéticos, obesos...Então eles tentam ficar dentro da academia. Parece que é o nicho, né, de desenvolvimento profissional deles é academia, parece que eles fazem isso.
U1J	Eu ministro desde outubro desse 2018 já é o quarto ano agora que estou ministrando estágios. Estágio eu acho mal distribuída essa divisão de Estágios 1 2 3 4 estão desordenados eu acho. Um é esporte lazer...é bom, acho que quem vai me ouvir sabe que o lazer é praticamente o contrário do esporte do ponto de vista conceitual. No esporte as pessoas se adaptam às regras, no lazer as regras se adaptam as pessoas. Então não cabe no mesmo estágio.
U1J	Do ponto de vista da pessoa jurídica, qual que é a pessoa jurídica que eles podem estagiar? A minha ideia era dar primeiro na matéria de gestão, a maioria deles é aluno de gestão e ia dar uma aula sobre isso, mas como os alunos de estágio estavam ansiosos, desesperados para saber tudo sobre estágios aí eu tive que explicar antes. Vocês podem estagiar em todas essas, menos que forem empresas individuais. Por exemplo, para a escolinha de futebol geralmente é uma microempresa, mas até pode ser microempresa individual, que é só um cara que abriu, aqui é a legislação que criou a lei, tá? Por quê? Porque eu não quero panela, eu não quero que um ex-aluno assine para um aluno que não faz nada, entendeu?
Universidade 2	
U2C	Na minha cabeça ainda não é o estágio ideal, porque a gente não consegue fazer um acompanhamento muito próximo do aluno no campo. Fica um acompanhamento um pouco distante. Assim, da experiência que eu tive na minha formação, né? Que o Professor (nome do docente) ia filmar a gente dando aula na escola e depois ele mostrava isso para gente e a gente se via atuando, a gente debatia a nossa atuação, enfim. E era um estágio que a gente fazia em três (alunos). Então um estava a frente e outros dois observando. A gente se conversar muito. Então eu acho que quando eu trago para hoje essa realidade aqui do nosso estágio eu fico meio assim, com o pé atrás. Eu acho que nosso estágio não fortalece a formação no campo da saúde, tá? E pelo que a gente avalia aqui, assim no final do estágio, né, a gente fazia seminário de estágio. Então por exemplo, eu supervisionava cinco alunos de estágio naquele semestre e aí no final eu marcava lá um dia do seminário de estágio eu queria ouvir... então a gente fazia no começo e no final. E aí em diversas turmas eu escutei assim: ah professora, não aprendi muito não. Ah não aprendi muito, porque o supervisor quase não ficava lá, eu me sentia perdido, eu já ouvi isso, eu me sentia perdido, eu não sabia como fazer, eu não tinha ideia de como montar um treino. Sabe umas coisas assim?
U2C	Em (cidade) os alunos fazem estágio nas academias. Então são instituições particulares naquele esquema. Eles não fazem estágio na Unidade de Saúde, em Clínica...não tem isso aqui. Então eles vão para academia, vamos para academia. E na academia a gente não tem profissional com boa qualificação, por exemplo. Chega lá um hipertenso, chega lá um diabético. Então eu já ouvi "de aluno" nosso assim: Nossa professora eu sabia mais do que o professor da academia quando chegar um diabético, tanto que ele mandou vir cara falar comigo, sabe?
U2C	Insegurança mesmo e de repente de cair num lugar, numa instituição que na verdade queria uma mão de obra barata e não queria ajudar na formação. Que é o que a gente vê muito na educação física né? Um responsável técnico de 300 estagiários lá perdidos fazendo trabalhos de que seria um profissional. Essa é a verdade. Eu acho que não é um fenômeno só aqui de (nome da cidade), só da U2. Deve acontecer em todo lugar. Então eu não acho que a gente, que

	o estágio seja é...na maioria das vezes um lugar de consolidação do aprendizado na prática mesmo.
U2C	Claro que eu também já ouvi: nossa foi ótimo, o cara sentou comigo, ele me explicou como é que ele fazia o plano de treino, como que era isso, como que era aquilo e tal. Com relação à saúde menos ainda. Porque (cidade) a gente não tem é...os meninos vão para academia. Invariavelmente é na academia que eles vão fazer estágio.
U2C	Em (cidade) os alunos eles fazem estágio nas academias. Então são instituições particulares naquele esquema. Eles não fazem estágio na Unidade de Saúde, em Clínica...não tem isso aqui. Então eles vão para academia, vamos para academia. E na academia a gente não tem profissional com boa qualificação, por exemplo.
U2C	O que a gente fazia. Tinha um professor de estágio, que era o professor que ia para sala de aula naquela carga horária de sala de aula, explicava o que que era o estágio, falava das leis, de formulários e isso e aquilo. Depois, durante o semestre, a gente dividia todos os alunos de estágio entre todos os docentes aleatoriamente. Então assim... aleatoriamente mais ou menos, viu? Acho que não, porque eu lembro que a gente passou em algum momento ter um formulário que o aluno colocava lá "ah, eu vou fazer na atividade física e saúde, ah eu vou fazer no esporte, ah eu vou fazer não sei onde". Então teve até um tempo que a gente meio que "Ah, você é do esporte? Então o supervisor vai ser o (nome do professor) ou alguém que era do esporte, sabe? Mas depois começou a ser aleatório. Pegava lá pela ordem de me chamar: "ah tá bom, (nome da professora)...quem são os...ah vocês tá, pronto, faz" assim. Então a supervisão de estágio ficava a cargo de todos os docentes que tinham que conferir a documentação, fazer esse seminário de estágio no começo e no final, para assim ler os relatórios de estágio e tá sempre ali disponível para se rolasse algum problema era esse o supervisor de estágio que tinha que intervir ou tentar resolver ali o que tava rolando na academia, sei lá, onde o menino estivesse fazendo. Depois que o U2P assumiu é... não teve mais essa distribuição, acho que teve mais uma vez só distribuição, mas aí depois eu não sei por qual motivo, aí.
U2C	Por isso que falei, o nosso estágio não é muito legal, não pelo U2P, entendeu? Mas é que a gente realmente ainda não, na minha visão, a gente não consegue oferecer um estágio como eu acho que seria importante. Não sei se eu tenho uma cabeça muito...um dia eu briguei aqui e eu falei "ah, tá bom, eu acho que eu tenho uma cabeça muito licenciatura então, né?" Licenciatura *old school* ainda, que é aquele nego que vai lá filmar você no estágio. Porque para mim isso que é... é, mas aí enfim, perdi.
U2H	Eu...mas eu penso que a gente também tem que voltar os olhos um pouco mais para importância dos estágios também, assim como a gente valoriza apresentação de TCC (trabalho de conclusão de curso), faz todo o movimento de apresentação de TCCs (trabalho de conclusão de curso). Eu acredito que talvez a gente precisasse avançar também para apresentação dos estágios, sabe? Valorizar o estágio como formação profissional tanto ou quase tanto quanto é valorizada a pesquisa na Instituição. Eu acho que a gente precisa avançar nesse sentido.
U2H	(Pergunta: O professor U2P comentou antes que os alunos precisavam fazer estágios em diferentes áreas, então tinha que fazer estágio na área da saúde, na área do esporte, então vocês tentavam diversificar. E eu gostaria de saber se isso vai continuar a partir da reformulação do currículo ou não?) Continua, continua do mesmo jeito. As áreas para que o aluno tenha diferentes experiências. Continua, a gente não tirou isso. O que melhorou muito (nome da pesquisadora), foi que a U2 deixou de exigir a celebração de convênio.
U2P	Eu sou docente relativamente novo de estágio. É...na verdade o estágio dele é o seguinte: tem... tinha um professor que tomava conta do estágio, outro professor que passou a tomar conta do estágio junto e o estágio ele era ele era só simbólico para um docente. Simbólico, como assim? Ah eu sou o docente que vou tocar disciplina, mas o estágio ele era...a gente tem 18 docentes. Os 18 docentes pegavam, a gente fazia uma lista com os alunos e distribuía entre todos os docentes. Então todos os docentes eram supervisores da sede, aqui da interveniente, que a gente chama. Então todos os docentes tinham ali quatro alunos de estágio 1, mais 3 4 alunos de

	estágio 2, mais 3 4 alunos de estágio 3, mais 3 4 alunos de estágio 4. Que é parte do terceiro ano, semestre a semestre. Estágio 1, 2, 3 e 4 até fechar os quatro anos. Então cada semestre tem um obrigatório. Isso era dividido, então eu não tomava... eu só dava as instruções e os outros docentes também era: ó, o que é que é legal do estágio? No estágio você não pode ultrapassar quantas horas diárias, você não pode para ultrapassar tantas horas semanais, porque se não caracteriza vínculo, isso aqui pode, isso não pode, isso daqui... A gente basicamente lia o Regimento do estágio para eles e explicava, deixava para tirar dúvidas a qualquer momento fazendo disciplina, mas a gente despachava a cada grupo de 4 alunos para um docente. Aí o docente ele tem autonomia para supervisionar, fazer a requisição de... Então tinha até aluno que...acho que você já deve ter visto aquelas coisas de... você fez (nome da universidade).
U2P	Então aqui também tinha aluno que brigava de falar: nossa eu caí com o meu supervisor é fulano de tal. Aí o cara pedia relatório toda semana, pedia não sei o que, tal tal. Aí o aluno ficava p da vida e tinha outros que falavam: ah, esse daqui eu gosto, acho legal, ele conversa comigo tal. Então fica alguma coisa meio que... E isso era o que era, individualizado. Cada docente conduzia o seu grupo de alunos que ele supervisionava da forma que ele achasse conveniente, né? Se ele quisesse lá no local falar: bom não tô gostando eu vou até lá. Ele ia lá, ver como que estava sendo e tal. Porque como é bacharel só aí e liberou convênio de estágio não têm atuação do docente no local que está sendo feito estágio do aluno. A não ser CEFER que a gente tá mais próximo enquanto estava no HC, alguns outros locais que a gente instala, mas por exemplo, tinha aluno nosso fazendo estágio em (nome de cidades), nas cidades ao redor. Você não ia pegar seu carro e até lá ver como que é o estágio na academia dele. Era tudo por papel, ele trazer a foto, mostrava. Então tinha professor que era extremamente rígido para saber até perguntando de quantos metros quadrados tinha no local de estágio dele, o espaço, qual que era o PH da água da piscina, se tinha... Então isso era o que era feito, tá (nome da pesquisadora)? Até 2019 para 2020. Chegou a 2019 para 2020 com a saída de muitos professores para fazer pós Doc e devido a todo esse problema o que que eu e o U2H fizemos, né? O U2H é o presidente da Comissão de graduação. Como aqui é uma unidade então aqui é como se fosse o Instituto de biociência inteiro da U1, é que tem vários cursos, mas aqui a gente é uma unidade com um concurso só. Então tem um diretor, tem um presidente da Comissão de graduação, presidente da pesquisa, presidente da cultura e extensão e assim por diante. O presidente da graduação é o professor U2H. O presidente da graduação ele está assinando como se fosse pelo diretor o TCE, o termo de convênio de estágio, o termo de contrato de estágio e eu passei assinar todos os... a não ser que o aluno ele tá livre ainda se quiser buscar um outro docente. Eu falei: ó, eu posso assinar e vou ser o supervisor de todo mundo. Então ele assumiu para mim a bronca, né? E liberei para os docentes e mesmo assim a disciplina continua na grade da U2 como todos os docentes, mas só eu que tô é olhando hora, checando tudo, resolvendo... Isso daí foi meio que estratégico, porque dava esses problemas do aluno ter docente mais exigente, então tinha aluno que, por exemplo, reprovava no estágio que não entregou: ah, o professor me pediu o metro da academia que tinha lá, eu não tinha metragem quadrada academia e ele me deu o tal nota e reprovei. Aí o outro falava: ah, mas comigo não foi assim. Então era muito fora de padrão a avaliação. Então eu centrei tudo em mim, falei olha, então eu faço avaliação e basicamente que nem eu falei, né, eu fiz isso em 2019 tentando mapear até criar algumas coisas...
U2P	Mas antes era basicamente assim: eles entregam o documento, eu olhava via se estava tudo ok, se o relatório era bom, que ele tem um relatório de estágio, uma ficha de avaliação da pessoa que ele fez estágio, se tudo isso tava ok era considerada sem erro tal ele tinha uma nota cheia. Se tinha algumas falhas eu descontava alguns pontinhos, mas ele estava aprovado. Então antes era assim, agora na situação *on-line* eu não tenho nem como ficar olhando se o cara muito está fazendo estágio remoto. Então eu não tenho como ficar falando: Nossa isso aqui você não aprendeu direito, não fez isso, discutir com eles até, porque antes eu tava presencialmente todo dia, então na hora que ele entregar o documento já bate um papo. Oh, como que foi, tá aqui e tal e aí por ali eu já falava para ele: oh, foi legal e tal o já tinha um veredito para o término de estágio dele.
U2P	Oh, eles querem fazer... tanto é que tem muitos alunos que manda no primeiro, segundo ano, que não pode, e fala: eu posso fazer o estágio? Eu falo: não, não pode. Você tem que estar no

	terceiro ano. Então tem muitos que mandam..., mas nem não obrigatório? Eu falo: não, só a partir do momento que começar a fazer o primeiro estágio obrigatório e tal e aí você vai ter as liberações para fazer os não obrigatórios. Do resto que você pode fazer a observação, fuçar, ir lá, fazer o que você quiser, mas não é estágio. Você não vai colocar lá se o CREF aparecer no local que você tá fazendo estágio você vai ter problemas. Ninguém vai assinar estágio para você não obrigatório antes do período que você pode. Então eles anseiam sim por fazer estágio, muitos, né? Só os que estão bem voltados para acadêmica às vezes acabam fazendo, mas eu acho bom também o que tá fazendo pesquisa que tem perfil de pesquisa sair um pouco para ver justamente...falar assim: não é o mercado de trabalho que está lá fora que eu quero, quero ficar aqui dentro, né? Então eles acabam fazendo também. Mas assim, a relação é boa tanto é que sei lá eu acho que talvez a disciplina mais aguardada por eles. Eles falam: agora eu posso começar a fazer o estágio. Mas infelizmente eu acho que não é muito por causa de conhecimento também não, é mais porque eles querem se engajar, ter contato e querem já tem um recurso financeiro do estágio que eles recebem, quase todos mundo recebe pelos estágios. Então infelizmente a questão é essa. A gente sabe que os alunos nosso com raras exceções eles não são pessoas que também treino que fazem o quê mesmo vão ensinar. Então eles vão para academia, vão para o clube, vão...eles já são praticantes, então o que eles querem é fazer o que eles recebem. Então isso é meio inevitável. Eu já tô lá, eu já acompanho o cara, e eu falo: mas não é estágio. Aí eles não veem a hora de começar a fazer o estágio para falar: agora eu posso começar, agora eu tô aqui assinado pela academia que eu tô fazendo estágio.
U2P	O curso é dividido em...agora mudou para fases da vida, tá? Mas o curso é voltado ou para esporte ou para saúde. Então assim a formação ela é... os docentes têm pesquisas específicas, né, mas ele é meio a meio mesmo. Então metade dele é voltado para área da saúde, né, até mesmo saúde coletiva. Eu mesmo tenho trabalho com futebol, mas passei o projeto de futebol para o outro professor por causa de restrição de bolsa e tem uma, uma atividade de extensão que é ginástica laboral dentro da Unidade de emergência (UE) da própria U2, que é a UE. Então os alunos vão lá da ginástica laboral para os próprios funcionários da UE. Então é uma coisa voltada para saúde coletiva, que tá dentro ...por mais que esteja dentro de um hospital e tem também algumas outras coisas desse tipo. Na disciplina, para ser bem sincero, eu incentivo que eles busquem o que eles tenham de experiência e até ele tem que mudar de área de estágio, né? Não pode ficar sempre fazer no mesmo para passar por todas, né? Ou por uma gama maior. Então a gente incentiva que eles façam em vários locais.
U2P	Eles falam: eu não, quero academia, por que eu tenho que ir para uma academia só, porque tem que passar por todas? Mas as discussões são basicamente voltadas ao que pode e ao que não pode.
U2P	Na disciplina em outros. Tem muita discussão, mas muita. O que mais tinha era discussão e algumas bem ferrenhas mesmo, porque... A gente não tinha um consenso e até hoje não tem do que é... mudou até, mudou né um pouco estágio nosso. Mas assim, os alunos ficavam assim: ah mas por que é que eu tenho que fazer na área de saúde e depois eu tenho que fazer um esporte? Porque a gente acha que é importante se fazer um estágio na área de esporte e depois outro na saúde que você passa por todos para ver todos. Aí alguns falam: mas eu não quero, não vou trabalhar com isso, não me interessa eu quero fazer tudo no esporte ou tudo na saúde. Então discutiram muito.
U2P	Então, eu hoje eu sou uma posição bem firme eu acho que eles têm que dos quatro estágios nem é tão exigente que eles façam tanta troca, mudou. Ficou mais flexível. Mas eu acho que deveria ser quase que forçado nesse obrigatório, porque o outro que ele quer fazer ele tem um não obrigatório, então ele pode fazer a qualquer momento não obrigatório e o que eu vi é que o aluno faz uma sequência de estágios que acaba fazendo como se fosse eu acho que algumas áreas e outras... na área de engenharia é comum. O cara vai fazer o estágio de Engenharia no local e ele continua contratado pela empresa e fica. Na educação física eles têm a mesma ideia tal, mas assim, como é amplo do mesmo jeito que as outras áreas são amplas, eu acho que os obrigatórios a gente poderia colocar assim: tem que fazer uma área de saúde, outro na área de esporte, outro você tem que buscar meio que na gestão, outro você vai amanhã para ... eu gosto de ficar com futebol, só futebol. Tá, então faça um futebol obrigatório depois você vai fazendo

	não obrigatório com futebol. Ninguém te impede de fazer os não obrigatórios. Mas nos obrigatórios eu sou bem taxativo nisso. É igual o cara falar para mim que não quer fazer estatística. Eu falo: não tem jeito. Se você não fizer a disciplina de estatística não se forma. Então eu acho que o estágio também para dar uma visão geral ele deveria: oh, tem que fazer um estágio na área de saúde, na educação física voltados para área de saúde tal. Ah mas eu não gosto, eu quero trabalhar só com o esporte...eu sinto muito mas um você vai ter que fazer que isso é uma disciplina senão você não se forma.
U2P	Tá. Aqui a gente é bem... apesar do seu curso está instituído dentro de um campus que tem um HC, né, um Hospital das Clínicas, a gente sabe que a formação deles de estágio, por mais que seja ampla, bacharel só aqui, a gente não tinha os convênios de, por exemplo, a U2 tem no HC no próprio Hospital das Clínicas tem uma residência multiprofissional. Então desde farmácia, enfermagem, fisioterapia e tinha um professor de educação física só nessa residência que entrou após um período depois de muito discutir, que ele trabalhava nos NASFs, nos núcleos de Apoio à Saúde da Família. Mas aí depois foi firmado alguns convênios via prefeitura, mas foi tudo muito difícil pela questão, né, e é bem... não é, não é voltado para atuar dentro da área hospitalar e na atenção primária de saúde ou até secundário da questão pública. Porque a U2 fez uma coisa que eu considero muito boa que foi extinguir os convênios de Estágios, né? Então antes de fazer uma academia, no clube qualquer lugar tinha que instituir um convênio entre a U2 e o local. A Reitoria, isso não é da unidade nossa, a Reitoria extinguiu até para engenharias tal para liberar pessoas fazendo estágio. Só que algumas coisas que eram travadas, tá? Então por isso que os alunos não vão para prefeitura, não buscam tanto esses estágios. Um que é a facilidade: a área de *fitness*, né, vamos colocar assim como um bacharel, é muito mais simples para eles fazer um estágio. Eles vão lá, conversam com alguém que tem um CREF e cumprem as horas e montam um plano. Nesses outros setores, por mais que a U2 desburocratizou, por exemplo, a prefeitura é burocratizada. Você tem que fazer um convênio entre Prefeitura do campus da U2, Prefeitura de Ribeirão Preto, vamos supor. Mesma coisa com SESI, Sesc, né, com setor e com o hospital é a mesma coisa, porque eles não querem um estágio simplesmente assim: a um professor que está ali ele é responsável, ele assina porque ele tem o CREF e pronto acabou. Tem um convênio. Então isso daí basicamente fez com que o aluno busque o que é mais fácil, né? Só se ele gosta muito e fala: eu quero fazer o estágio dentro de um... na área da saúde dentro de um hospital. Aí ele vai ter que buscar, ele sabe que tem uma documentação muito maior, ele vai ter que passar por vários crivos lá dentro que é melhor para a formação dele, mas infelizmente a gente sabe que boa parte dos alunos, eles buscam o estágio não remunerado para cumprir a disciplina, quando precisa, mas boa parte deles querem um estágio que seja em academias...um lugar que seja remunerado é a realidade.
Universidade 3	
U3S	Então, o que eu entendo nessa questão do estágio é que ela não tem a ver somente com o estágio, né? Então o estágio ele chega no momento em que esse ou essa discente já cumpriram uma boa trajetória dentro da grade, né? O currículo atual e não o da reforma, né (nome da pesquisadora)? O atual ele possui aí 70% de área comum então a gente tem uma, uma grande base de Formação nesse sentido amplo da palavra, né? Isso significa que quando eles chegam eles já tiveram disciplinas de treinamento, disciplina das modalidades esportivas, disciplinas das humanidades, disciplinas mais voltadas para a área da saúde e outras para questão biológica mesmo, porque eles fazem de início aulas no Instituto de Biologia. Então isso também é uma é uma questão que marca essa formação. Então quando eles chegam, a gente pressupõe isso, né? Quando eles chegam ao estágio que já possui uma base mínima suficiente para dar conta da própria diversidade pode ser o estágio do ponto de vista que alguns vão parar em academias, outros vão para clubes esportivos, outros vão procurar de fatos na área aí mais voltada para o SUS, dessa questão da Saúde. Então há uma possibilidade ainda ampla do próprio estágio, né? Talvez esse vínculo formativo que fica um pouco oculto eu diria, (nome da pesquisadora), na formação nossa, porque não vai estar registrado, né? Se você puxar os históricos desses estudantes não vai aparecer lá o grupo de estudos que fez, algumas ...ou mesmo não vai especificar tanto. Vai aparecer estágio, né? Mas esse estágio se a gente pegar uma turma talvez a gente não tenha ninguém fazendo no mesmo lugar, né, então a gente coloca tudo no mesmo

	pacote, mas no final a gente tem experiências muito distintas aí, né? Porque tem uma pessoa que vai para um lugar, a outra para o outro isso vai também compondo isso. O que a gente pressupõe é que isso é possível de ser feito, porque de início a gente conseguiu construir uma base não só teórica, né? Mas pensar para intervenção suficiente para que cheguem lá e posso tirar o máximo de proveito daquelas situações em que vão ser separados, né? E essas situações são um tanto imprevisíveis, né? Então o que a gente espera que isso aconteça. Se isso acontece de fato aí é uma outra conversa, né? Eu acho que aí os docentes estão no estágio tem um retorno um pouco mais efetivo do que eu enquanto coordenador, né? Porque de novo, eu só vou receber os problemas, né (nome da pesquisadora)? Oh, teve um problema no estágio tal como resolver? Mas do ponto de vista desta devolutiva mais acadêmica ela se dá nesse contexto de quem é a pessoa responsável pelo estágio dentro da faculdade EF, né? Então é ela que vai receber essas demandas, que são demandas mais legais, né? Porque só receber problemas, né? Então a proposta de discussão de pensar o próprio estágio ela escapa das minhas mãos assim... tanto na minha atuação como docente quanto como coordenador.
U3M	O que a gente...o que a gente estimula é que eles façam na verdade, né, é bem interessante...a gente divide em seis áreas, seis áreas, então é a área da saúde, área da atividade física em academia, atividade área do Lazer, área da administração e *marketing* esportivo, algumas coisas assim, é outra área do Esporte e tem aí uma outra área de atuação com pessoas com deficiência, tá? Então que é a área da adaptada que inclusive é uma das áreas também que eu trabalho. Então eu tô...a minha área de atuação na pesquisa e na pós-graduação especificamente a área do treinamento de força, né, para saúde e agora também para pessoas com deficiência, né? Então eu atuo em duas linhas. Então a gente tem essa frente da área da adaptada que é muito forte. Então quando a gente propõe, né, que o aluno que vai fazer o estágio ele tem que minimamente percorrer em quatro dessas áreas, né, das seis ele tem que percorrer quatro áreas não necessariamente ele não vai ficar só é acompanhando a musculação, ele não vai ficar simplesmente acompanhando a hidroginástica, né? Ele tem que fazer o que? Ele tem que ter uma situação para levar ali adaptada que é muito interessante, né? Da pessoa com deficiência, do trabalho com pessoas com deficiência é uma área que pouquíssimas vezes eles buscam, né? Porque talvez a falta, né, de falta de estímulo ou a falta de uma divulgação ampla, mas lá na lá na U3, lá na faculdade de EF a gente tem essa área muito forte, então uma das frentes que a gente indica é justamente é: oh, tem adaptada. E aí tem os projetos dentro da adaptada, né? Dentro da extensão da unidade assim como a fora. Então é bem interessante que eles acabam não tendo um perfil também especialista dentro do estágio, mas por outro lado, como você falou não tem nada que direcione eles para uma atuação mais forte na área da saúde de fato, né? Ele acaba tendo pouco de gestão, ah vou fazer um pouco de gestão esportiva. Então vai lá fazer 80 horas lá de gestão esportiva. Aí depois ele faz, né, outras horas por exemplo em academia, mas ele vai trabalhar também com pessoa com deficiência e é interessante que muitos que ingressam nessas áreas, né, específica quando é uma pessoa com deficiência de certa forma tem a questão da inclusão e tem a questão da Saúde, qualidade de vida e é um universo muito grande e é interessante que muitos deles acabam em função do estágio caminhando dentro de uma determinada área específica. (...) Mas só para você entender como é que é o funcionamento do estágio da faculdade de EF U3 Ela é muito mais plural do que focal nesse sentido.
U3M	A gente usa tudo o que a gente faz, (nome da pesquisadora), usando o sistema *Moodle*. Então a gente "sobe" todos os documentos no *Moodle* e todos os documentos deles eles são avaliados no *Moodle* também. Então agora, por exemplo, vai ter entrega dos documentos iniciais. Então eu vou avaliar, a gente vai avaliar todos eles e aí já da devolutiva do próprio *Moodle*. Oh, insatisfatório, né, OK. Então a gente já vai...então isso também a gente já começou antes da pandemia. O que foi muito bom, porque se tivesse conversado durante a gente ia estar...ia ter dificuldade do andamento da entrega, dos relatos, dos documentos, tudo mais. Mas está caminhando bem.
U3M	Bom, (nome da pesquisadora), a gente acredita que assim... pelo que eu vejo e aí pode ser uma visão muito particular logicamente, né? Eu percebo que muitos alunos que acabam entendendo e vendo estágio com uma oportunidade de ampliação do campo profissional e a gente percebe isso por quê? Porque ao final do estágio eles tem que fazer relatórios e aí com isso a gente

	consegue verificar que muitos deles acabam tendo engajamento. Mas como todo ser humano a gente percebe também que alguns vão lá por uma questão formal de questão, né, de necessidade de cumprimento de horas, então... E ele vai lá cumprir as horas, mas não participa. Mas no geral, (nome da pesquisadora), assim percebendo pelo perfil dos estudantes, conversando com eles, eles acabam tendo um uma boa uma.... deixando uma boa impressão no local onde eles foram admitidos como estagiários trabalhando, né, atuando como estagiário, de forma muito, muito positiva, ou seja contribuindo para o lugar onde eles estão fazendo estágio, perguntando, tendo uma ação proativa. Eu sempre falo: gente o lugar onde estão estagiando pode ser que seja o local que futuramente vocês podem trabalhar. Se vocês não quiseram...não tiverem um desempenho ou no estágio talvez vocês não tem uma boa referência futura, né? Então muitos deles são absorvidos depois do estágio como profissional também. Então isso eu acho que pode ser um reflexo de que essa atuação do estágio ela acaba tendo frutos, frutos bons na verdade em decorrência do trabalho deles. Mas lógico que também tem aquele que a gente percebe que vai lá para cumprir tabela, faz um relatório fraco e a gente aí demanda, a gente lê os relatórios e a gente manda para ele: oh, refazer o estágio, refazer o relatório. Esse relatório não tem condição de ser aprovado. Então a gente tem todo esse cuidado, apesar de em função de ter mais de um docente no estágio ele ajuda a gente a distribuir melhor as tarefas também, né?
U3M	Então a área da adaptada por ser uma área ainda pouco divulgada, né, talvez em outras unidades ou em outras universidades a nossa tem essa característica de ter essa força, né? Até porque é muito interessante só para você conhecer, mas quando você pega lá no comitê paralímpico brasileiro, por exemplo, muitos profissionais que trabalham lá e já tiveram passagem da U3 seja. Na graduação, muitos profissionais que trabalham lá já tiveram passagem na U3. Seja na graduação, no mestrado ou no doutorado, né? Então isso é muito legal quando você chegar lá no CPP, por exemplo, você é como se eu tivesse quase na U3, entendeu? Assim, muitas pessoas que a gente teve convívio pregresso a gente acaba se encontrando e isso acaba motivando o desenvolvimento de projeto e tudo mais. Então... mas voltando a sua pergunta, não, a gente não tem nada muito específico essa questão.

Fonte: Dados das entrevistas da pesquisa.

Para a U1, a U1F relata a sua insatisfação pela falta de docentes efetivos para as disciplinas de estágios curriculares supervisionados do bacharelado em EF. Isso leva a contratações de docentes substitutos que, por mais que façam um bom trabalho, não possuem vínculo com a universidade, impossibilitando estudos aprofundados na área e a realização de trabalhos de conclusão de curso nessa temática. A U1F demonstra que o estágio curricular supervisionado da licenciatura é mais satisfatório por ter docentes efetivos das disciplinas, que fazem parte do departamento de educação.

Fora as contratações de docentes substitutos para a disciplina de estágio no bacharelado em EF, outra possibilidade é solicitar aos docentes efetivos que se responsabilizem por essas disciplinas por determinado tempo. A U1F comenta que quando isso acontece, a disciplina tende a ser conduzida de uma maneira mais séria e específica.

Na U1, o estágio no bacharelado é dividido em quatro semestres: o estágio I é destinado ao esporte e ao lazer; o estágio II designado às academias; o estágio III voltado à saúde; e o estágio IV é destinado à gestão.

O professor substituto responsável pelo estágio em saúde, U1A, destaca que os estágios nessa área raramente ocorrem e relata que os estagiários se envolvem com o contexto da saúde dentro das academias quando lidam com populações que têm comorbidades. Todavia, normalmente, os objetivos principais nesses espaços são outros, como a busca por objetivos estéticos.

O U1J leciona as disciplinas de estágio (área de esporte e lazer) desde 2018 como substituto, apesar de ser docente efetivo de outras disciplinas da U1. Ele comenta que não concorda com a divisão atual dos quatro estágios de bacharelado, principalmente pelo fato do estágio I ser voltado ao esporte e ao lazer. Ele argumenta que o esporte e o lazer possuem pontos de vista diferentes conceitualmente falando. No esporte, há regras definidas que as pessoas se adaptam, enquanto no lazer as regras se adaptam às pessoas. Por isso, eles não deveriam ser abordados na mesma disciplina de estágio.

O docente U1J mostra seu comprometimento com a disciplina e suas exigências. Ele evita ao máximo que os discentes burlem as regras e preza pela realização completa do estágio. Ele não aceita estágios em microempresas, com o intuito de evitar que colegas já formados assinem os documentos de estágio sem que os estagiários tenham realizado efetivamente as atividades.

No universo da U2, a U2C percebe que o estágio não contribui para atuar no campo da saúde e do SUS, pois ele não acontece nessa área normalmente. Ele acontece corriqueiramente nas academias de ginásticas. A professora relata que o acompanhamento do docente de estágio não é tão próximo aos estudantes, como acontecia na época em que ela fez a sua graduação em licenciatura plena na U1. Ela observa que na sua época de graduação havia mais troca de saberes entre o professor-aluno e entre aluno-aluno.

Por um lado, na época em que a U2C era responsável pela disciplina de estágio, às vezes ela escutava estagiários de academias de ginástica que não aprenderam tanto e um dos motivos era que o supervisor de estágio não era tão presente. Ela comenta que isso ainda acontece bastante no meio da EF. Esse relato mostra que muitas vezes os estagiários fazem a função do profissional de EF. Isso traz grandes prejuízos para a formação do estudante, além de enfraquecer a profissão de EF, já que quem está atuando é uma pessoa que não tem a formação completa e, ainda, não possui um supervisor orientando o estágio. Por outro lado, a U2C também diz que há discentes que terminam o estágio satisfeitos e com uma boa supervisão.

O U2P é docente relativamente novo na disciplina de estágio curricular supervisionado e destaca que essa disciplina é uma das mais aguardadas pelos estudantes. Contudo, ele acredita

que além da atuação prática, alguns estudantes desejam começar o estágio para ter a possibilidade de remuneração e isso acontece principalmente nos espaços de academias de ginástica.

O U2P e a U2C contam que o estágio anteriormente ocorria da seguinte forma: um docente era responsável pela disciplina, mas quem orientava os discentes eram um dos docentes do curso de EF. Existia uma divisão dos estudantes entre todos os docentes do curso, sendo que cada professor orientava e acompanhava seus orientados de acordo com o que considerasse mais efetivo. Todavia, os critérios de avaliação e exigência variavam significativamente entre os diferentes professores, o que os estudantes consideravam injusto. Desta forma, de 2019 para 2020 o professor U2P assumiu a disciplina de estágio como o responsável por todos os estudantes, embora, na teoria, cada docente ainda tenha a responsabilidade por alguns dos estagiários. Na prática, porém, é o U2P quem fica responsável por assinar os documentos, cuidar de todos os estudantes, avaliar e supervisionar a disciplina como um todo.

O U2P relata que incentiva os estudantes a explorarem diversas áreas e locais de estágio, a fim de que possam adquirir experiências diversas e enriquecedoras. O docente do estágio mostra que os estágios, no momento da coleta, eram divididos em temáticas (saúde e esporte). Contudo, alguns discentes questionam por que precisam realizar estágio em uma área na qual não pretendem atuar profissionalmente. O U2H complementa dizendo que a recomendação das mudanças de áreas no estágio continuará após a reformulação do currículo.

Os docentes U2P e o U2H explicam que antigamente para realizar o estágio era preciso que a U2 tivesse convênio com a instituição, mas isso se extinguiu visando a facilidade de realizar o estágio em outros locais. Eles consideram que foi uma boa adaptação, e o U2P menciona que, caso o estudante queira realizar o estágio em uma instituição que exija uma parceria com a universidade, será necessário providenciar documentos adicionais entre a U2 e a instituição de estágio. Isso acontece com hospitais, Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), entre outras instituições.

Em complemento, o U2H acredita que a estrutura do estágio deveria receber mais valorização, assim como acontece com os trabalhos de conclusão de curso. Por sua vez, a U2C opina que o formato atual do estágio não é o ideal, não por culpa do docente responsável pela disciplina, mas devido à falta de proximidade e discussões dentro da disciplina, que são relevantes para a formação dos estudantes. A U2C lembra que o seu professor de estágio ia até a escola, filmava a atuação dos estudantes e promovia discussões sobre esse registro, além de abordar outros assuntos relevantes. Ela afirma que, mesmo parecendo "*old school*", acredita

que os estudantes aprendiam mais. Assim, percebe-se que os docentes da U2 não estão plenamente satisfeitos com a estrutura do atual estágio.

Na U3, o coordenador do curso U3S acredita que as escolhas feitas no estágio possuem relação com todo o resto da graduação, já que os discentes, na grade curricular antiga, faziam o estágio com 70% de disciplinas realizadas na etapa comum do curso. Isso evidencia que o estudante já chega, ou pelo menos deveria chegar, com opiniões e conhecimentos prévios sobre a EF e sobre a área em que deseja atuar. Somado a essas ideias, o docente U3M percebe que a maioria dos estudantes usam o estágio para ampliar seu campo profissional, ter a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho, considerar possíveis contratações futuras e construir uma carreira. Entretanto, existem discentes que pensam apenas no cumprimento das horas.

O U3M afirma que o estágio no bacharelado, assim como o curso, possui um perfil generalista, e os estudantes podem fazer os estágios em seis diferentes áreas: saúde, atividade física em academia, lazer, administração e *marketing* esportivo, esporte e EF adaptada. Os estagiários devem escolher ao menos quatro dessas áreas. Apesar de não haver uma ação norteadora específica para estagiar no SUS, ele percebe que muitos optam por trabalhar com a saúde.

O U3M explica que também é docente da disciplina de atividade física adaptada, a qual é uma área com reconhecimento na U3. Como resultado, alguns estudantes realizam estágios e até mesmo começam a trabalhar nesse campo, inclusive no Comitê Paralímpico Brasileiro. Esse docente reconhece que o estágio pode ser uma oportunidade de inserção no âmbito profissional desejado, possibilitando o início da construção de carreira.

O U3M conta que a documentação do estágio é entregue via *Moodle* antes mesmo da pandemia. Esse sistema é bastante utilizado pelas instituições, e que auxilia na resolução de possíveis problemas estruturais que podem ocorrer com os documentos do estágio.

Em resumo, é possível notar que os estágios das universidades participantes possuem a cultura da mudança de área de atuação, como forma do estudante vivenciar diversos contextos da EF. Apesar da U2 ter as ênfases “EF e saúde” e “esporte”, o docente de estágio aponta que também estimula a mudança de área. Isso sugere uma formação generalista e sem uma perspectiva de carreira clara. Entanto, alguns docentes acreditam que o estágio pode abrir portas para o mercado de trabalho, possibilitando refletir sobre a possibilidade de o discente direcionar-se para o campo de trabalho que mais lhe agrada.

Ainda, alguns docentes não se mostraram plenamente satisfações com o estágio do bacharelado. Eles apontam que a estrutura do estágio merece mais atenção, juntamente com a necessidade de promover discussões essenciais para os estudantes.

6.3.1.7 Categoria: Estágio no SUS

A categoria "estágio no SUS" aborda trechos e ideias das entrevistas que discutem a presença ou ausência de estágios no SUS e atuações multiprofissionais.

Quadro 17 - Categoria: Estágio no SUS

Participante	Trecho da entrevista
Universidade 1	
U1A	Então, a gente não...por conta da pandemia eu não tive essa oportunidade, sabe de fazer com que eles tenham contato com toda a problemática do SUS, né? Com as unidades básicas, que eles poderiam estar explorando lá e mesmo nas UPAS e tal eles poderiam estar acompanhando os doentes lá. Então por causa da pandemia a gente não está conseguindo ter essa experiência, passar essa experiência para os alunos. Então eu acho que isso prejudicou muito. Essa disciplina antigamente ficava com o (nome do docente) ele tinha essa atuação e teve que ser dentro das UBS, né, das Unidades Básicas de Saúde. E por causa da pandemia nós tivemos que cancelar tudo para os alunos se preservarem, né? Não entrarem em contato com doentes. Ainda mais em Unidade Básica de Saúde, né? Então está prejudicado, a meu ver, essa ação que a gente podia tá tendo dentro dessa disciplina aí. Então nós não tivemos essa experiência que eu gostaria muito que ele estivesse, né? A condição seria adequada se tivesse esse contato aí. Se envolver com a população e com a saúde coletiva. Então está prejudicado...nem eu tive essa experiência, né, com eles. (...) É uma frustração, viu? É uma frustração.
U1A	(Pergunta: Há estágios multiprofissionais na área da saúde disponíveis para os estudantes?) Não consigo te falar, acho que não viu? Aqui em (nome da cidade) eu acho que não.
U1A	Eu acho que é importantíssimo, porque é onde ele vê na prática e pode aplicar, né, o conhecimento dele também na área da saúde. Então acho que tem que arrumar um jeito de envolver mais alunos e arrumar uma... arrumar o local de estágio, né, mas condizente com a...com o que a gente quer para a formação deles. Eu queria que eles fossem em uma Unidade Básica de Saúde acompanhar o doente, acompanhar o que o médico diz, né? O que o médico receita para aquele paciente e o que o profissional de educação física conseguir implementar o que o médico...a indicação do médico para aquele paciente, lá? É porque daí ele faz a interface com a medicina, que a linha que eu acho que o educador físico podia atuar mais e não está atuando. Mesmo no SUS seu olhar lá qual que é a função do educador físico no SUS, né? Você vê lá...tem...tem função para fisioterapeuta, tem função para psicólogo, tem função para todo mundo da área de saúde...a hora que você chega no educador físico tem uma "frazezinha" lá só para constar, né? Que na prática isso não se realiza mesmo. Eu até perguntei para eles onde que o educador físico se encaixa no SUS? Mandei eles fazerem um levantamento no ano passado. Assim... fica lá restrito a Unidade Básica de Saúde só e tem uma frase lá nas diretrizes do SUS sobre o educador físico que é assim, está lá por estar, né? Porque na prática mesmo não existe educador físico no SUS. E o futuro do SUS seria a prevenção, né? Porque você ficar doente dá gasto para o SUS, é uma pessoa mais que você tem que atender num posto de saúde, né? A gente...o país ia fazer muito economia com dinheiro analisado para saúde se educador físico atuasse preventivamente. E o SUS faz prevenção também, né? Quando dá vacina, quando...tem

	várias ações do SUS que é por prevenção, mas não comporta o educador físico, assim... Não explora, né? As capacidades do educador físico, então é outra frustração minha quando eu comecei a entender isso aí. Quando eu comecei a ter esse conhecimento aí de que o país não tem essa linha preventiva. E o educador físico se encaixa, assim, como se fosse uma luva para essa área de prevenção.
U1J	Além disso, o estágio em saúde é uma ficção, porque na cidade de (nome da cidade) só existem três profissionais educação física atuando na Secretaria de Saúde. Por que é uma ficção? Porque aquele...o estágio II é em Fitness. Então o estágio II é na academia, mas o estágio III é para ser uma clínica de reabilitação. Onde tem profissional de educação física atuando em reabilitação? Dá para contar nos dedos, dá para contar nos dedos. Na realidade deveria ser um estádio no Esporte, outro deveria ser de lazer e outro deveria ser *Fitness*, saúde e estética, porque a mesma lógica, é a lógica do Harvard, se bem que a lógica da estética é uma lógica cultural. Mas é uma lógica biológica, então são coisas distintas. Mesmo o Estágio IV que vagamente se diz que é gestão, na realidade essa é uma adaptação malfeita do modelo adotado em alguns países que gestão é gestão de programas de saúde como os estágios anteriores fossem para conduzir uma gestão de saúde e como se o curso de educação física se direcionar-se para saúde, embora são cinco as áreas que o profissional de educação física é atoa, que são: saúde, *Fitness*, estética, educação física escolar, esporte, lazer, atividades rítmicas e dança.
U1J	Pode até valer para o estágio de saúde, que embora como eu falei é "enganation", porque não é saúde. Saúde é para ele estar trabalhando com alguém uma condição patológica para recuperar.... melhor, melhor do que fazer um estágio só para quem trabalha com patologias era melhor colocar tudo em um Fitness, saúde e estética em um pacote só.
Universidade 2	
U2C	É, de estágio a gente tem muito pouco, porque não tem. Então assim, às vezes acontece da pessoa estar na academia e aparecer alguém de população especial é o máximo que eu já ouvi. E aí eles falaram: oh, curso me ajudou a acompanhar esse indivíduo. Então assim, o referencial teórico do curso eu acho que é muito bom, é muito bom. Comparando com o que eu tive e do que eu escuto dos outros eu acho que o nosso é muito bom. O prático é que ainda tá meio capenga. Dos alunos que foram fazer, por exemplo, não era estágio, mas era o programa de extensão no posto. Eles adoram, porque essa interação com usuário é muito gratificante. Aí ele: opa, pera aí, nossa, que legal isso. Então assim, apesar de todas as dificuldades de por exemplo, eu não tenho um espaço adequado para a prática, de material escasso, né? Uma coisa e outra tem ali naquele programa, né? Como que eu vou dizer a palavra... essa interação que tem né, entre os estudantes e usuários da unidade tal, eles dizem: Olha, nossa foi superlegal, eu aprendi muito com esse estágio. Mas eu entendo que eles aprenderam muito em termos de relações humanas.
U2C	Sim, sim. Essa questão mais de interprofissional né, até multi se bobear, não rola, não rolava. Dificilmente eles comentavam alguma coisa do tipo "a enfermeira, a gente participou da reunião de equipe e tava agente de saúde, a enfermeira, não sei assim..." Não! Nem o profissional de educação física da época era muito, assim, proativo para participar disso, porque também né, eu acho, ele não teve formação. Eu posso falar porque ele foi meu aluno. Ele era aluno da segunda turma do curso. Então ele não teve nenhuma formação para isso. Ele passou super bem no concurso da fundação. Como eu te disse, né? A formação teórica dos nossos meninos é excelente, mas quando ele chegou lá na prática ele meio que não sabia o que fazer, então ele achava que ele tinha que ir lá e das aulas dele tchau. Depois de muito tempo é que ele começou a conversar com os agentes de saúde, sabe? Assim participar um pouco mais da vida da unidade. (...) Então não tem. Eu não vejo, eu não via e hoje ainda vejo, mais assim, bem bem frágil essa relação do profissional educação física com os demais
U2C	Lembrei de uma coisa: teve uns anos que a gente conseguiu bolsas para estagiário nesse na FAEPA, que é a fundação. E aí a FAEPA fez processo seletivo e a gente tinha estagiário, mas eram assim 2 do universo de 60 eram dois que conseguiram fazer estágio lá. Então assim muito

	pouco. E hoje essa possibilidade já não existe, porque eles tiraram o estagiário do contrato, então acabou ficando só o profissional educação física. Os alunos que fizeram estágio né, aí remunerado, na verdade era um aluno que já tinham... no processo seletivo eles acabaram até passando porque já tinham sido estagiários do programa de extensão. Aí o RH da Fundação olhou lá e falou assim: vamos pegar esses daqui né? Que já tem experiência, já tem isso, tem aquilo. Bom, então na pontuação lá eles acabaram. Então assim, não foi que o estágio contribuiu...eles tinham uma história naquele lugar do projeto de extensão e depois eles passaram a fazer o estágio obrigatório, tá? Mas hoje isso já não é possível, infelizmente.
U2H	(Pergunta: O estágio contribui para trabalhar na área da saúde no contexto mais amplo?) Eu acho que por enquanto pouco, (nome da pesquisadora). Na minha percepção pouco, porque eu acredito que a gente ainda tem poucos espaços de estágio nessa área, sabe? Me parece que é uma carência, mas eu vejo o movimento disso crescer, sabe? Mas ainda não acho que atende totalmente a expectativa dos nossos alunos que queiram trabalhar nessa área da saúde, sabe? Especificamente. Aí eu queria os postos de saúde, enfim. Eu vejo que (nome da cidade) ainda tem pouco espaço para estágio especificamente nesta área. É algo que precisa melhorar.
U2H	Olha, o *feedback* positivo, sabe? Eu acho que o *feedback* é positivo e aí é uma questão muito pontual. (De quem faz estágio na saúde).
U2P	Não (não procuram a área da saúde), até porque principalmente se a gente tivesse licenciatura eles buscariam escola, mas assim eu posso contar na mão que tem de da área de educação física voltado da saúde pública em (nome da cidade), uma cidade de 700 vamos arredondar 700 e 700 mil habitantes. Dá para contar na mão quantos locais têm e aí os entraves são muitos maiores, porque ele vai ter que fazer uma documentação, ele vai ter que fazer uma entrevista, muitas vezes é voluntário, não é pago, você faz para aprender. Então ele prefere conversar numa academia e para área *Fitness* aí que infelizmente eu acho que assim ela tomou o mercado de uma forma meio que até avassaladora, né? Encobrindo muitas outras coisas, né?
U2P	É assim: ah, você está fazendo aqui, você está muito dentro da academia, tá? Às vezes eu converso, falo: oh, porque você não vai ver outra coisa, porque vai te abrir... mas eu não, não tenho nem como, porque é direito deles. Faça onde você...onde te interessa. Inclusive até eu fiz a proposta que seria um estágio nem voltado para saúde, mas a graduação ainda não apreciou. Que seria o aluno fazer estágio dentro de laboratório e não é laboratório de pesquisa da universidade é laboratório, laboratório mesmo. Por exemplo, até pensa de ter às vezes uma pessoa com CREF, por exemplo laboratório da Nike, um laboratório da Adidas, um laboratório da Garmin, da Gatorade, é um campo que o Bacharel educação física vai trabalhar, não é com saúde coletiva em geral, mas a gente não tem essa possibilidade deles fazerem estágio dentro de um laboratório de uma empresa.
U2P	É a melhor possível, porque eles na verdade até veem outro mundo, né? Porque é o único momento de estágio...como eu disse tirando o que a gente tá tentando colocar na área de tecnologia, também que seremos SUPERA nessas locais, mas basicamente todos os outros estágios existe contato único e exclusivamente com educador físico e fisioterapeuta, no máximo com administrador que está alí, mas que não... Quando ele está na área de saúde aí é o único momento que ele fala: oh, legal, porque eu encontrei desde biólogo, médico, assistente social, eu conversei com todo mundo, todo mundo senta, todo mundo discute tudo, todo mundo tem a mesma importância ali nos processos. Então a experiência deles é a melhor possível. Infelizmente, né, deles que eu coloco aí é um grupo seleto de 10, 12 ao longo de todo esse tempo, porque tem pouco, né? Então o restante simplesmente aquele negócio, eles não acham tão importante, eles não acham tão legal eu, porque também não participaram. A ignorância é uma virtude, né? Como eles desconhecem, nunca participaram, então eles não têm nem como pesar. Mas as experiências, os relatos que eles me passam é que, né? E todos eles fizeram fora também nos outros. Eles falaram que em comparação, não queria comprar, mas é muito melhor é muito melhor esse aqui pela questão de aprendizado, de experiência.
U2P	Pelo menos o que tem aqui é tudo integrado, tirando um pouquinho só que a gente sabe que é o pessoal da Medicina. Eles também participam, fazem tudo, mas aí eles têm o médico que é o

	médico mais...o residente, né, da área médica que é mais geral. Porque daí os outros das especialidades aí não não se misturam tanto, né? Os que ficam nas outras partes aí, às vezes, eles ficam mais... Mas todos os residentes ou todo mundo que tá ali eles atuam juntos, pelo menos tem sempre um. Mas a gente sabe que a medicina é um pouco, ela é fracionada dentro dela mesmo, né?
U2P	Sim, como eu disse até o... aqui na U2 mesmo, o programa da U2 HC tem a residência multiprofissional, que é residência médica mesmo, que tem médico, fisioterapeuta. Eles ganham um valor dentro da residência multiprofissional e dentro dos núcleos têm os professores de educação física. Eu não sei se na residência multi, mas eu acho que na residência multi desse... a partir desse ano ou do ano passado entrou professor educação física, né? Que na verdade assim, é professor porque é residente, então você tem que estar graduado. É pós-graduação. É meio diferente a área da saúde clínica para nossa. Então o médico acabou graduação, mas ele é médico, mas ele não é médico ainda que ele tem que fazer a residência. Então tem aqui a gente tem isso também ele acaba educação física se ele quiser ele pode fazer uma residência.
U2P	É, a gente não incentiva assim... que todos os alunos falam assim: ah, por que é que não tem o negócio da residência multi tal? Eu falo assim: oh, porque abre o edital e ganha-se relativamente bem, eu acho que é um salário de 3.000, salário... uma bolsa da residência. Que é uma bolsa igual para médico, 3500 reais, 3600, eu não sei quanto está hoje. Mas é uma vaga e aí como é que você vai pegar um grupo de 60 alunos que estão no último ano se formando e direcionar todo mundo para a área de residência multiprofissional, um estágio multiprofissional se tem uma vaga. É uma coisa meio complexa para a gente administrar, porque senão a gente vai estar jogando os alunos para uma cilada. Dele falar, eu gosto, mas não vou conseguir fazer, porque eu só entro fazendo uma prova e só tem uma vaga, né?
Universidade 3	
U3M	Tá! Na verdade, a gente não tem nenhum, nenhuma ação norteadora específica, né, no trabalho na área da saúde como por exemplo atividade na Unidade Básica de Saúde ou no centro de saúde ou no NASF, assim, né? Não tem nenhuma atuação específica. Por quê? Na verdade, assim, no estágio, nosso estágio do Bacharel ele especificamente a atuação mais especificamente voltada para ter um grande repertório de vivências da educação física, né? Já que é um curso com perfil mais generalista, talvez diferente de outras unidades e instituições de ensino superior públicas que tem o foco na saúde, né? Nosso curso, nosso projeto político pedagógico a gente tem perfil mais generalista. Então a gente não tem nenhuma ação específica nesse tipo de atuação, né? (...) Então a área da adaptada por ser uma área ainda pouco divulgada, né, talvez em outras unidades ou em outras universidades a nossa tem essa característica de ter essa força, né? Até porque é muito interessante só para você conhecer, mas quando você pega lá no comitê paralímpico brasileiro, por exemplo, muitos profissionais que trabalham lá e já tiveram passagem da U3 seja. Na graduação, muitos profissionais que trabalham lá já tiveram passagem na U3. Seja na graduação, no mestrado ou no doutorado, né? Então isso é muito legal quando você chegar lá no CPP, por exemplo, você é como se eu tivesse quase na U3, entendeu? Assim, muitas pessoas que a gente teve convívio pregresso a gente acaba se encontrando e isso acaba motivando o desenvolvimento de projeto e tudo mais. Então... mas ... a gente não tem nada muito específico.
U3M	Geralmente o máximo que eles têm que a gente percebe nos estágios é uma relação com fisioterapeuta, entendeu? Talvez até para aproximação da área. Então...mas a gente não tem relato, por exemplo não vejo nenhum relato nos estágios, por exemplo de atuação de fato em CS, em Centro de Saúde portanto com fisioterapeuta, com enfermeiro, com fono. Isso eu não vejo. O que eu percebo é por exemplo um fisioterapeuta aquele cara que trabalha em reabilitação e ele tá lá na academia e com isso ele tem esse contato ou ele tem um estúdio de pilates específico para uma determinada população ou trabalhando na área da saúde e aí ele tem esse contato e até uma supervisão, né, ajudando em um melhor atendimento dos Protocolos

	de reabilitação e tudo mais. Mas não tem nada específico assim para a saúde coletiva que eu me lembre assim.
U3M	Até uma coisa interessante. Tem duas ou três alunas no semestre passado e nesse que elas fizeram alguma coisa no Hospital de Clínicas da U3, entendeu? Mas por quê? Porque elas também faziam IC, né, e com a supervisão de uma professora e elas atuam diretamente lá, né, com a população, mas assim de um universo de cem, três, né? Talvez 3% nesse caso específico, né? Elas sim, eu sei que duas ou três fazem, fizeram o estágio dentro do Hospital de Clínicas da U3 com atendimento específico com pessoas com problemas cardiovasculares e deixa eu ver...com obesidade talvez tenha alguma outra, mas é bem pouco, viu? É bem pouco mesmo.
U3M	E uma outra coisa que a gente quer fazer para as nossas disciplinas que têm a ver com a questão da saúde é trazer os alunos é R1, os residentes R1 é que estão tendo essa vivência agora na residência para eles darem uma aula nas nossas aulas, entendeu? Então como convidados eles dariam aula por exemplo: como é atuar de fato no Centro de Saúde, né? Como é de fato atuar em uma equipe multiprofissional? Porque é totalmente diferente de você ter uma aula sobre diabetes, né? Sobre gestante, entendeu? Sobre hipertenso. Então oh...e aí a gente está falando de uma atenção básica voltada para aqueles que tem um uma carência, né, de atendimento, né? Porque a gente tá falando de Centro de Saúde, então aí geralmente são...geralmente não, é praticamente 100% acho que preferia, né?

Fonte: Dados das entrevistas da pesquisa.

O U1A conta que está lecionando a disciplina de estágio voltado à saúde há pouco tempo e, em seguida, veio a pandemia. Devido a pandemia (até o momento da entrevista), o estágio de saúde não estava acontecendo necessariamente no SUS. Ele se sente frustrado pela situação, pois considera que o estágio em saúde é fundamental para a formação dos estudantes e acredita que a existência do profissional de EF no SUS resulta em muitos benefícios para a saúde, prevenção de doenças e redução de gastos com doenças.

Até o conhecimento do U1A, na cidade em que a U1 está localizada, não existem estágios multiprofissionais na área da saúde. O docente admite que o estágio multiprofissional no SUS é de suma importância e que a relação do estagiário com outros profissionais da saúde é bastante interessante para o crescimento profissional.

Na visão do professor U1J, embora os estágios no SUS e na área de reabilitação sejam contemplados na teoria, na prática não há oportunidades disponíveis na cidade da U1. Ele interpreta que o estágio em saúde deveria ser voltado para a recuperação de patologias, mas, muitas vezes, acaba se tornando um estágio relacionado a *fitness*, saúde e estética.

Para a realidade da U2, a professora U2C não tem conhecimento sobre a realização dos estágios no SUS. Ela apenas identifica a existência de grupos especiais dentro das academias, nos quais os estudantes relatam ter uma experiência interessante. A U2C afirma que os estudantes que participam de programas de extensão em postos de saúde do SUS demonstram grande satisfação e aprendem bastante sobre relações humanas.

O docente U2H também identifica escassez de oportunidades de estágio na área da saúde, incluindo no SUS. Na opinião do professor, o curso ainda não contribui o suficiente para os estudantes que desejam seguir essa carreira e a cidade onde a U2 está localizada também oferece poucas possibilidades de trabalho nessa área. Todavia, os relatos dos poucos discentes que estagiam no SUS são bastante positivos.

Por sua vez, o U2P identifica pouco interesse dos estudantes em trabalhar no SUS e explica que há poucas oportunidades nessa área, corroborado com o U2H. Além disso, os discentes tendem a preferir trabalhar em academias e *fitness*, que ocupam grande parte do mercado de EF.

Em relação aos estágios multiprofissionais, a docente U2C expõe que já houve a existência desses estágios, mas segundo ela, hoje em dia não há mais vagas para a EF. A docente U2C comenta que os estudantes que fizeram estágio no SUS não identificaram o trabalho multiprofissional entre o profissional de EF com os outros profissionais. De acordo com a professora, um dos profissionais de EF que atuam no SUS da cidade da U2 foi seu aluno. Esse profissional teve bom desempenho no concurso devido ao bom embasamento teórico. Porém, a docente acredita que a prática desse profissional foi insuficiente devido à falta de experiência em trabalho multiprofissional durante a graduação.

O U2H comentou sobre um programa de residência multiprofissional, que recentemente foi aberto para os profissionais de EF, porém há somente uma vaga disponível. Os participantes do programa têm relatado um bom contato com outros profissionais da saúde e demonstram grande satisfação com essa experiência.

Nesse contexto multiprofissional, de acordo com o docente U2P, os médicos são os profissionais com menos interação com os demais residentes. O U2P observa que, em comparação aos demais grupos, os médicos geralmente interagem menos com os outros profissionais da saúde. O U2P orienta seus alunos de que é possível tentar a vaga para a residência multiprofissional após a conclusão da graduação, porém ressalta que há poucas oportunidades disponíveis. Durante os estágios na área da saúde, o U2P percebe que os estagiários têm contato com outros profissionais da área da saúde. No entanto, fora desse contexto, geralmente há contato apenas com fisioterapeutas.

Na realidade da U3, o U3M aponta que não há ações específicas para que os estudantes estagiem no SUS, pois o curso é generalista. Contudo, aponta que alguns estágios os estudantes podem trabalhar no contexto multiprofissional, principalmente com os fisioterapeutas, uma vez que trabalham de maneira mais próxima, especialmente em situações de reabilitação. No

entanto, ele não observa esse tipo de trabalho com outros profissionais da saúde, concordando com os docentes das U2. Ele menciona que apenas duas ou três estudantes fizeram estágio no Hospital das Clínicas da U3 por estarem realizando seus trabalhos de conclusão de curso na área, mas é bastante incomum os bacharéis em EF fazerem estágio nesse ambiente. Ele ainda ressalta que, em média, apenas 3% dos estudantes realizam estágios multiprofissionais na saúde.

Adicionalmente, o U3M destaca que ocasionalmente alguns docentes convidam os residentes que participam das residências multiprofissionais da U3 para ministrarem aulas sobre suas experiências no SUS. Essa prática auxilia de forma significativa o conhecimento dos estudantes sobre o assunto e sobre a atuação profissional na área de EF dentro desse contexto.

No geral, os docentes reconhecem a importância do estágio no SUS, mas não observam grandes interesses e amplas oportunidades para isso. O interesse maior dos estágios, segundo alguns professores, é nas áreas de academia e *fitness*. Dessa forma, os estágios multiprofissionais em EF raramente ocorrem, mas, quando possível, apresentam relevância para a formação. O fato desses estágios serem raros dificulta que os estudantes estejam em um contexto que considera a saúde de forma abrangente. O aumento de vagas de estágios multiprofissionais possibilitaria aos egressos vivenciar a atuação profissional a partir da concepção do SUS.

6.3.1.8 Categoria: Pandemia

O tópico “pandemia” traz características e adaptações dos cursos de EF no contexto da pandemia, que foi o período da coleta de dados.

Quadro 18 - Categoria: Pandemia

Participantes	**Trecho da entrevista**
Universidade 1	
U1F	Tá. Então eu vou começar pelo estágio. Então, (nome da pesquisadora), a nossa situação é assim: quando as academias começaram a reabrir e a gente verificou...academias e outros espaços de atuação do profissional da Educação Física, dos bacharéis. Quando começou a ter essa reabertura, o que é que a gente fez. A gente entrou em contato com a Reitoria, né, para ter certeza de que esses alunos poderiam ir presencialmente para o estágio. A gente vive o dilema moral nessa situação, porque é o seguinte, imagina que eu sou professora de estágio, eu entendo que para os alunos é muito importante o estágio presencial. Então nesse sentido eles querem ir para o estágio e tem locais que recebem esses alunos. Então eu "pego e libera".

	Mas imagina se esse aluno sofre contaminação desses espaços, né? Então a gente vive um dilema muito, muito sério. Nesse sentido, nós fizemos uma reunião com os docentes responsáveis pelas disciplinas de estágio. As disciplinas que tinham 60, 90, 120 horas a gente combinou que o máximo de atividades presenciais poderia chegar a 30 horas, não mais do que isso, né? E além disso foi dada autonomia para esses docentes para eles decidirem se realmente eles iam liberar o aluno para fazer o estágio de presencial ou não. Além disso, foi feita uma seguinte indicação: o aluno também pode escolher se ele quer ir para o estágio presencial ou não. Então o professor tem que dar uma alternativa B, uma opção B para o aluno que se recusa ir para o estágio presencial, porque realmente ele está sofrendo risco de ser contaminado, entendeu? Essa foi a decisão que a gente achou, assim, mas coerente. Eu me eu coloquei no lugar dos docentes e falei assim: olha, eu no lugar de vocês eu teria muito medo, mas a opção é de vocês. Então se o aluno quer ir, ok! Ele vai, né, ele vai ter que ser precaver da maneira que for possível e tem aluno que não quer ir. Dessa forma, (nome da pesquisadora), a gente viabilizou aí algumas alternativas para esses alunos, né? Outros tipos de trabalho, análise de práticas pedagógicas, até resumo de livro para que pudesse compensar essas 30 horas dos que não fizeram opção pelo estágio presencial. As disciplinas elas continuaram seguindo de forma remota com bastante flexibilidade na questão da presença dos alunos de forma síncrona, né? Então a gente pediu para os professores: olha, em algum momento o aluno vai estar sem equipamento, a internet cai, né? Até dos professores cai, que dirá dos alunos. A gente não sabe se o aluno está cuidando de alguém contaminado. Tem aluno que está trabalhando para poder sobreviver na pandemia, porque o pai, a mãe, não sei quem perdeu o emprego. Então são muitas, muitas variáveis para a gente considerar. Então a palavra de ordem é: flexibilidade. Mas óbvio que o aluno vai ter que cumprir um mínimo ali de tarefas, de atividade e de frequência para poder ser aprovado na disciplina, está certo? Então enquanto coordenação de curso essas foram as medidas que a gente adotou em concordância com os outros coordenadores dos outros cursos do Instituto de Biociências também. Não existem ações isoladas dentro do Instituto, né? A gente tem um grupo de coordenadores muito coeso que trabalhou intensamente, né, para poder retomar as atividades e remotas. Se você for observar, a pandemia começou em março de 2020 e a gente ficou parado até final de junho, né, dia 29 de Junho a gente foi retomar as atividades. Então a gente teve um longo processo de discussão e de preparação para o retorno dessas atividades.
U1A	Não, alteramos que eles...eles...nós demos duas possibilidades para os alunos: quem se sente seguro, quem acha que tem segurança para fazer estágio presencial está autorizado a fazer e quem não tem, está fazendo um trabalho alternativo, um trabalho de pesquisa, né, de revisão de literatura e tal à respeito de um tema que excepcionalmente nós tivemos que fazer para eles suprirem essa carga horária de estágio. Sem que precisasse ser uma coisa presencial, porque nós temos alunos também que tem...são de risco, né? São diabéticos ou tem...tem alguma coisa que impeça ele de...que impeça não, que vá prejudicá-lo se ele ficar com COVID pode levar à morte, inclusive. Então a gente deixou a carga do aluno. Se ele se sentir à vontade, se ele sentir segurança de fazer estágio presencial ele vai fazer. Se ele não se sentir seguro, ele pode fazer um trabalho alternativo. Foi a mudança que a gente teve que fazer, porque senão a disciplina não ia ter andamento, né? Isso vai prejudicar a formação deles, é o prejuízo que a gente está consciente de que vai acontecer, né? Mas vai ser alguma coisa que eles vão ter correr atrás depois de formado, né? Essa experiência profissional, essa experiência no local do trabalho, né, na problemática de atender pessoas com horário marcado, com necessidades específicas e tal eles.... muitos não vão ter. Os que estão fazendo estão correndo risco, né? E tão fazendo... bem a duras penas também, porque, também, os locais que eles estão trabalhando não estão na plenitude, né? De atendimento, então também, mesmo de fazer no estágio presencial está prejudicado. Porque não estamos em condições normais. E... mas assim, a alteração que a gente fez foi essa para poder dar andamento aí para a disciplina se não a gente não ia conseguir fechar o curso, eles não iam fechar a disciplina, não iam poder se formar. Então é uma modificação que a gente teve que fazer aí. Mas é triste, porque importantíssimo, né, a gente ter essa... não só do ponto de vista de experiência, como das relações interpessoais que ele faz quando ele vai fazer o estágio fora. Ele faz uma rede de amizade, uma rede de relacionamento interprofissional que é importante para a futura colocação dele no mercado. E é uma oportunidade que eles estão perdendo quando não saem para fazer o estágio. É um contato de um futuro emprego, por exemplo o estágio. De atuar em uma entidade ou em uma empresa.

	Isso abre uma porta para ele, nesse lugar, né? Quando ele se formar ele pode ir lá, bater lá (palmas), bater palma lá e tentar alguma coisa ali, né?
U1A	Tem uns que fazem por fazer (estágio), tá na cara, assim. Você vê que não tem envolvimento, mas a maioria tem bastante envolvimento, né? E tenta dar o melhor, né? Mas a experiência que eu estou tendo é durante a pandemia, né? Então não dá para tirar uma conclusão, assim. Eu acho que ficou prejudicado nessa questão dessa relação que eles têm né, com essa área da formação deles. Eu não consigo te responder, assim se…
U1A	(Pergunta: Houve a possibilidade deles fazerem estágio *on-line*, por exemplo, acompanhar aulas *on-line* também ou não?) Também, também. Mas eles não...ninguém...ninguém fez…
U1A	Normalmente eles vão lá para a academia, eu acredito que vão, né? Tem controle de presença, tudo, o supervisor assina, né? Ou eles estão fazendo esse trabalho alternativo, aí. Mas a maioria tá indo para o estágio presidencial. Eu acho que, se eu não me engano, assim, eu acho que um terço fez o trabalho e dois terços fizeram o estágio mesmo, propriamente dito.
U1A	(Pergunta: Houve redução da carga horária presencial?) Não (...) A disciplina tem 90 horas, 30 de aulas de instrução para preencher o termo de estágio, coisa assim... a gente fica debatendo, atualidades, né? Por exemplo, agora a gente está debatendo muito a pandemia, né? E as outras 60 é de estágio propriamente dita.
U1A	No ano passado foi mais sobre o SUS, né? Porque eu fiquei curioso que o espaço do educador físico no SUS é muito pequeno. Então eu procurei trabalhar isso aí com eles. Onde a gente podia atuar, o educador físico podia atuar no SUS? O que que não contempla que poderia estar contemplando, a carreira deles nessa área aí para o SUS. (...) Esse ano a gente está mexendo mais com a...eu dividi assim. Metade está fazendo sobre a COVID mesmo, né? E a outra metade está fazendo sobre essa colocação profissional deles na área da saúde mesmo. Então eu coloquei alguns temas de seminários para eles procurarem o espaço deles na área da saúde mesmo. Para eles concluíram o que que eles podem...onde eles podem estar atuando na saúde. Porque parece que eles não têm essa atuação, porque não tem informação de onde ele poderia estar atuando. Então metade eu tô atuando na COVID, porque é um assunto que está em voga, né? E outra metade na ocupação profissional que eles podiam ter relacionado com a área da saúde.
U1J	Agora estou com 50 alunos, desses 50 alunos 11 são da cidade de (nome da cidade da U1), então passei uma lista dos 11 aqui para secretaria do esporte que se houver condições de fazer um estágio esses 11 vão fazer aqui. Como é que vai ser feito agora sobre a pandemia? Eu entrei em contato com o SESI e peguei uma lista das unidades do SESI próximas onde os alunos estão. E eu consigo e já fiz isso, já uma aluna já me procurou anteriormente e ela gostaria de estagiar no SESI em Indaiatuba. A diretora do SESI de (nome da cidade) estudou comigo, foi minha aluna, inclusive ingressou no mestrado sobre a minha preparação eu falei ...pedi para ela o nome do orientador de atividades físicas do SESI de Indaiatuba ela me passou e por WhatsApp por telefone eu consegui que ele entrevistasse minha aluna e a minha aluna que se predispõe a fazer grati... todos os alunos que se predispõe a fazer gratuitamente o estágio já tendo apólice de seguros da U1 ela vai estagiar no SESI de Indaiatuba, está preparando a papelada. É importante deixar claro também que o semestre está atrasado em função da pandemia. Atrasou o semestre do ano passado, então nós estamos mais ou menos no primeiro mês de aula ainda. Então por isso que eu tô resolvendo coisas básicas, como orientar os alunos e encaminhar os alunos. Então o que é que mudou quando assumiu a disciplina de estágio?
U1J	No ano passado foi com a pandemia foram só 30 horas de estágio presencial ou a alternativa que é um resumo de um livro resumo manuscrito para impedir que eles copie e cole em um do outro como eu já recebi trabalhos assim. Então o estágio ele acontece...ele acontecia de forma controlada na secretaria de esportes (cidade) e no SESI. Um outro caso eu permiti, porque eu vi que estava bem-intencionado e havia motivação do professor supervisor eu aceitei que um aluno estagiário no (nome do clube 1), um clube daqui da cidade, eu aceitei também que um aluno estagia-se com esporte no (nome do clube 2), mas não é regra, porque eu tenho uma

	relação próxima com os dirigentes do SESI da secretaria de esportes, por terem sido meus alunos ou na graduação ou na pós-graduação. E eu confio neles, eles confiam em mim. Já os diretores de clube, o responsável no clube nem sempre foi meu aluno, nem sempre trabalhou comigo é uma relação mais fluida, então foram casos excepcionais que eu aceitei estagiar em no (clube 2) e no (clube 1). Agora com a pandemia, cada um dos alunos está na sua cidade, no Estado de São Paulo, no estado de Minas, tem um aluno até da Bahia, mas não sei se ele retornou para Bahia. E eu combinei com o SESI que os alunos me passam a lista de unidade do SESI das cidades onde eles se encontram e aí eu consigo a liberação para aqueles façam estágio no SESI. Eu combinei com a secretaria de esportes de (nome da cidade) que os alunos que são moradores em (nome da cidade), que tem 11 mas tem mais três que vão ficar em (nome da cidade) durante a pandemia eles moram em kitnet e não em República, vão fazer estágio na Secretaria de Esportes. Coincidentemente o coordenador da Secretaria de Esporte ele também é diretor de esporte do (clube 2) então como eu tenho uma pessoa de confiança lá que não vai permitir que os alunos burlem, não fazer o estágio, eu permitir que os alunos também façam estágio no clube de campo, porque a mesma pessoa da Secretaria do Esporte do (clube 2) que assina. Conversei no SESC também. O SESC não disse um "não claro", mas o SESC está reticente, em (nome da cidade) não tem SESC, mas o estado de São Paulo tem cerca de 40 unidades do SESC sendo que a metade na capital e Grande São Paulo. O SESC está reticente de receber estagiários, inclusive os Estagiários deles remunerados eles estão deixando em casa, dando aula *on-line*, porque...para evitar o risco da contaminação pela COVID-19. Então o SESC ainda não me disse não, mas eu já senti o clima que é provável que a resposta seja negativa de conseguir estágio no SESC. Por outro lado, eu ofereci para os alunos que em função da pandemia eu além de ser professor da disciplina de estágio sou fundamentalmente professor da disciplina de gestão pela minha experiência de 20 anos na administração pública, na prefeitura de São Paulo no governo federal, mas eu também sou presidente do comitê de COVID-19 do campus todo o campus, do Instituto de Biociências e da Geociências, sou presidente do congresso internacional que acontece daqui um mês, por isso a minha dificuldade de tempo. (...)
U1J	Então mostrei alguns exemplos bem-sucedidos como esse da prefeitura de (nome da cidade). Que toda manhã e toda a tarde tem aulas virtuais remotas, de segunda a sexta. Então toda semana... então, por exemplo, na semana de 6 a 10 de julho está na programação da manhã focada na terceira idade às 8 horas da manhã, focada em crianças às 10 horas da manhã, focada em adolescentes às 15 horas da tarde, focado mais em atividades rítmicas às 17 horas da tarde.
U1J	Então 30 horas virtuais, 60 horas presenciais, sendo que pela legislação até 6 horas diárias no máximo 30 horas semanais. Onde estagiar? Eles podem estagiar em estágio 1 no setor público, privado ou terceiro setor. No setor público: secretaria Diretoria de esportes, parques públicos, organizações militares, universidades públicas não na U1 de (nome da cidade), até porque tá parada, outras U1, U3, U2, setor esportivo de (nome de uma cidade), U4, U5. O diretor do U2 é meu amigo, o diretor do centro esportivo de (nome de uma cidade) é meu ex orientado. No setor privado: comercial, escolinha de futebol, Campo futebol society, quadras de tênis, hotéis, Resort, acampamentos. Terceiro setor: clubes esportivos, add, Associação Desportiva classista, grêmios e empresa, sistema AS, centros sociais urbanos, Associação Cristã de moços, Federação e Confederação Esportiva. Então do ponto de vista de estabelecimentos são esses que ele pode estagiar. É muito mais amplo do que quando estava em (nome da cidade) que era só a secretaria do esporte e o SESI que eu garantia controle. Na pandemia tem que aproveitar o que tiver.
Universidade 2	
U2C	Bom, é... a gente recebeu então, né, é uma diretriz da Reitoria de que as aulas tinham que ser remotas. No primeiro semestre tudo aconteceu de forma muito atrapalhada, né, então não tinha uma padronização, por exemplo, de que plataforma utilizar a princípios foram disponibilizadas algumas e o docente escolhia lá. A gente não tinha nenhuma diretriz de como é que faz para gravar uma aula. É... todas essas coisas que...Então meio que a gente foi se adaptando e aprendendo... eu aprendi muito com os alunos, né? Então eu comecei a fazer aula no Google

	Meet, porque eu achei que era plataforma melhor para a gente trabalhar e aí em um determinado momento o aluno falou assim: "oh professora, você não gravar aula para eu assistir depois?" "posso". Aí beleza. Aí eu comecei a sacar que para eles era difícil estar ali naquele momento. "Então oh, vou fazer assim, eu vou gravar umas aulas e deixo lá no Drive e aí na aula de quarta-feira a gente se encontra tira dúvidas ao vivo, pode ser?" "pode ser". Mas foi tudo muito intuitivo e muito de aprender e conversar com os alunos. Então as demandas que eles traziam a gente tentava sempre adaptar. O presidente da CG, que é o U2H, depois de algum tempo assim "ó a Reitoria pediu para gente padronizar". Então sentou todos os docentes e aí a gente tem uma diretriz "pessoal vamos escolher uma plataforma para todos os docentes trabalharem na mesma". Beleza, aí virou lá o Google Meet. Então tá bom, Google Meet. A única coisa que a gente ficou livre é assim...é se você vai disponibilizar aula depois ou não. A instrução era que a gente deixasse gravado, porque realmente tem aluno tem muita dificuldade de conexão, então... Tem aluno que não tem conexão, então ele vem na U2 uma vez por semana, baixa todas as aulas no computador e vai assistir em casa, tá? Então assim, eu acho que nesse período a gente não recebeu, não sei, eu acho que diferente dos particulares, a gente teve muito mais liberdade para... Só que nesse lance de ter muito mais liberdade, é... a Reitoria contou que todos os docentes iam ter bom senso e nem sempre é o que acontece, né? Aqui na Educa a coisa funcionou até que razoavelmente bem, mas a gente tem histórico de outros cursos que têm docente que não deu nenhuma aula o ano inteiro, porque falou que ia dar *on-line*. Então, complicado, né? Mas a gente teve que fazer todas essas adaptações. E das aulas práticas aí eu acho que ainda tem disciplina, tem de ver com U2H, mas ela acho que ainda tem essa pena que não foi encerrada, porque nós não conseguimos fazer a prática.
U2C	O estágio ele ficou, é... quando a cidade pode continuar com as academias abertas é... eu acho que tiveram alunos que continuaram fazendo os estágios, né? Então foi meio que acompanhando aí esse plano de fechamento do município, tá?
U2C	A U2 soltou uma circular em determinado momento falando que alunos dos cursos de saúde poderiam ir para o campo de estágio. Numa primeira portaria eles não tinham incluída a educação física, mas depois eu acho que o U2C foi conversar e enfim, aí depois eu acho que a gente foi incluído nessa portaria, tá? E alunos de outros cursos não deveriam ir para estágio. Então assim, a partir do momento que a educação física foi incluída nessa portaria da Reitoria, aí assim, beleza vamos para o... quem... quem quiser vai para o campo. E aí eu não sei como é que o (apelido U2P), o (apelido U2P) é o U2P, tá? Como é que o U2P combinou isso com os meninos, entendeu? Eu sei que também depois veio uma outra diretriz que assim "oh não precisa fazer 90 horas de estágio, pode fazer 75% dessa carga horária. Várias adaptações ai, inclusive de estágio!
U2H	O nosso ensino a gente disse que hoje ele ocorre de forma remota, né? Ensino auxiliado pelo uso de tecnologia da informação. É... houve cursos para atualizar os professores com relação a possibilidade de metodologias ativas, a possibilidade do uso de tecnologia e na nossa unidade a gente procurou normatizar esse uso. Então nós temos um "edisciplina" que seria um *Moodle*, o nosso *Moodle*.
U2H	Que é o "edisciplina" que é um local de depósito de materiais, coisa e tal. Os nossos alunos... é o centro acadêmico ajudou muito nesse processo. O centro acadêmico fez uma pesquisa muito ampla entre os nossos alunos. Eles também pediram a possibilidade de usar o Classroom como ferramenta, usar o Google Meet, gravar as aulas e possibilitar aqueles alunos que se encontram em dificuldade de ouvir a aula ao vivo, real, em tempo real... poder assistir. Também teve a orientação de que as aulas não tivessem a mesma duração que a presencial, porque é muito mais cansativo. Se pudesse reduzir um pouco o tempo de aula seria mais produtivo e na medida do possível lançar mão de metodologias ativas.
U2H	Teve um momento que ela só podia ser feita de forma remota (estágio). Eu achei que foi prejudicial e boa parte dos alunos não se envolveram. Agora ela tá podendo ser presencial. O que a gente fez, por causa da pandemia, é tirar os prazos de entrega. Então antes, em vida normal, o aluno tinha um prazo, um determinado tempo para realizar o estágio. Nós tiramos esse tempo, então a disciplina está em aberto. Então, por exemplo, a disciplina de estágio 2020

	não foi fechada. Conforme o aluno vai terminando ele vai entregando e a gente vai atribuir nota. Isso que a gente fez para auxiliar o aluno, então ele não tem a pressão de cumprir prazos e muito estão com dificuldade de achar área de estágio hoje por conta das dificuldades impostas pela, pela pandemia. Então a hora que ele consegue o estágio ele cumpre as horas dele. Ele hoje pode fazer 75% só das horas exigidas. Isso foi uma política institucional e a gente aqui na Unidade não cobra mais prazo. Conforme ele vai entregando ele vai entregando e a gente encerrando aluno por aluno na disciplina. Essa política hoje para auxiliar nesse momento tão difícil.
U2P	Mas como eu disse, para ser sincero, de 2020 para cá com essa questão da pandemia, a gente basicamente está falando assim: faça o que dá para fazer, porque teve fechamento de academias, hospitais ou qualquer outra área de saúde coletiva não podia estar lá, então... Até foi um decreto da própria U2, de não ter estágio presencial, ele teria que dar um jeito de fazer remoto. Então a gente teve que se virar para fazer o estágio remoto por causa da pandemia. Mas sim, quando é... eu tento deixar ele livre-arbítrio. Quando é disciplina eu apresento o conteúdo, falo qual que é ideia de estágio, o que é legal, o que é ilegal, tento desburocratizar o máximo processo eles conseguiram estágio, só que eu tento não direcionar. Eu só coloco assim: vocês têm uma regra dentro da graduação que é: você tem que fazer em gestão, depois tem que ir para área de saúde, depois do esporte, né? Você tem que passar por todas. Na pandemia tudo isso acabou. É o que deu para fazer foi, porque assim ficou muito difícil restringir essas situações da pandemia. Mas eu tento sempre conversar com eles na parte de supervisão.
U2P	E em 2020 é basicamente assim: o que que você fez? Está aprovado...vamos. Porque é impossível com a pandemia e é 2021 tá sendo igual. Então o aluno: ah, eu consigo estágio em tal local. Eu falo: excelente! Me manda tudo *on-line* e depois você vai pegar tudo isso assinar a gente imprime, assim e vamos arquivar em papel, porque ainda precisa do papel, mas eu falo, mas pode ser entregue tudo depois o papel, mas você manda tudo *on-line*, basicamente como a FAPESP está fazendo. Você manda tudo...seguindo as mesmas normas, você manda tudo *on-line* e depois você tem o compromisso de mandar o documento via malote para o termo de outorga. Então foi isso que eu fiz e basicamente assim eu não tô mais avaliando os alunos no estágio. Estou só olhando assim: o aluno cumpriu as horas? Fez o estágio dentro do que era proposto? Não fez nada ilegal? Eu tô dando 10 e 100 por cento, porque, de frequência, porque é uma situação de estágio em…
U2P	Aqui a gente tem (nome de uma cidade) um negócio que trabalha com saúde e alguns alunos que fazem eu tive que dar um jeito meio...na pandemia liberar, mas a gente tem o Supera. Supera Parque, que é um parque tecnológico, que inclui Startup. Inclusive até uma é aquela que está fazendo a vacina junto com... sabe? Da COVID. E tem um aluno que foi lá no Supera para fazer estágio e falou: posso fazer um estágio numa empresa... é uma Startup de esporte. Então trabalha com o esporte, mas tem Startup lá dentro que é de saúde, que fazem, por exemplo, equipamentos voltados para saúde é pode ser frequencímetro ou equipamentos se voltados...ou respiradores e assim por diante. Seria importante alguém de educação física estar lá? Eu acho que sim! E é da Saúde, mas é da área de tecnologia. Então é um campo que eu acho que a gente tem que estar.
U2P	Então assim, eu já tenho basicamente agora 30% dos alunos que não fizeram estágio de uma turma de 60 em cada turma dos quatro estágios. Então eu tenho uma, uma debandada de 30% de alunos com dificuldades de fazer estágio. Então não era justo eu ficar cobrando coisas como eu cobrava antes. (...) Agora é basicamente plug in and play, né? Entregou, passou e tirou a nota. É o que está dando e o que está sendo possível fazer.
U2P	Tudo *on-line*, tudo, tudo remoto, então a gente já tinha o acho que...não sei se todas as públicas, estaduais São Paulo já tinha aquele acordo com a eu acho que não a FATEC fechou com a Microsoft tem um teams Microsoft basicamente assim como a gente tem o Google Meet, né, que tudo virou reunião, aula via Google Meet. Tudo para a plataforma *Moodle* e o Class Room, virou tudo *on-line* basicamente. Inclusive até o estágio, né? O pró-reitor de graduação falou: não pode fazer estágio presencial. Depois de um período ele liberou só alunos do último ano,

	porque tinha que formar, podiam fazer presencial e alunos da área de saúde. E aí da área de saúde não estava educação física.
U2P	É, ele não considerou como...mas é porque tinha uma razão bem óbvia de começo que era eles queriam que os alunos da área de saúde que estavam dentro de hospital atuante... que começou a dar baixa em hospital e profissional, então eles começaram a chamar os alunos do último ano, estagiários, né, para voltar a fazer as atividades dentro do HC, do Hospital Universitário.
U2P	Eu acho que liberaram. Mas como é um de um hospital inteiro, dois, né, então ele acabou não colocando, o próprio reitor falou que não dá Educação Física não porque sabia que se liberasse e enquadrar naquele negócio do que essencial para a saúde e os alunos iam entrar todos academia aumentando a exposição. Então, então foi tudo *on-line*, inclusive o estágio eu falei assim: você não quer fazer o estágio virtual não faça, você não vai ser prejudicado você não vai reprovar. Que a gente ...o estágio está aberto do ano passado até no meio do ano. Então o aluno do primeiro semestre está com o estágio vigente, com o semestre rolando. Do segundo semestre do ano passado está com o estágio rolando. Quem acabou, acabou entregou eu passei as notas e está lá, mas eu não fechei a disciplina como um todo. Então tem fez foram os alunos... nós felizmente que tem vários alunos que foram empreendedores que tinham páginas mesmo, empresas de atendimento virtual. Então tinha uma aluna nossa que já tinha mais de 5.000, 10.000 alunos para o estado de São Paulo inteiro, os outros começam atender remoto virtual e esses ex-alunos ou profissionais começaram a agregar os alunos nosso. A gente mesmo indicava, falava: oh tem a fulana de tal, tem o fulano de tal, ele tá atuando assim que eu sei, procura por ele, fala o que é que ele faz daí entrou muito forte a parte de TI. Ele falou: oh, contratei uma empresa, essa empresa posta as minhas aulas, eu faço a comunicação via WhatsApp, não sei o quê, mas tem um chat e tal...virou, virou TI educação física, para eles no estágio. (No contexto da pandemia).
Universidade 3	
U3S	Então a questão da pandemia ela nos afetou completamente, né? A U3 vai ser a primeira universidade a parar suas atividades presenciais lá no...logo que a começa a estourar de maneira efetiva a pandemia aqui no Brasil, se eu não me engano a gente deu o último dia de aula presencial no dia 12 de março de 2020, né? A partir do dia 13 ficou suspenso e a gente migrou de maneira imediata do ambiente virtual. Então o semestre foi prolongado até porque alguns docentes estariam conhecendo um pouco mais das ferramentas, né? Então houve uma capacitação nesse sentido e havia naquele momento uma possibilidade de volta em abril, né? É o que o brinco é que não disseram de que ano a gente voltar em abril, né? (risos contidos). Mas que foi ao longo do tempo sendo protelado, protelado e chegou o momento de lá para junho a U3 disse que estava em atividades e remotas por tempo indefinido. Eu acho que foi melhor ação que foi feita, né? Isso tudo impacta no modo como a gente concebe o próprio curso, né, e como os estudantes puderam o contato com o próprio o curso, né? Esse ano a gente teve a primeira turma que entrou totalmente madeira remota, né? Então temos pessoas que nunca vieram para (nome da cidade), nunca estiveram na U3 e fazem o curso, né? A gente espera que em 2022 o presencial, mesmo que de maneira escalonada, possa retornar e aí ter uma das partes mais legais da formação que estar lá, né? Está lá no dia-a-dia só nesse lugar naquele falou muito desse processo formativo, né (nome da pesquisadora)? Mas é muito presente também a participação dos estudantes em coletivos da própria universidade, né? Na própria empresa júnior que a U3 tem, no centro acadêmico, na atlética, nesses lugares formativos que muitas vezes nos escapam e que é um processo formativo também interessante, porque nem sempre eles estão impermeáveis pela ação docente de maneira direta e há auto-organização e experiência, em troca de experiências muito rica também para formação do corpo estudantil, né? Então a gente teve aí esse impacto, né? Há perdas, né (nome da pesquisadora), não tem como escapar dessa dimensão, né? Mas também entendo que a ação feita pela Universidade foi no sentido de preservar a vida, né? E ao fazer isso a gente conseguiu fazer com que as pessoas ficassem em segurança, né? Porque elas não estariam circulando de maneira responsável dentro da U3 da Faculdade na EF. Eu não sei lugares, mas a gente tem toda a parte esportiva somente colocada na U3, a gente tem poucas quadras fora da faculdade

	de EF dentro da U3. Então isso gera também uma grande visita de pessoas diariamente de outros cursos na rotina na universidade. Então esse foi um ponto e em relação mais especificamente aos estágios, né, eles também foram acompanhando a legislação vigente, as flexibilizações que foram colocadas, né? No sentido de atender as atividades remotas que estavam acontecendo. É, então os impactos foram sentidos sem dúvida alguma, né? Porque em um dado momento nesse processo algumas atividades deixaram de acontecer e aí tiveram que ser realocadas de alguma maneira, mas como boa parte todo esse processo a U3 ela sempre estendeu um pouco mais o semestre letivo do que regularmente seria, tá (nome da pesquisadora)? Então a gente teve um calendário um pouco diferente. O que possibilitou, mesmo que para dado momento, se ele estivesse no estágio que ele não estivesse acontecendo em um dado momento ele veio acontecer mesmo de maneira remota. O que também aconteceu foi que a gente tem lá pessoas que desistiram do estágio por ele não estar acontecendo, né? Então acho que tem múltiplos casos aí ocorrendo. No caso da licenciatura muitas aulas foram migradas para o ambiente virtual das escolas, os estudantes puderam acompanhar isso de maneira remota, mas sempre tudo muito pautado pelas resoluções do Conselho Regional, né? Ou melhor, estadual que foi determinando o que se poderia ser feito e o que não poderá ser feito, né? Mas é isso. Acho que o que a gente perde é sempre aquela característica que é também dá aula, né? De você estar lá e produzir um momento de troca não só com o docente, mas está lá do lado, né, com alguém você vai estudar depois da aula, que você vai discutir sobre aquele tema e o estágio ele proporciona é isso também, né? E quando você tá no modo remoto ele fica um pouco mais frio nesse sentido, né? Que você não consegue... embora esteja lá você não consegue interagir de uma maneira tão ali densa, né? Então eu acho que é um pouco nesse lugar assim e o que vai ser no futuro, né, do ponto de vista disso, a gente também olhando as disciplinas que teria uma característica muito nada da prática, né, vamos colocar assim, (nome da pesquisadora), sem querer separar a teoria da prática, mas essa dimensão do estar na quadra, estar na piscina, estar no campo...lá na frente, provavelmente, a gente vai ter que pensar em algumas atividades extra, né, acontecendo: oh, um minicurso sobre natação é aberto para quem quiser fazer e aí a gente vai também isso ser talvez uma própria demanda do corpo de estudantes que vão solicitar algumas coisas, né? Porque a gente vai ter pessoas que fizeram aula de natação sem ter entrado na piscina, né? E isso é ruim ponto de vista do que vai ser esse professor, essa professora, né? Porque essa é uma dimensão importante, né? Não dá para você fazer uma aula de natação sem molhar, né? Acho que essa é a melhor definição do que seria essa dimensão da prática, né? Você tem que entrar na piscina, não tem jeito, tem que sentir no seu corpo algumas experiências ali que vão ser importantes quando você for lá na aula, né?
U3S	Não, não foram autorizados pela própria a própria U3, né? Exatamente porque a ida ao estágio ele pressupõe o seguro, né? (ruídos na gravação). E aí assim, se eu não me engano, (nome da pesquisadora), eu não tenho certeza disso, mas eu acho que tinha algo que coisas relacionadas com pandemia não estarão cobertas pelo seguro e aí, né, é melhor não pagar para ver, né? Então isso foi uma questão. Então tudo foi resolvido de maneira remota, né? Então isso também foi um ajuste feito mais diretamente com os docentes e os discentes que estavam nessas disciplinas, né? Em termos desse fluxo do que foi ali sendo colocado como um material aceito desse processo.
U3S	Mas eu não sei se a gente volta a ser o que era depois disso tudo. Então como eu nunca acertei na loteria não consigo prever esse, esse futuro aí, né (nome da pesquisadora)? Então a gente vai ter que...tem uma música que fala que é que se fala: caminhando que se faz o caminho, acho que é uma música do Skank, né. E é isso. O caminho que a gente vai trilhar desse futuro está sendo produzido agora e ele é um tanto incerto, né? Do ponto de vista como que vai ser essa reconfiguração. Mas o que a gente deseja é conseguir voltar em todo mundo em segurança, garantindo aí a segurança da universidade como um todo, porque não são só pessoas que estudam lá que frequenta a universidade e que a gente consiga mesmo com essas perdas ainda produzir uma formação consistente, né? Colocar aí os egressos numa condição muito importante da atuação na educação física seja ela qual for, né?
U3M	Bom, primeiro que é tudo remoto, né? Agora está 100% remoto, não tem nada presencial desde março de 2020. Algumas...acho que vou falar por partes assim. Os alunos ficaram livres das

	presenças, não tem mais falta, então a presença é 100%. Acho que...acredito que em todas as Universidades Públicas no estado de São Paulo acho que está sendo dessa forma, né, as estaduais. Não tem falta, as aulas têm acontecido de forma síncrona e assíncrona, dependendo do docente. Então assim, muitos docentes acabam fazendo, optando por aulas síncronas toda semana. Alguns docentes fazem o modelo alternado, síncrono e assíncrono. E alguns mais assíncrono e poucos momentos presencias, ou seja, ao vivo síncrono. Então isso ficou bem aberto, a pró-reitoria de graduação deixou isso bem aberto também. É, uma outra coisa são as obrigatoriedades das disciplinas, né? Então algumas disciplinas elas não foram ofertadas em função de sua característica prática, né? Então como a gente é da educação física, por exemplo, semestre passado nas disciplinas, não sei se foram essas exatamente, tá (nome da pesquisadora), mas sei lá, futebol, handebol, voleibol, por exemplo, não foram oferecidos no segundo semestre porque falaram: não, essa tem perfil muito prático, né? Onde, sei lá, se for pegar utilizando os vetores, 50% da disciplina ela é prática, então elas não foram ofertadas semestre passado. Esse semestre algumas já foram ofertadas, porque a gente não sabe como vai ser o futuro, então não dá para congelar tudo. Então volta-se, utiliza-se de novas ferramentas para a gente tentar atender. Então, por exemplo, eu também sou docente também da disciplina de luta. Eu não sou o principal docente, mas é que o docente principal se aposentou e aí logicamente alguém tem que pegar a disciplina, então estou eu e uma outra professora, somos os responsáveis pela disciplina. E aí o ano passado, como ela ocorreu no primeiro semestre foi situação emergencial, então o que a gente fazia? A gente dava aula teórica e a teórico prática logo depois, sempre, né? Então a gente tinha uma atuação muito rica. Chamava convidados especializados em determinadas lutas, artes marciais, modalidades esportes...modalidades esportivas de combate. Na aula fazia uma ampla discussão, só que no ano passado a gente não conseguiu fazer isso. Então esse ano ele já está de novo nessa situação, só que qual é a proposta? A gente já se reinventou. Então a gente está fazendo o seguinte: a gente dá aula teórica que é assíncrona e aí logo depois eles assistem a assíncrona e logo depois a gente entra síncrono ou na semana seguinte. Dá uma aula síncrona com prática. Então a gente avisa os alunos previamente, fala: oh, pessoal, a gente vai entrar com prática tal. Venham aí com roupa para treinar, né, tragam papel, jornal, tragam não sei o que lá e a gente vai fazer a prática. E aí a gente dá uma aula prática de lutas, por exemplo, entendeu? A gente está fazendo isso. E então assim ficou...isso é muito particular de cada docente, né, como vai atuar. Então por exemplo, eu sou...a minha disciplina específica é de cinesiologia que é um pouco mais teórica, mas eu sempre também fazia isso, dava a teoria e depois ia para a prática. Então também vou fazer isso esse semestre. Então agora voltando...essa semana, por exemplo, amanhã eu vou dar uma aula prática de cinésio. Então vou falar para o pessoal, oh vamos fazer tal exercício, dividi em grupo, o que a gente vai fazer, quais os grupos musculares vocês acham que são agonista desta ação? Qual ação muscular, concêntrica excêntrica, tal tal tal. Então assim, a gente está se reinventando também nesse sentido, né? Acho que a grande dificuldade é a conexão, internet que muitas vezes é instável ou não aguenta, né? É outras mudanças que a gente percebe é a falta de contato com os estudantes, porque, pois, abrem de fato as câmeras, porque a gente deixa a liberdade. Pessoal, quem puder abrir a câmera abre, porque aí a gente consegue ver a reação, consegue dar um andamento diferenciado também em função da própria fisionomia do ser que está do outro lado, né? A gente percebe que tá tudo fechado você está falando com uma letra, letra R, letra M. Você não sabe de fato se está gostando, se não está gostando, se está indo bem, se ele tá lá, se ele não tá lá. Então para algumas disciplinas que eu ministro assim a gente já está percebendo que alguns participam mais. Isso está sendo bem legal e a gente está caminhando, mas a gente entende também que nem todo mundo quer abrir a câmera, porque não quer mostrar como é a sua casa, né? Nem todo mundo que abrir a câmera, porque não tem câmera no seu celular, está quebrado, do computador. Então a gente não é nada impositivo, é simplesmente uma sugestão. Eu acho que assim, a grosso modo a gente percebe isso. As avaliações por exemplo mudaram, né? Acho que estou fazendo muito mais avaliação continuada e uma avaliação final também, né? Como eu já fazia, eu nunca fiz nenhuma avaliação oh, não pode usar o material, não pode usar recurso nenhum. Eu sempre falei: oh, para essa disciplina pega o caderno, pega o livro, oh pergunta é essa ou situação de caso é essa, tente resolver entendeu? E aí ele fazia a ideia, né? Porque a ideia não é ver o que ele sabe no momento, né, é o raciocínio que ele tem para poder resolver determinado problema, então também não é um grande desafio essa mudança assim de avaliação e tudo mais. E uma coisa boa que eu acho que tem nas estaduais Paulistas, por exemplo, é o apoio dos monitores,

	né? Então eu tenho monitor que é da graduação e um monitor que é da pós-graduação que é o PAD e o PEDE. o PED é o programa de ensino docente, uma coisa assim. É então assim são alguns do mestrado doutorado que eles podem até ministrar aula, né? Então ele tem um percentual eles podem ministrar aula e aí a gente na verdade acaba... eles ajudando muito, porque na sessão da monitoria, né? Desta questão de preparar por exemplo, uma ação eletrônica, né? Usar recursos como aquele MENTERMILER, entre outros, né? Então isso eles...ou usar algum determinado recurso de diferenciado, então eles ajudam bastante.
U3M	Então, a gente está fazendo da mesma forma (na disciplina de estágio). Então assim a gente está mantendo essas reuniões, os encontros. Então como eu falei para você, o semestre passado a gente não conseguiu fazer aquela reunião para discutir como ele estava o tendo estágio, por exemplo, entendeu? Ao contrário...antes a gente conseguia. Oh, vamos reunir, como é que está sendo o estágio? Oh, precisa de ajuda não sei o que lá? A gente não conseguiu semestre passado. E nesse semestre a gente já vai conseguir. Tem uma previsão, a próxima aula a gente vai falar: oh, pessoal como é que foi o estágio, né? O que vocês acharam? Quais estão sendo as dificuldades? Até porque esse semestre eu acho que tá pior do que semestre passado. Porque esse semestre para quem está no bacharel está tudo fechado, entendeu?
U3M	Então, eles têm essa opção, eles podem ter a opção de fazer o presencial, eles podem ter a opção de fazer o *on-line*, mas síncrono. Então ele acompanharia a minha aula, então tudo bem. Então eu vou lá, eu como supervisor envio os documentos, assino, estou de acordo e ele vai contabilizando as horas, tem a ficha de frequência de horas. Então ele pode fazer dessa forma e a presencial e ainda a gente deu uma possibilidade da revalidação do estágio presencial do semestre passado que não era curricular. Vamos supor, ele já estava trabalhando na academia, mas ele não estava matriculado na nossa disciplina, né? Então ele já fazia já o estágio na academia X, por exemplo, e aí: pô ele cumpriu lá 300 horas estágio. E aí a gente falou: tudo bem, você pode aproveitar uma pequena parte dessas horas de estágio e aí ele vai somando aquelas horas estágio que ele já fez que não era curricular, mas que já tinham registro no SAE, mais as horas *on-line*, mais as possíveis horas presenciais caso tenha, entendeu? Para atender o total de horas da disciplina e uma coisa que a gente tirou daí, (nome da pesquisadora), que a gente fazia. Antes ele tinha procurado pelo menos quatro áreas diferentes, agora a gente tirou. Então essa foi uma adaptação que a gente teve que fazer. Então a gente tirou obrigatoriedade de ter que fazer estágio das quatro áreas das seis no total, entendeu? Porque senão a gente a situação de excepcionalidade emergencial fez com que a gente pudesse alterar isso, porque como é que vai fazer para...sei lá...o cara está na academia, agora você vai ter que fazer uma na adaptada, uma na área de gestão e uma área de saúde. Pô, só consegui em um lugar, professor, é o único lugar que abriu as portas foi naquela academia, nem me aceitando, porque nem está funcionando, entendeu? Então tem isso também. Então essa foi uma adaptação que a gente fez, mas os encontros a gente tá fazendo, né? E assim, o legal foi que, a gente já fez dois encontros esse semestre, duas aulas e teve uma presença muito grande, praticamente 85 a 90% dos estudantes participaram da nossa aula. Então a gente...eu e os outros docentes ficamos superfelizes, né? Porque a gente falou de 50 vai aparecer 25, né? De 50, 45 estava lá e a gente ficou bem feliz e assim, participando, fazendo pergunta, tirando dúvida. Então a gente tirando do dúvida, então isso foi bem legal.
U3M	Não, não teve. Permaneceu (a mesma carga horária de estágio). O que a gente fez foi uma adaptação, por exemplo, né, a gente considerou agora uma parte de relatórios do *on-line* com um peso maior de horas, entendeu? Porque, por exemplo, o cara tem que fazer 80 horas, imagina fazer 80 horas síncronas *on-line*, impossível. Nem a gente conseguiria. Então aí estipulou que a gente conseguiu modificar esse percentual de horas, né, para contar horas de estágio. Então assim, senão não daria para fazer.

Fonte: Dados das entrevistas da pesquisa.

O fechamento das atividades presenciais devido à pandemia da COVID-19 iniciou em março de 2020, e a coordenadora de curso da U1 explica que todo o processo de "volta às aulas"

de maneira remota da U1, inclusive dos estágios, demorou um pouco (final de junho de 2020), pois o curso de EF da U1 pertence ao Instituto de Biociências da U1, e nenhuma decisão é tomada de maneira isolada. Tudo foi muito bem pensado e flexibilizado para que os estudantes pudessem permanecer com os estudos.

Segundo a U1F, na disciplina de estágio, as atividades voltaram com a possibilidade de serem presenciais após a reabertura dos locais. Por um lado, a U1F explica que apenas 30 horas poderiam ser realizadas no estágio presencial para os estudantes que quisessem realizar as atividades de maneira presencial. Os estudantes também tinham a opção de fazer a distância, realizando trabalhos, resumos de livros e outras opções decididas pelos docentes. Por outro lado, o U1A relatou que não houve mudança das 60 horas presenciais (para quem optou por fazer o estágio presencial); portanto, houve uma divergência de informações. Nos documentos feitos para o contexto da pandemia, é identificado a possibilidade da flexibilização das atividades presenciais no número de horas presenciais (BRASIL, 2020c).

Outro importante ponto é que, de acordo com a U1F, houve uma grande flexibilização nas aulas remotas das disciplinas, levando em consideração que muitos estudantes poderiam perder o sinal de *internet*, não conseguir acessar as aulas em determinado momento devido a responsabilidades familiares ou profissionais, ou mesmo precisar trabalhar para ajudar suas famílias durante a pandemia. Os docentes da U1 receberam orientações para serem flexíveis, mas os estudantes ainda precisam cumprir atividades e presenças para serem aprovados nas disciplinas.

Segundo o relato do U1A, a medida de oferecer a opção de realizar o estágio de forma alternativa foi correta, uma vez que alguns estudantes corriam riscos durante a pandemia, incluindo aqueles que fazem parte de grupos de risco. Compreende-se que, naquelas circunstâncias, era melhor não fazer o estágio presencial considerando a segurança e a saúde dos estudantes. De acordo com o docente U1A, os estudantes que optaram pelo estágio não presencial durante a pandemia terão que buscar complementar a formação por meio de atividades extracurriculares para suprir possíveis defasagens.

Em complemento, o docente U1A reforça ter começado a lecionar a disciplina de estágio na época da pandemia. Nesse contexto, o professor percebe que alguns discentes se interessam pelo estágio, mas outros não se envolvem tanto quanto o esperado. Ele acredita que a pandemia pode ter influenciado no desinteresse de alguns estudantes.

O U1A é docente do estágio de saúde e declarou que dois terços optaram pelo estágio presencial (normalmente em academias) e um terço pelo trabalho alternativo.

Na disciplina de estágio curricular supervisionado ministrada pelo U1J, na área de esporte e lazer, o professor auxiliou os alunos interessados em realizar estágio presencial, garantindo oportunidades em locais como o SESI, a Secretaria de Esportes local e clubes da região. O docente costuma auxiliar na escolha do local de estágio, pois para o estudante fazer o estágio é necessário que o docente conheça a instituição e os profissionais que acompanharão o estudante. Assim, segundo o U1J, evita casos de o estágio ser burlado. Todavia, durante a entrevista, o docente comentou sobre a resistência dos estudantes em optar pelo estágio presencial, que, na opinião dele, é mais interessante para a formação, exceto para os estudantes que possuem comorbidades e que, de fato, devem ser evitados no contexto da pandemia.

Segundo o U1J, se ele fosse avaliar os estágios com base nas aulas *on-line*, ele usaria como parâmetro a aula do Arnold Schwarzenegger, o que significa que ele considera essa aula como um padrão elevado de qualidade para avaliar os estudantes.

Na U2, as aulas remotas iniciaram no primeiro semestre de 2020 e no início não havia diretrizes de como ocorreriam as aulas, qual plataforma seria utilizada, quais seriam os parâmetros de avaliação, presença e outros detalhes. A U2C explica que, no início, os docentes ficaram livres para escolher como iriam trabalhar. Depois de um tempo, a Reitoria e as autoridades de cada curso, como é o caso do presidente do curso U2H, padronizaram a plataforma de aulas e sugeriram que as aulas ficassem gravadas. No entanto, aparentemente a U2 não impôs nada. Houve casos em outros cursos em que alguns poucos professores não deram aula, pois não queriam ou não se sentiam à vontade para trabalhar de maneira remota.

Com a padronização das tecnologias, a U2 optou pela plataforma *Moodle* (e-disciplinas), uma ferramenta *on-line* que auxilia na organização da disciplina, entrega de trabalhos, realização de atividades e, segundo o U2H, com a possibilidade do uso de metodologias ativas, além do Google Sala de Aula (*Google Classroom*). Outra ferramenta utilizada foi o *Google Meet* para realizar e gravar aulas, sendo que essas deveriam ter um tempo menor do que o ensino presencial.

Segundo informações da U2C, houve um momento em que a Reitoria autorizou os cursos da área de saúde a realizar estágios presenciais. No entanto, inicialmente, a EF não estava contemplada nessa permissão. O presidente do curso, U2H, conversou com a reitoria e depois incluíram a EF. Não está claro se a universidade considerava a EF como uma área da saúde. Na opinião do U2P, o reitor optou por não incluir a EF como essencial no início para evitar o aumento do risco de contaminação dos estudantes que frequentam academias.

Sobre as adaptações feitas nas disciplinas de estágio, foi identificado que os estudantes tiveram que cumprir 75% da carga horária de estágio a partir das normas da U2 no contexto da pandemia. No início, os estágios eram apenas *on-line*. Com a liberação dos cursos da área de saúde, foi permitido que os estágios pudessem ser realizados de forma presencial ou *on-line*. O docente de estágio e a instituição não obrigou ninguém a fazer o estágio durante a pandemia. Sendo assim, segundo o U2P, houve bastante flexibilização no estágio, como maior prazo para a realização das atividades. Durante a pandemia, na disciplina de estágio, ocorreram poucos encontros síncronos. Esses encontros foram reservados principalmente para a orientação sobre a entrega de documentos. Os estudantes foram instruídos a procurar o professor responsável pela disciplina caso tivessem dúvidas.

O presidente do curso, U2H, comentou que houve insatisfação com os estágios quando o formato era apenas *on-line*, e que o envolvimento dos estudantes aumentou bastante quando foram liberados os estágios presenciais. Segundo os docentes U2H e o U2P, a disciplina de estágio curricular supervisionado teve uma flexibilização durante a pandemia, permitindo que os estudantes comprovassem suas horas de estágio por um período indeterminado. Essa medida foi adotada para auxiliar os estudantes durante o período desafiador da pandemia. Ademais, o docente U2P relatou que 30% dos estudantes não fizeram estágio nas condições da pandemia.

O U2P afirmou que o estágio *on-line* foi escolhido por alguns estudantes, e que até uma estudante, que já tinha muitos alunos no estado de São Paulo, e outros estagiários começaram a atender remotamente e a captar mais clientes.

Ainda sobre as adaptações da disciplina de estágio na pandemia, anteriormente o estágio do curso de EF da U2 era dividido em três áreas: gestão, saúde e esporte. No entanto, durante a pandemia, o professor U2P, responsável pela disciplina de estágio, comentou que essa divisão não era mais obrigatória, a fim de facilitar a realização do estágio, pois muitos espaços estavam fechados durante o período.

No caso da U3, ela foi a primeira universidade a parar suas atividades presenciais no dia 13 de março de 2020 e migrou de maneira imediata para o ensino remoto. O U3S, coordenador do curso de EF da U3, conta que o semestre foi prolongado devido à adaptação dos professores com o ambiente virtual e as novas ferramentas de trabalho. No início, as autoridades da U3 esperavam que o retorno das atividades presenciais seria em abril de 2020, mas isso não aconteceu. Sendo assim, depois de um tempo, a U3 declarou que as atividades *on-line* estavam vigentes sem data prevista para retorno no presencial.

No início, todas as atividades foram remotas e as aulas aconteceram de maneira síncrona e assíncrona, além dos estudantes ficaram com 100% de presença nas aulas. O docente de estágio U3M menciona que, no primeiro semestre *on-line*, o curso de EF optou por não oferecer disciplinas com maiores cargas horárias práticas. No entanto, no segundo semestre, ao perceberem que não haveria volta presencial, decidiram disponibilizar as disciplinas práticas de forma remota.

O professor U3M também ministra a disciplina de lutas e relata que as aulas teóricas no período pandêmico foram gravadas, enquanto as práticas foram realizadas de forma síncrona, incentivando os alunos a abrirem suas câmeras durante as atividades. Ele também conta que os docentes tiveram autonomia para escolher entre aulas síncronas, assíncronas ou ambas.

Na disciplina de estágio curricular supervisionado, foram feitas reuniões para orientar os estudantes sobre como o estágio aconteceria, tirar dúvidas e trocar experiências. Os estudantes tinham a opção de fazer o estágio *on-line* e síncrono. Além disso, não houve a obrigatoriedade de fazer o estágio em quatro áreas diferentes neste período, considerando a possível dificuldade de conseguir estágios em diferentes áreas durante a época da pandemia. O total de horas da disciplina foi mantido, mas foi exigido uma menor quantidade de horas para as atividades síncronas *on-line* e uma maior quantidade de horas para os relatórios. Após a liberação dos estágios presenciais para os cursos de EF no período pandêmico, ficou a critério do estudante escolher entre realizá-los de forma remota ou presencial.

O coordenador do curso de EF da U3, U3S, ressalta que o ensino remoto apresenta algumas limitações em relação ao ensino presencial, como a redução da interação entre os alunos e docentes, a dificuldade de realização de aulas práticas e a adaptação aos processos formativos. No entanto, ele reconhece que, diante do contexto caótico da pandemia, o ensino remoto foi a melhor alternativa que a U3 pôde oferecer.

De acordo com o U3S, a falta das aulas práticas deve ser compensada de alguma forma. Ele sugere a realização de minicursos ou atividades que possam proporcionar a prática aos estudantes que enfrentaram essa defasagem.

Dessa forma, os três cursos de bacharelado em EF precisaram se adaptar no período pandêmico. As aulas se tornaram *on-line* e, normalmente, tiveram o tempo reduzido. O uso de plataformas para facilitar a comunicação entre os discentes e docentes foi adotado, além de mudanças em relação aos estágios curriculares supervisionados. Na U1, permitiu-se a entrega de trabalhos para substituir o estágio presencial. Na U2, o estágio *on-line* foi permitido, e as disciplinas não foram fechadas ao final do semestre para facilitar a entrega das atividades. Na

U3, também foi possível realizar o estágio *on-line*. Contudo, a maioria dos discentes não optou pelo estágio remoto e síncrono. Ademais, todos os cursos possibilitaram o retorno do estágio presencial após a reabertura das atividades.

6.3.1.9 Categoria: Prática pedagógica

Esta categoria relata como os docentes enxergam a prática pedagógica e um pouco sobre como atuam em suas disciplinas. A seguir estão os relatos dos docentes sobre essa temática.

Quadro 19 - Categoria: Prática pedagógica

Participante	**Trecho das entrevistas**
Universidade 1	
U1F	(Nome da pesquisadora), completamente, né? O professor ele É! Por mais que eu esteja ensinado, por exemplo, estatística para os alunos de educação física, que é algo que eles vão aplicar diretamente, por exemplo em uma intervenção pedagógica...EU sou um professor! Então tudo o que eu manifesto ali revela a minha condição. Então mesmo que seja o professor que não tem relação nenhuma com essa questão de prática pedagógica, com certeza ele vai influenciar de alguma forma positiva ou negativamente ou até mesmo de forma totalmente neutra, a visão desse aluno sobre aquilo que ele quer vir a ser e sobre a sua atuação na prática profissional. Isso eu não tenho dúvida.
U1A	Eu acho que sim, porque você já vai dando diretrizes para ele atuar, né? Dependendo do hall de estímulo que a gente dá para eles, eles vão desenvolver as habilidades deles dentro dessa perspectiva que a gente dá para eles, né?
U1A	Agora na pandemia eu tô usando o seminário, coisa assim, para eles lerem e procurarem outras referências, né? Mas o ideal seria que eles acompanhassem...ou clínicas de, por exemplo de pilates, coisa assim que mexe com o indivíduo que necessita de intervenção na área de saúde. Uma clínica de Cardiologia, por exemplo, que ele tem de acompanhar as limitações de um paciente, que tem a necessidade de exercícios especiais, que não forçam o coração, que eles tenham essa experiência com a parte fisiológica do sujeito, do paciente. Então é uma coisa que a gente não consegue nem em tempos normais e muito menos agora nessa questão do distanciamento social para gente vai vivendo, né? Então ficou muito prejudicado. Eu peço para eles fazerem estágio nesses lugares aí, né? Mas está difícil de arrumar e ele também não se interessam muito não. Mas eu acho que a experiência que eles deviam ter é com o doente propriamente dito, porque tem limitações que ele tem que aprender a lidar. Um diabético pode até quando na carga de exercício? Um cardiopata pode ir até quanto? Então ele tem que ter essa vivência e essa experiência, porque ele vai "topar" com um autista, por exemplo, com doente mental. Outro dia veio uma responsável por uma clínica de que...acompanha drogado e a gente não tinha como oferecer um serviço para ela lá, porque a gente não tem essa experiência lá. E é uma experiência importante, eu acho que o exercício tira muito a fissura do drogado. Eu lembro que quando eu comecei a fumar eu comecei a fazer exercício, porque fumar é uma coisa que ia agredir o meu organismo e eu comecei a fazer exercício para compensar. O exercício faz com que você evite de fumar. Então eu fumava até menos, porque eu fazia exercício e aquilo...você começa a rechaçar, né, o cigarro. Então....a gente não tem essa abordagem nada na área da saúde, na área de saúde mental. A gente não lida com quase nada, né. Como cuidado, acompanhar um aluno, por exemplo, autista. Eles não têm essa experiência, né? Eu acho que seria legal ter durante a formação profissional deles. Como acompanhar um cardiopata, um diabético... Eles vão saber isso na teoria, mas na prática vai ficar difícil. Talvez eles ainda vão saber na teoria (risos) talvez.
U1J	Preventivas porque eu retorno coisas básicas: alunos, toda aula tem que ter iniciação, desenvolvimento e finalização do mesmo jeito que o trabalho acadêmico: introdução, desenvolvimento conclusão. E ainda explico: olha, na ginástica aeróbica sequência um pouco diferente, no esporte assim é um pouco diferente assado, tem que dar mais atenção para alongamento. Então eu tenho essas aulas preventivas, mas também são aulas remediativas no sentido que os alunos trazem problemas do exercício do estágio. A orientação que eu passava antes da pandemia na situação melhor controlada. Para cada um de supervisores eu ia na secretaria de esportes e reunia tentava fazer um pelo menos uma reunião com a maioria dos supervisores era que o primeiro mês os alunos só acompanhassem as aulas e ajudassem coisas pequenas, mas daí em diante os alunos foram sendo introduzidos a liderar a classe. Primeiro em atividade só o aquecimento, só o início, depois só o fechamento, depois só a parte principal. Vamos supor uma aula de 50 minutos ele vai começar trabalhando só com a introdução, com

	a parte inicial: 15 minutos, de 10 a 15 minutos, depois só a parte final de 10 a 15 minutos, depois a parte principal 20 a 30 minutos. Até que antes do final de semestre ministre uma aula inteira sobre a regência dele com o supervisor junto. Então não tive...só tive elo... os alunos falaram bem, gostaram da experiência, saíram mais seguros. Antes quando era 90 horas de estágio era comum os alunos estagiar em duas ou três modalidades, em duas ou três turmas.
U1J	Daí na aula seguinte, isto é, dia 11 de junho os alunos começam esse mesmo os alunos começam a ministrar estágios virtuais da minha disciplina. É como se fosse um seminário. Eles vão dar um conteúdo, vão dar um conteúdo escolhido por eles e vão usar uma plataforma escolhida por eles sem repetir conteúdo nem repetir plataforma. Então nós fizemos um sorteio, eu tenho 50 alunos fizemos 10 grupos de 5 e foi feito um sorteio e o primeiro grupo selecionado escolheu a primeira aula eu posso mostrar aqui compartilhando a tela acho que é interessante mostrar já o teu que eu tô fazendo é justamente para você como que eu organismo, como que funciona a disciplina de estágio. Você vai ver que tem diferença entre a forma como os professores conduzem a disciplina de Estágios. (...)Então esse aqui o PowerPoint que eu utilizei não na última aula que a última aula foi focada em como não pegar COVID. Esse foi o foco que eu trabalhei com eles.
U1J	Então eu dei a opção para eles, a alternativa é eles escolherem um livro e eu escolhi a coleção do CREF coleção de 20 anos do CREF que tem 21 exemplares para os alunos escolherem um livro desses e fazerem um resumo manuscrito de 60 páginas, o que é um terror para eles. Por que 60 páginas e por que manuscrito? Por que que é equivalente a um estágio de 60 horas. 60 horas é... estou considerando aproximadamente que esse aluno que vai se formar em educação física sem ter feito estágio presencial ele vai escrever uma página por hora o que é folgado. Você que faz doutorado, você que está me entrevistando sabe que a gente escreve por hora 5 páginas 10 páginas, depois revisa, depois revê. Mas ele vai escrever uma por hora, são 60 páginas de resumo. Escolhe um dos livros da coleção dos 21 livros e faz o resumo. Por que manuscrito? Pelo mesmo motivo que eu já citei. Se eu permito. Digital um aluno faz, eles se dividem, cada um faz uma parte digitalizado e depois todos copiam e colam do outro. Eu já recebi trabalhos com parágrafos trocados, em ordem trocadas, eu já recebi trabalhos que pareciam traduzidos do inglês. O namorado escreveu o gato preto e a namorada enviou para mim escrito preto gato, com o adjetivo na frente do substantivo para tentar diferenciar que eu não percebesse que é plágio. Então essa é a proposta alternativa que eu tenho para eles esse semestre, que eu não gosto muito, porque podem acontecer de ter alunos terminando o curso de educação física sem ter feito estágio. É... mas é o que eu acho menos pior, porque alguns deles podem estar em alguma cidade...alguns deles tem comorbidades, tenho alunos diabéticos, obeso tenho pouquíssimos. Como eu estou dando aula pela internet eu não vejo ele fisicamente, mas por exemplo a turma que eu dei aula no ano passado, cheguei a dar uma aula presencial e as todas as demais aulas foram *on-line*...me recordo de dois alunos obesos que deviam ter obesidade 2, obesidade 2, 1 ou 2. (...) Com a atual turma esse ano eu estou um pouco preocupado que os alunos estão muito preocupados com a alternativa. Não, a alternativa era para ser alternativa não a principal. Eles querem fazer da alternativa a principal sem fazer estágio e estão litigando comigo para que para que possa entregar a digital o resumo. É isso que nós estamos nesse momento... eu tô preparando-os para os estágios. Eu dei a primeira aula de aula introdutória e a segunda aula que eu expliquei detalhadamente como é que seria os estágios presenciais dos estágios virtuais eu ainda vou falar agora na entrevista com você e na terceira aula eu expliquei como devem ser as medidas para prevenção contra a COVID. Como eles devem tomar cuidados aqueles que saem no estágio presencial.
U1J	(Pergunta: Qual é a sua relação com seus alunos?) Olha, essa pergunta tem muitas variáveis fora de controle, porque essa pergunta é um contexto fora da pandemia. Essa pergunta é outra com contexto fora da pandemia. É...nas aulas nenhum aluno abre a tela de vídeo, então eu não sei se eles estão entendendo, eu já avisei eles que aquele aluno que eu perguntar alguma coisa e não responder eu vou perguntar daí três minutos de novo se ele não responder vai ter falta, porque eu do intervalo no meio do...dou 2 horas de aula síncrona com intervalo de 10 minutos no meio para tomar água, fazer xixi, o que for. Então não dá para um aluno deixar a câmera ligada e sumir. Já aconteceu de eu tá gravando a aula quando acabou a aula e eu esqueci de desligar a gravação, tá gravando nada. Aí eu entro lá tem a cara de duas alunas, tinham dois

	alunos ali. Quer dizer, os alunos estão logados, mas nem viram que a aula acabou. Então eu não tenho total...eu não tenho nenhum controle...aqueles que querem perguntar perguntam. Aqueles que querem perguntar perguntam, mas eu não tenho não tenho muito como estimular. Eu não gosto...eu...eles têm ele tem WhatsApp também, mas já perceberam que eu não atendo o WhatsApp de aluno. E-mail eu atendo, e-mail eu respondo. Oh, eu dei na última aula uma... mostrei um PowerPoint na última aula eu expliquei mais quase tudo dos...eu não estou compartilhando, né?
U1J	Dá para ver que eles se sentem... se você deixar eles se sentem à vontade de mandar o WhatsApp para mim à meia noite, de telefonar às dez horas da noite, então eu corto isso. Então é uma...eu acho que as pessoas hoje, não vou dizer no mundo…
U1J	Eu diria assim, que da minha parte o aluno pode mandar o e-mail que quiser, da minha parte o aluno pode perguntar na classe que ele quiser, eu só combino o seguinte: esse aluno que tá uma campanha para o resumo poder ser digitado em manuscrito, esse aluno quer no começo da aula já discutir isso, o que estraga a aula toda. Eu falo: no começo da aula não, eu vou dar aula, no final você faz isso. Então no ano passado os alunos "mandavam" muito WhatsApp. Eu tô "cortando" isso e Graças a Deus eu tenho uma monitora bolsista que fala: professor eles são muito chatos. Tá vendo? Você é aluna, você agora está vendo o que o professor passa. Professor eles perguntam de novo o que você falou na aula, eu já expliquei eles perguntam de novo. Tá vendo como são os alunos? Eles não prestam atenção, por isso que você tem que ser mais rígida quando você professora. Você tem que ser mais...por que que eu faço chamada e reprovo por falta? Porque o aluno que não veio na aula é o aluno que fica por meio ponto depois de encher o saco: pô, professor, só meio ponto? Com a chamada eu já elimino esse aluno, já limpo da frente esse aluno. É uma universidade pública, ele tem que valorizar o que ele entrou.
U1J	Oh, essa aqui é a avaliação dos alunos do 1º semestre. Que mandou isso foi a U1F, tá no e-mail, isso aqui é um anexo. Não está assinado. Dia primeiro de outubro, coordenação de curso, com representante discente, todas as turmas. Aspectos positivos e aspectos negativos. E eles tiveram o prazer especial de reclamar do estágio. Sobre o estágio para o curso bacharelado: poucas informações e confusas sobre o como o estágio vai ser finalizado; docente pouco receptivo ao diálogo com os alunos; demonstra inflexibilidade. Eles... isso aqui valeu para o U1A e para mim, viu? Eu não sei o que é do U1A e o que é sou eu. O horário das aulas ultrapassa o combinado. É, os alunos entram com 15 minutos de atraso a aula começa a 15 minutos de atraso de 15 minutos depois; excesso de trabalho e resumos que devem ser manuscritos; junção de dois estágios é ruim, pois o foco recai sobre os conteúdos de apenas um deles. Eu tinha 14 alunos repetentes em estágios quatro. Eu vi que dá para juntar o horário perguntei: vocês 14 de Estágios quatro, a aula é *on-line*, dá para fazer junto com estágios 1? Ah dá. Aí apareceu a sua reclamação. Sabe o que eu fiz? Então tá bom, vocês foram reclamar? Agora quem é aluno de estágios IV e de estágios I... tinha muitos alunos repe...quase 10 alunos de Estágio IV eram alunos de estágio I estágios IV, foi aí que eu tive a ideia de juntar. Então agora é o seguinte: vocês vão ter que fazer dois estágios, vão ter que entregar dois trabalhos. Não professor, a gente não reclamou. Reclamaram sim, está escrito aqui, eu mostrei para eles. Então se vocês não querem dois estágios de um fique à vontade, agora vão fazer o dobro de horas e o dobro de trabalho. Entendeu?
U1J	O U1A ficou chateado. Eu falei: U1A não fica chateado, manda ele se.... Prezados, fizemos o possível no contexto de pandemias que vivemos e a formações que tínhamos. Por outro lado, alguns...sei lá, ele vai se desculpando. Que se desculpar? Tem que falar que eles... que não faz sentido essas reclamações. A U1F do conselho de curso entendeu na hora, mas aí eu fiz isso. Eles não foram reclamar que eu juntei as matérias? Vão ser dois trabalhos agora, vão ser duas avaliações. Eu falei, já avisei esses alunos desse ano. Olha, se eu for avaliar aula virtual de vocês, dar nota eu vou dar o parâmetro 10 para aula do Arnold Schwarzenegger no YouTube, esse é o 10. E aí eu vou dar nota de vocês de acordo com isso. O que vocês acham que vai acontecer? Entendeu?

U1J	Mas com 50 alunos, têm 5, 10, 15 que não estavam na aula, que não te ouviram, que vão reclamar na próxima vez, entendeu? Então eu tenho que ter paciência, não tenho que ficar estressado, não tenho que perder meu tempo, tenho que dar a minha aula, quem aproveitou, aproveitou, quem não aproveitou... Não tem essa visão que eu tenho que salvar os alunos da ignorância. Quem quer aprender...eu já te falei que eu faço, quem quer aprender aprende, quem não quer aprender não aprende e leva pau. Não vou ficar passando aluno. Tem muito aluno que espera que eu dê nota para ele, embora não tenha feito nada. Eu não entendi ainda como é a cabeça dele, mas tem muito aluno que acha…
Universidade 2	
U2H	Acredito! Acredito sim! A prática pedagógica e o perfil do professor, ele influencia muito. Sabe aquela história que você no ensino médio passou a ficar apaixonada por História, ou passou a estar apaixonada por Física e isso passa muito mais pela "tua" empatia com o professor e você na época nem sabia que era isso, mas pela didática dele pelo envolvimento. Acredito piamente que sim, que tem uma influência enorme, enorme. Aliás, às vezes é um dos grandes gargalos, cursos essa pauta dessa prática pedagógica que pode motivar mais os alunos a se envolverem com a área A, B ou C. Por experiência eu percebo muito.
U2P	Elas (práticas pedagógicas)...se eu acredito que são as ideais é uma outra coisa, mas que interfere sim! Eu acho que principalmente na questão da formação relacionada ao que a gente tem que ter forte, que é fazer uma vocação para a parte da ciência, tá? Porque assim, eles já têm a outra interferência que eu achei gigantesca que é do mercado.
U2P	Mas quando retornar presencial, a dinâmica é essa. Eu me encontro em sala de aula com eles uma vez a cada…tem uma plataforma *on-line* que é o *Moodle*, né? (...) Lá ele tem todas as minhas gravações, fala tem um vídeo no *YouTube* explicando estágio, tal. Tá tudo bom *on-line*. Então hoje eu passo tudo isso para eles e passo também da mesma forma quando está no presencial e deixou todo momento assim de uma vez por mês eu vou na sala presencial e quem tiver necessidade eu tô lá para ir...e também no dia a dia, porque aqui é bem parecido com a U1 de (cidade), é pequeno. Então a gente se esbarra com os alunos a todo momento é basicamente isso aí que a gente tem feito.
Universidade 3	
U3S	Eu imagino que sim, (nome da pesquisadora). E eu até falo bastante sobre isso nesse processo inicial do curso que eu entro, né? Caso eles gostem das minhas disciplinas, né? Eu até falo que é muito importante que eles se depararem com outras formas de dar aula, né? Que eu tenho a minha forma e temos outras 29 formas de dar aula hoje no curso, somos em 30 docentes e que essa pluralidade por mais que a minha forma se aproxima do jeito que eles gostem ou se distancie do jeito que eles acham que deveria ser uma aula ela não pode ser hegemônica do ponto de vista da formação. Eu entendo que a minha contribuição é essa, o meu jeito dá aula que eu sei o que eu considero que seja mais efetivo é esse, mas não quer dizer que ele seja o melhor até porque não haveria o único jeito de dar aula ou é a única forma de pensar, embora muita gente é levado a isso, né (nome da pesquisadora)? A pensar que existe uma fórmula mágica, né? E eu brinco com eles: se tivesse essa fórmula mágica eu estaria rico, né? Porque eu teria vendido isso como uma grande exclusividade e não é assim que funciona umas coisas. Então eu brinco com eles que seria muito ruim se eles tivessem aula comigo todo semestre na formação deles, né? Porque a formação tem que ser plural, né? Mesmo aquele professor ou professora que não agrade eles do ponto de vista pedagógico são importantes você ter até como um balizador lá na frente quando eles forem os docentes, eles terem um parâmetro.: olha assim eu quero ser e assim eu não quero ser. E isso é uma coisa que não é precisa, porque ela vai ter um recorte que é individual. A (nome da pesquisadora), vai ter uma percepção que é diferente da minha, né? E aí a minha diferente do outro, da (nome da pesquisadora), também e aí a gente tem isso, né? Talvez em um certo momento a gente consiga identificar alguns lugares que afunilam isso, né (nome da pesquisadora)? Então quando a gente pega os docentes que são

	homenageados, né? De alguma forma eles representam o que grande parte daquela turma, né, entendeu como coisas interessantes que nem sempre tem a ver só com a aula, né? Mas com todo esse processo formativo que a aula proporciona. Isso significa, né, que também não é uma questão unânime na escolha ali, né? Então daquele grupo indicaram lá 3 pessoas 4 pessoas que consideram um valor acadêmico que tem aí um status do ponto de vista dessa a aula, dessa comunicação, mas que ele não pode ser por sua vez reproduzido na sua totalidade. Assim: olha, todos os docentes agora precisamos fazer isso, né? Então o que eu entendo é que quem tiver cumprido essa função, depende de quem seja nesse processo formativo, vai cumprir esse lugar pedagógico, né? Então isso significa o quê? Que o que nós vamos ser, isso eu também olho para minha formação, ela não está restrita a um único docente, tá (nome da pesquisadora)? Pode ser que eu indiquei um único do docente que me teve uma grande influência, mas a minha ação enquanto docente é uma pluralidade de captações, né, de insights eu tive ao longo da minha formação, né? E também da minha experiência como docente, porque se eu penso que estamos sempre em um processo de aprendizagem quando damos a aula, né, eu nunca vou ser o mesmo professor que entra na aula, né? Porque a aula da semana passada me influenciou para a aula dessa semana e eu tô revendo constantemente, né? Algumas coisas funcionam com uma turma, com outras não. Então eu entendo que é isso, né? E considero que há um grande impacto na formação discente, né, do ponto de vista pedagógico. Eu não consigo te precisar qual é o impacto assim: oh, é esse, é essencial. Mas no final das contas eu gosto de pensar que grande parte dos egressos nossos vão ser professores ou professoras, independente do lugar, né? Eu acho que se a gente não perder de vista essa condição que seria o Grande Norte para eles se localizarem, né? O que é ser um professor a partir de um local específico em que eles escolheram atuar, né? Claro que alguns lugares isso fica mais em primeiro plano em outros em segundo plano essa dimensão, mas eu entendo que a U3 como todo e a faculdade de EF em específico, ela consegue aí tem uma, uma interessante produção de professores e professoras, né? Que vão ter aí em um olhar crítico para a sua atuação, para a configuração de crítica do local em que vão trabalhar, né? Fazer uma leitura dessa realidade, tentar transformá-la. Claro que isso não é só com bônus, né? Tem alguns ônus quando você se propõe a ter uma ação mais crítica da sua realidade, né? Porque nem sempre o lugar que você vai trabalhar está preparado ou disposto a repensar o que é feito. Mas eu entendo nesse sentido, né? A questão pedagógica de um país se fosse identificar, né? Eu acho que essa, essa formação crítica pautada numa base teórica muito consistente, né? Então o que valoriza a questão da formação acadêmica, né? Porque eles vêm para a universidade, né? Para ter acesso ao conhecimento científico. Essa é a nossa, talvez primeira missão aí de contato e entendo que isso vai reverberar nesse processo formativo de uma maneira pedagógica muito intensa.
U3S	Eu me preocupo muito com esse processo, porque eu não entendo a produção de uma aula como uma mão de via única na qual eu sou detentor do conhecimento e vou lá só para passar isso, né? Eu quero problematizar questões e eu preciso que essas problematizações venham muito mais de quem tá na aula do que quem não tá. Então quem compra essa ideia e ali topa uma aula nesse sentido talvez no final da do curso fala: essa aula foi muito, muito importante, porque me fez pensar várias coisas. Quem não se dispõe a isso faça: putz, essa aula é maçante, ela fica dando voltas, cai no mesmo lugar, não sei o quê. Porque é um recurso pedagógico que eu tenho muito claro que eu quero aprofundar muito mais do que dar uma visão panorâmica e aí nesse aprofundar eu preciso reforçar em vários momentos quais são os conceitos, né? Eu vou e volto vou e volto e para quem não tá a fim disso fala: putz, essa aula é maçante, podia ser mais rápido. E a gente tá numa era de uma certa velocidade, né? Pô, o vídeo tem que ser de dois minutos, professor. Porque cinco já não dá mais, né? Ah, o texto é grande. Isso vira e mexe aparece, né? Mas assim, a gente também não pode se curvar a toda essa dinâmica que é a própria internet, né, ou o WhatsApp, essas coisas. A gente precisa caminhar. Então tenho tido assim de uma maneira acho que o retorno positivo. Mais positivo do que negativo, mas de novo, né (nome da pesquisadora)? Isso nunca vai ser unânime, né assim: ó, 100% da sala gostou disso, né? É sempre tem alguém e é bom não ter, né? Diria o Nelson Rodrigues, né: Toda unanimidade é burra, né? Então é bom que não tenha, é bom que alguém faça contraponto, faça questionamento desse lugar, né? Essa aula não foi boa por isso: ah beleza então o que é que disso eu posso pensar. O que não pode ser é uma... eu gosto ou não gosto só de um recorte pessoal, né? Aí a gente perde...eu não tô lá nesse sentido, né? Eu sou funcionário, é o meu trabalho, né?

U3M	Eu acho que essa é uma boa pergunta. Não sei se essa questão do projeto ou plano... porque o que eu sinto é que de fato por ter esse papel mais generalista parece que não tem um perfil assim, né? Eu acho que o pessoal está saindo e algumas pessoas acabam tendo papel. Talvez uma empatia docente e consequentemente para uma determinada área, entendeu? E aí ele segue. Por exemplo, só para você ter uma ideia eu tenho um aluno de graduação que fez duas iniciações científicas comigo, uma bolsa CNPQ e outra da Fapesp e agora ele faz um mestrado, entendeu? Então não sei se é a minha linha específica (risos contidos). Pode ser que seja a minha forma de trabalho, de atuação, de empatia ou de simpatia especificamente que acaba, né, tendo um alinhamento, mas também tive alunos que começaram mestrado comigo e falaram assim: oh, não é bem isso que eu quero. Eu quero ir para área do esporte. Porque como a minha linha da pós-graduação é na atuação na área da saúde especificamente, então ele falou: não, não, pode ir, não tem problema. Mas então eu não vejo se tem uma força suficiente para que haja uma inclinação. Eu não acredito que dentro da faculdade de EF tenha uma inclinação para determinada área. Eu acho que ela é bem plural.
U3M	Ah, legal. Então é como eu falei, na verdade a gente deixa as nossas aulas, né, a gente faz um encontro mensal, então cinco a seis encontros semestrais, lembrando que são 4 meses basicamente que tem aula, né? E aí a gente tentou de uns anos para cá sair da questão simplesmente documental e formal administrativa, né? A gente tentou buscar um pouco mais do recurso pedagógico. O que é isso? Então a gente fez em vários momentos as questões das discussões. Então por exemplo, no início é formal mesmo, aquela coisa: oh, documento esse, tem que entregar assim, assinatura do seu supervisor, tem que ter uma cópia do CREF do seu supervisor, anuência dele através da rubrica, blá, blá, blá. Aí depois no segundo encontro a gente já abre para discussões. Então vocês estão vendo, né...o que vocês viram aí no seu estágio, né? Quais são os problemas enfrentados? Está tendo orientação, né, tá tendo supervisão do estágio? Tá largado? Então a gente entra muito nesse debate juntamente com o apoio, geralmente, de uma referência teórica. Então que é feito uma resenha. Então a gente fornece para eles um artigo, provavelmente um artigo...todo semestre muda um pouco, tá (nome da pesquisadora)? Mas assim, a gente manda um artigo relacionado à área do Bacharel, do profissional de educação física ou do estágio ou dos projetos pedagógicos. Então tinha uma resenha que a gente tinha que fazer que era fazer uma resenha utilizando um artigo científico junto com o projeto pedagógico do curso e aí a gente tinha que fazer uma resenha. Mas sabe como é o aluno, né? Nem sempre sai aquela maravilha de resenha. E aí eu te discuti. Então esses encontros, né, que ficam mais no meio a gente geralmente abre para fazer isso ou por exemplo a gente convida alguém para falar sobre a atuação dessa pessoa compra o profissional de educação física da área do bacharel. Vale lembrar que nesse ano que passou e esse ano que a gente tá, nesse ano de 2021, isso está sendo muito difícil, porque você sabe, a aula síncrona nem todo mundo entra, né? A gente não sabe se o cara tá lá ou só tá ligado o Google dele, o Google Meet dele tá ligado. Então as discussões acabam ficando um pouco mais empobrecidas. Vamos ver, né? No semestre passado a gente não conseguiu fazer isso que eu tô falando, por exemplo, entendeu? Em função da pandemia. Por quê? Porque justamente pela situação de excepcionalidade e de emergência, tá? Agora nos outros teve até alguns anos em que a gente fazia o seguinte: a tarefa final, além de todo o estágio que ele fez ele se eu em grupo de quatro, cinco e eles tinham que apresentar um banners no final da disciplina. Então a última aula tinha vários banners e aí eles colocavam, né, qual a importância do estágio para sua formação? Quais são os fatores positivos e negativos que você vivenciou? E aí eles, né, e aí faziam uma consideração final assim. Era um banner grande, mais com tópicos, só para ficar bem didático e a gente ia passando nesses banners e ia conversando com os estudantes, né? Aí em um outro ano não era mais banner, era apresentação Power Point. Então os alunos eles iam na frente na última aula e eles falavam em vez de fazer o banner a gente achou que ficou melhor, porque daí todo mundo conseguia ver todo mundo falando.

Fonte: Dados das entrevistas da pesquisa.

A U1F acredita que a interação pedagógica do docente com os estudantes auxilia e possui grande impacto na formação profissional dos estudantes. A U1F cita “O professor ele É!” mostrando a influência do docente e da sua prática pedagógica na formação do estudante.

Segundo o U1A, os professores possuem grande responsabilidade pedagógica e auxiliam como futuros profissionais irão atuar. O U1A explicou um pouco sobre o seu trabalho e o que ensina aos estudantes na disciplina de estágio curricular supervisionado voltado à saúde. Foi percebido que o docente costuma utilizar os seminários como uma das atividades avaliativas e mostra a importância de saber trabalhar com grupos especiais.

O docente U1J falou um pouco sobre a sua prática pedagógica, mostrando como conduz a atuação do estagiário no estágio e quais atividades realiza nas aulas de estágio no contexto da universidade. O docente se mostra proativo em realizar reuniões com os supervisores de estágio, além de solicitar que os estudantes atuem de uma forma gradual. O docente orienta que o estagiário comece sendo responsável pelo aquecimento da aula e o supervisor de estágio pelo resto da aula; na próxima aula o estagiário será responsável pelo final da aula; e em uma outra vez leciona a parte principal da aula; e depois disso realizará mais de uma parte até dar aula sozinho (com a supervisão do supervisor). O U1J relata que os estudantes gostam dessa dinâmica, se sentem mais confortáveis e confiantes.

Já nas aulas da disciplina de estágio curricular supervisionado, seja na universidade ou de maneira remota durante a pandemia, o U1J normalmente realiza seminários, nos quais os grupos devem ministrar uma aula para o resto da turma sobre um tema específico. Além disso, caso o estudante optasse por não fazer o estágio presencial durante o período pandêmico, era exigido que ele fizesse um resumo manuscrito de um dos livros do CREF, contendo sessenta páginas. As aulas e os processos avaliativos do U1J aparentam ser interessantes, mas nas falas do U1J é possível verificar que em alguns casos o relacionamento dele com alguns discentes é mais desafiador, principalmente por alguns não concordarem com o trabalho de sessenta páginas na pandemia e pela falta de diálogo apontada pelos estudantes, segundo o professor.

Segundo o presidente do curso da U2, U2H, há um impacto significativo das práticas pedagógicas e do perfil dos professores nos estudantes. Ele explica que alguns professores fazem uma abordagem muito eficiente, despertando até o interesse de alunos que inicialmente não gostavam da matéria. O U2H também percebe que alguns estudantes se aproximam de determinadas áreas devido à admiração da prática pedagógica do docente.

O U2P reforça que a prática pedagógica exerce grande influência na formação dos estudantes. Ainda, nas primeiras aulas o docente explica aos estudantes como o estágio funciona

e aborda as questões burocráticas. Posteriormente, ele disponibiliza encontros espaçados para tirar dúvidas e oferecer auxílio aos estudantes que necessitam.

No universo da U3, ao ouvir a opinião do docente e coordenador do curso U3S, é possível inferir que a prática pedagógica adotada por ele agrada aos estudantes da U3. O professor reforça a relevância dos discentes se depararem com outras formas de dar aula, pois isso os ajuda a reconhecer o que é mais interessante para sua vida profissional, quais modelos de docência e postura profissional desejam seguir e quais não desejam seguir. O U3S compreende que cada docente possui a sua prática pedagógica, reforça que não há uma "fórmula mágica" de como se deve executar essas atividades e as diferentes práticas possibilitam uma formação plural dos estudantes.

Além do mais, o U3S relata que se preocupa com a própria prática pedagógica, que a cada aula aprende algo novo e que repensa na sua prática. Ele não se sente o único detentor do conhecimento, procurando problematizar e aprofundar nos conhecimentos que ensina. Ele explica que os discentes abertos a discussões e reflexões sobre o tema tendem a gostar de suas aulas, mas quem deseja algo mais direto, rápido e sem muitas reflexões pode não apreciar esse estilo de ensino.

O U3S enfatiza que, em uma era marcada pela velocidade, muitas pessoas desejam obter conhecimento sem precisar refletir sobre o assunto. No entanto, ele ressalta que as reflexões e discussões em sala de aula são essenciais para a formação de profissionais críticos e emancipatórios. Para o U3S, os estudantes procuram as universidades com o objetivo de se apropriarem do saber científico.

Por um lado, o U3S comenta que os docentes homenageados na formatura normalmente representam o que a maioria daquela turma considera como exemplo de profissional, não apenas do ponto de vista da aula, mas sim da sua prática pedagógica como um todo. Por outro lado, até mesmo os docentes que não agradam os discentes do ponto de vista pedagógico são importantes para a formação, pois os estudantes percebem as formas de como não querem atuar.

Ao refletir sobre a formação profissional oferecida pela faculdade de EF da U3, o U3S observa que os discentes tendem a desenvolver uma postura crítica em relação à sua atuação futura. Essa característica pode ter impactos diferentes dependendo do local em que o profissional irá trabalhar, sendo bem aceito em alguns ambientes e não em outros.

Na visão do U3M, a forma de trabalho, a empatia e a área do docente chamam a atenção de alguns estudantes que até resolvem fazer pesquisa na área desse professor. O U3M julga que isso aconteça com alguns de seus orientados.

Durante sua explanação sobre as atividades desenvolvidas na disciplina de estágio curricular supervisionado, o docente U3M explicou que, antigamente, o foco era na burocracia do estágio. No entanto, atualmente, ele e os outros docentes da disciplina realizam uma aula por mês, na qual discutem não apenas sobre a burocracia e orientações precisas, mas também sobre temas como metodologias de trabalho, trocas de saberes e solução de problemas enfrentados pelos estagiários.

Ainda, o docente U3M menciona que os estudantes do bacharelado em EF realizam resenhas de artigos relacionados ao estágio, e que em algumas ocasiões, os docentes convidam profissionais da área para compartilharem suas experiências. Outra atividade desenvolvida é a apresentação de um trabalho final que relata a vivência no estágio. Entretanto, durante o período de pandemia, essa dinâmica ficou comprometida, uma vez que, com as aulas remotas, era difícil saber se os alunos estavam realmente participando e entendendo, ainda mais porque a maioria não ligava a câmera.

Compreende-se que a prática pedagógica desempenha um papel importante na formação dos egressos. As disciplinas de estágio curricular supervisionado proporcionam discussões e trocas de saberes, mas as questões burocráticas ainda parecem se sobressair na atuação de alguns docentes.

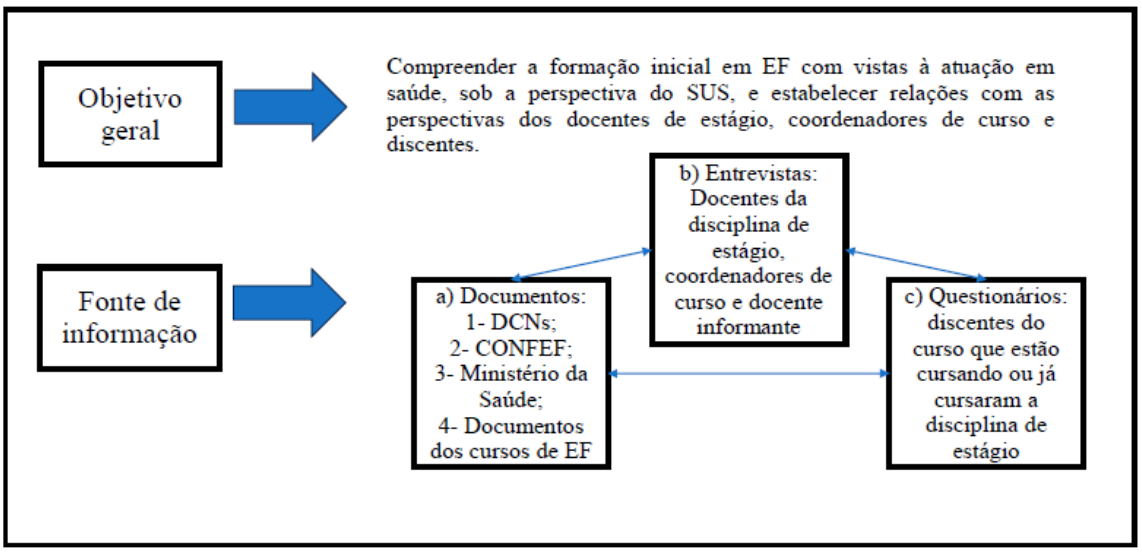
7 DISCUSSÃO ATRAVÉS DA TRIANGULAÇÃO DE DADOS

Os dados foram discutidos por meio da triangulação de dados relacionando os documentos analisados, os questionários e as entrevistas.

7.1 Triangulação dos dados

A triangulação dos dados foi feita por meio da triangulação de fontes, que permite comparar diferentes dados coletados (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDZNAJDER, 1998), sendo eles: entrevistas, questionários e documentos. A figura 1 representa o esquema da triangulação dos dados:

Figura 1 - Representação esquemática da triangulação dos dados.



Fonte: Elaborado pela autora.

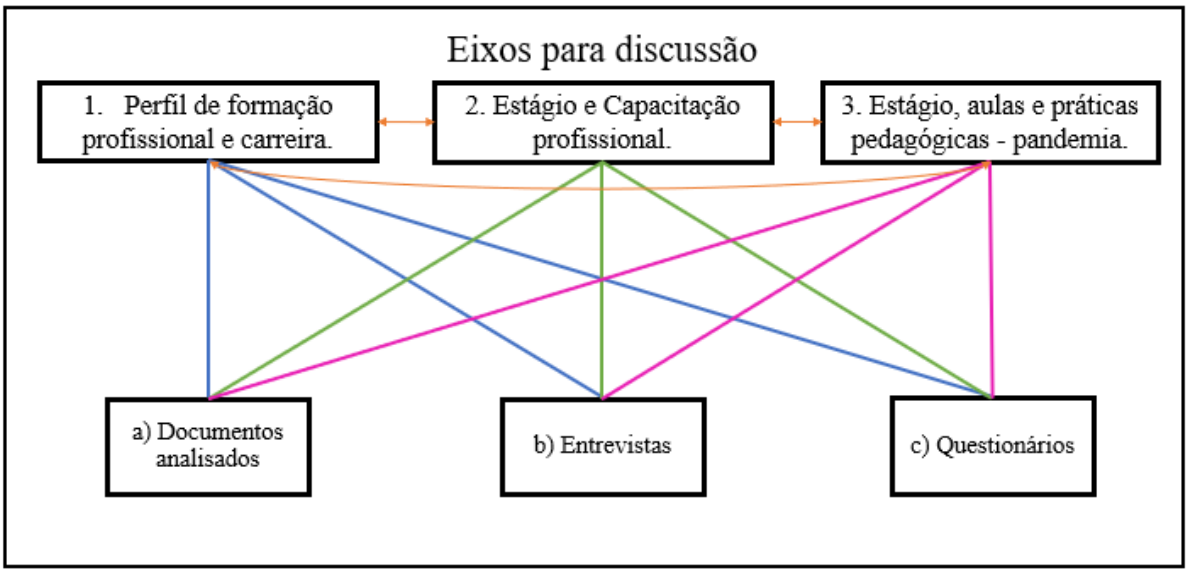
Para facilitar a discussão através da triangulação de dados, foram utilizados três grandes eixos, organizadas em questões do estudo (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDZNAJDER, 1998), considerando os objetivos desta tese. São eles:

1) Perfil de formação profissional e carreira;
2) Estágio e capacitação profissional;
3) Estágio, aulas e práticas pedagógicas no contexto da pandemia da COVID-19[1].

[1] O estudo de estágio é importante para a preparação profissional inicial e está diretamente relacionado com os objetivos do estudo. A inserção do contexto da pandemia da COVID-19 influenciou a organização da tese de acordo com a época de sua aplicação.

De certa forma esses eixos conversam entre si, então há momentos em que eles se interligam devido a relação entre os assuntos. A figura 2 representa os eixos de discussão associados à triangulação dos dados. As linhas azuis, verdes e rosas sinalizam a interação dos eixos um (azul), dois (verde) e três (rosa) com os dados do estudo, enquanto as linhas laranjas indicam uma certa interconexão entre os eixos.

Figura 2 - Eixos para discussão



Fonte: Elaborado pela autora.

7.2 Perfil de formação profissional e carreira

No primeiro item, o perfil de formação profissional e carreira, são apresentadas discussões sobre o perfil de formação, atuação do profissional de EF no SUS e na saúde, áreas de atuação do profissional de EF e documentos norteadores.

A docente U2C contextualiza que os discentes normalmente possuem uma ideia pré-definida do que desejam atuar, representada pela fase da aculturação de Lawson (1983a; 1983b). Mas o fato de os estudantes terem acesso a diferentes conhecimentos durante a graduação, pode favorecer o interesse por outras áreas, que, segundo Lawson (1983a; 1983b), é a fase da socialização profissional. Assim, a estrutura do curso e os docentes possuem uma certa influência na formação dos discentes (CUNHA, 2004).

A partir das entrevistas dos docentes, questionários dos discentes e análises dos PPCs 1 e 3, é identificado que, de modo geral, a formação é bastante eclética e não direciona o estudante uma para determinada área. Em contrapartida, apesar da U2 ter, no momento da coleta de dados, a divisão das ênfases “esporte” e “EF e saúde” em seu PPC 2, os docentes e discentes relatam

que a formação é bastante ampla e que, são raros os casos de egressos que trabalham no SUS. Isso também foi observado nas U1 e U3. Na U2 espera-se encontrar um perfil profissional voltado à saúde, uma vez que o curso que uma das ênfases nesse campo.

Percebe-se a partir do posicionamento dos envolvidos que eles consideram a formação pelos conceitos de saúde do SUS como uma possibilidade para se trabalhar no próprio SUS, e não como uma concepção epistemológica profissional para se trabalhar enquanto profissional de saúde, independente da área que irá atuar na EF. É notório que nem todos os egressos irão trabalhar no SUS, mas a concepção de saúde deveria nortear uma preparação profissional para qualquer ambiente de trabalho, como pode ser entendido a partir de alguns documentos (BRASIL, 1997; 2018c).

Outra questão que é possível abordar dentro da formação em EF na saúde relaciona-se ao *habitus* e *hexis* corporal (BOURDIEU, 1983; 2006) que possuem grandes pontos de convergência entre todas as profissões da área da saúde, representado pela forma de vestir, comportamento perante o beneficiário, linguagem e postura. Tem-se a impressão da dificuldade de reconhecimento do profissional de EF em relação aos outros profissionais das áreas da saúde. Um exemplo disso é que, apesar da Resolução CONFEF nº 391, de 26 de agosto de 2020 definir a atuação do profissional de EF em contextos hospitalares, ela foi suspensa pela Justiça Federal, devido a solicitação do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (CONFFITO, 2021). Nesse sentido, os fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais demonstraram suas insatisfações e foram acolhidos pela Justiça. Isso representa a dificuldade social na compreensão da atuação do profissional de EF em ambientes exclusivos de atendimento à saúde.

É importante ressaltar que Vieira e colaboradores (2023b) identificaram um aumento do número de profissionais de EF no SUS no período de 2009 e 2019, graças a políticas e programas voltados para a saúde e a atividade física, demonstrando esforço para o acolhimento da profissão na área da saúde. Porém, os mesmos autores identificaram a diminuição de profissionais de EF no SUS entre 2019 e 2021, período da coleta do presente estudo. Os autores consideram que isso se deve à pandemia da COVID-19 e aos desafios do novo modelo de Atenção Primária à Saúde resultantes do Programa Previne Brasil, que levou ao fim do financiamento das equipes NASF-AB (CENTRO BRASILEIRO DE ESTUDOS EM SAÚDE, 2020).

Contudo, foi percebido por Benedetti e colaboradores (2014) um aumento de profissionais de EF atuando em outros espaços com o intuito de promover saúde, como em

clínicas de reabilitação, empresas, academias, clubes, atendimento personalizado e em equipes multiprofissionais nos planos de saúde. Na época desse estudo, as DCNs 07/2004 estavam em vigor, e a concepção de saúde frequentemente era vista de forma generalizada. Isso demonstra uma sensibilidade da área, mesmo naquela época, em relação ao direcionamento no trabalho com a saúde, conforme apontado nas perspectivas curriculares das DCNs 06/2018 e do Parecer CNE/CES nº 584/2018.

Sobre os interesses de atuação profissional dos estudantes de bacharelado em EF deste estudo, foi evidenciado que a maioria dos discentes manifestou o desejo de seguir carreira na área de "esporte/treinamento esportivo" e "treinamento personalizado com ênfase na saúde e na qualidade de vida". Em seguida, o interesse foi no "treinamento esportivo com ênfase em estética e performance", "academia de musculação/ginástica e academia/fitness" e "SUS/Atenção Básica à saúde/hospitais/postos de saúde". Dezoito estudantes disseram que talvez trabalhariam no SUS, oito afirmaram que trabalhariam, e dez responderam que não trabalhariam.

Na visão dos docentes, as áreas de maior interesse dos discentes são o treinamento personalizado (estética e saúde), treinamento esportivo e academia/*fitness*. Para os docentes, os egressos não têm grande interesse em trabalhar no SUS, e a principal causa disso é o mercado de trabalho no SUS não ser tão amplo para os profissionais de EF.

Triangulando esses dados da relação entre as informações dos docentes e discentes, é perceptível que: 1- leva-se em conta que a concepção de saúde orientada pelo SUS continua sendo compreendida para a atuação profissional na área específica que é direcionada, não sendo uma premissa epistemológica para a atuação do profissional de EF; 2- tanto os discentes quanto os docentes possuem noção do trabalho no SUS; 3- os discentes relatam mais possibilidades em trabalhar no SUS do que a percepção dos docentes, e, dessa forma, pode haver, por parte dos docentes, uma diminuição do esforço de disseminação das possibilidades da atuação profissional nessa área.

Portanto, é essencial que o ensino, a partir dos conhecimentos oriundos das DCNs 06/2018 e de seu Parecer, evolua para que o SUS seja visto não apenas como uma possibilidade de local de trabalho, mas sim como uma forma de atuação profissional, independente da área. Apesar das DCNs 06/2018 ainda não estarem em vigência no momento da coleta de dados, os docentes já estavam estudando e estruturando os cursos para essas mudanças. Espera-se que essas discussões sejam incorporadas nos PPCs e nas aulas, auxiliando para debates sobre a perspectiva de trabalho dos profissionais de EF.

Ainda sobre as preferências de trabalho dos futuros profissionais de EF, a área de atuação na pesquisa acadêmica foi pouco desejada, mostrando até um certo desapontamento por parte de alguns docentes no momento das entrevistas. Entretanto, alguns docentes relatam que a pesquisa não deve ser algo imposto para os estudantes. Ainda, reforçam que a pesquisa feita na universidade deve fazer sentido ao ensino. Essa questão já foi discutida por autores que destacam a importância de produzir pesquisas que irão contribuir com a formação profissional, com os profissionais da área e com a população (BARROS, 1993; CUNHA, 1996; CUNHA, 2016; DRIGO *et al*., 2020). Os três cursos participantes estão bem-preparados para suprir esse campo de atuação, mas o principal enfoque da formação deve ser a intervenção (DRIGO *et al.*, 2020).

As áreas de atuação do profissional de EF são amplas, mas o mercado de trabalho possui influência na escolha profissional (PRONI, 2010; NUNES; VOTRE; SANTOS, 2012). Entretanto, muitas vezes essas atividades ainda possuem um ressarcimento não satisfatório (PRONI, 2010). Conforme explicado por Freidson (1996), a influência política em certas áreas profissionais pode levar estudantes e profissionais a se concentrarem nas áreas mais dominantes, deixando de considerar outras áreas que poderiam ser de seus reais interesses. A determinante financeira dentro dos questionários dos estudantes está alinhada com a atuação escolhida, pelo menos na forma como se apresenta socialmente, com o técnico desportivo sendo a primeira opção, e, como resultado disso, as carreiras consideradas de maior prestígio e salário.

Relacionando os relatos dos discentes e docentes com os PPCs, nesses documentos também é visto uma pluralidade profissional para o bacharel em EF. Na formação específica para saúde, percebe-se que o PPCs 1 e 2 discorrem sobre a atuação do profissional de EF na área, mas no PPC 3 isso não está claro. A temática “saúde” nos PPCs aparece em diversas disciplinas das três universidades, mas o termo “SUS” não aparece. Apesar do aparecimento da “saúde”, isso não garante que os cursos realizem uma formação interdisciplinar nesse campo, sem a discriminação e fragmentação entre as profissões da área e, a partir das falas dos docentes, não acontece.

Em relação as disciplinas dos cursos, há escassez de disciplinas voltadas diretamente à saúde, sendo que na U1 existem duas disciplinas gerais, duas mistas e quatro específicas; na U2, duas disciplinas gerais, doze mistas e sete específicas; e na U3, três disciplinas gerais, quatro mistas e três específicas. Esses achados concordam com o estudo de Tracz e colaboradores (2022), que explicam que a formação do bacharel em EF ainda está longe da área

da saúde, necessitando de disciplinas específicas, maiores relações com outros cursos da saúde e vivências teórico-práticas, sobretudo no SUS.

Sobre essa temática, abordando a pandemia da COVID-19 enquanto parte histórica desse estudo, foi realizado uma convocação de todos os profissionais de saúde para capacitação durante o período. Na visão dos discentes sobre o fato, apenas um dos participantes não concordou sobre a inclusão do profissional de EF no grupo de profissionais que tiveram que fazer essa capacitação contra à COVID-19 e três não estavam decididos sobre o assunto. Subentende-se que esses participantes não enxergam a atuação do profissional de EF dentro do contexto do SUS, podendo ser decorrente da falta de discussões e disciplinas voltadas a essa perspectiva.

Esses achados corroboram com os estudos de Fonseca e colaboradores (2011) e Pasquim (2010), que relatam o escasso aparecimento de disciplinas/discussões sobre a saúde e o SUS nos cursos de bacharelado em EF. Ainda, apontaram pouca interdisciplinaridade entre as disciplinas (PASQUIM, 2010; FONSECA *et al*., 2011). Manske e Oliveira (2017) apresentaram que os estudantes de bacharelado em EF em uma Instituição de Santa Catarina possuíam baixo ou nenhum conhecimento sobre a atuação do profissional de EF no SUS, na Atenção Básica e no NASF. É possível identificar que os cursos de formação precisam realizar uma formação mais ampla nesse contexto.

Concordando, os autores Barboni, Carvalho e Souza (2021) analisaram os PPCs de Universidades Estaduais e Federais de EF para identificar a presença da saúde/SUS no currículo. Foi identificado que as disciplinas da área da saúde geralmente são isoladas de outras disciplinas, além de normalmente se referirem à área biológica e sem a inserção do SUS. Os autores esperam que o cenário mude com as novas DCNs 06/2018, fato que se considera essencial pela autoria desta tese.

Em outra perspectiva, um estudo de intervenção mostrou a relevância de ensinar sobre o SUS na graduação de EF (OLIVEIRA; DAMICO; FRAGA, 2018). No curso de bacharelado em EF na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foram realizados quatro encontros de quatro horas-aula em duas turmas com o intuito de discutir casos-problemas relacionados ao SUS (OLIVEIRA; DAMICO; FRAGA, 2018). Foi identificado que os encontros melhoraram os saberes e práticas dos estudantes referentes ao SUS. Isso demonstra que discussões sobre o SUS e saúde na graduação de EF podem contribuir para a formação e, se feita de maneira interdisciplinar, pode ser ainda mais enriquecedora.

Muitos participantes do presente estudo observam a saúde como sendo um aspecto relevante na formação do profissional de EF, indo ao encontro com os documentos do CONFEF analisados na presente pesquisa (CONFEF, 2002; 2009; 2019; 2020). Porém, normalmente esses documentos apresentam um aspecto generalista de saúde com pouca ou nenhuma adesão aos pressupostos do SUS e a atuação no âmbito primário. Assim, os documentos analisados do CONFEF não possuem identidade e relação direta com o SUS.

Apesar de muitos discentes e docentes considerarem a saúde como algo relevante, é necessária uma compreensão sobre a definição desse termo no contexto de suas considerações. O contexto de saúde vem se modificando ao longo da história e a atenção à saúde é bastante utilizada para a promoção da saúde, referindo-se à saúde global do indivíduo (ANTONOVSKY, 1979, 1987, 1996; BEZERRA; SORPRESO, 2016). Todavia, ainda é possível que a saúde seja vista de maneira reduzida pela comunidade, prezando apenas práticas curativas, estética e desempenho físico (COSTA; VENÂNCIO, 2005; BEZERRA; SORPRESO, 2016).

O fato dessa confusão terminológica foi percebido durante as entrevistas, quando o docente U1J mostra acreditar que o aspecto principal do bacharel em EF não deva ser a saúde, pois, segundo ele, o esporte, o lazer e outras áreas não têm relação direta com a saúde. Ele comenta que na cidade da U1 possui poucas oportunidades de emprego no SUS, portanto não acredita que a identidade do profissional de EF deva ser a saúde. Ainda, o presidente de curso da U2 assume que não considerava o SUS como algo primordial na formação, mas após discussões, foi convencido pelos pares que é de extrema importância existir e ser discutido no curso.

Fica evidente nessas entrevistas o quanto a área da EF ainda está confusa em relação a ser profissional da área da saúde, tendo em vista a gama de documentos atuais, como resoluções, legislações e pareceres (BRASIL, 1997; 2018b; 2018c; 2020b), que reforçam esta definição. Com exceção da licenciatura, enquadra na área pedagógica, desconhecem-se normativas que se opõem à ideia de que o bacharelado em EF seja uma profissão da saúde. Apesar disso, alguns membros do corpo docente das universidades estudadas ainda questionam ou não são convencidos de que devam abordar o tema em suas disciplinas e curso, e recorrem ao mercado de trabalho como justificativa.

Mesmo sabendo que no momento da coleta de dados as DCNs vigentes eram as DCNs 07/2004 e as universidades estavam em transição para as DCNs 06/2018, a fase encontrada não se tratava de discussão sobre as diretrizes e sim de implementação. Isso quer dizer que a perspectiva de saúde pautada pelo SUS já estava consolidada. As DCNs 07/2004, apesar de

mostrarem a existência da saúde no contexto do profissional de EF, não caracterizam a perspectiva de saúde. No Parecer CNE/CES nº 584/2018 que acompanha as DCNs 06/2018, orienta esta caracterização (BRASIL, 2018c, p. 2):

> [...] a formação do graduado em Educação Física, nas Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, pautada, principalmente, no arcabouço teórico e metodológico do Sistema Único de Saúde (SUS) para o Bacharelado [...].

Assim, entende-se que a formação do bacharel em EF deve estar pautada no "arcabouço teórico e metodológico do SUS". Isso não era visto nas DCNs 07/2004 e nem em seu Parecer CNE/CES nº 58/2004. Ademais, (BRASIL, 2018c, p. 2):

> As análises revelam, desse modo, o avanço possibilitado pela implementação das DCNs de Educação Física, preconizadas pela Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004, publicada no Diário Oficial da União, em 5 de abril de 2004, alterada pela Resolução CNE/CES nº 7, de 4 de outubro de 2007, publicada no Diário Oficial da União, em 5 de outubro de 2007, bem como apontam para a necessidade de novo marco legal, que favoreça a evolução e a incorporação de ferramentas de tecnologia e das demais especificidades atuais na formação acadêmica dos profissionais de educação física que atuarão em um mundo do trabalho que, cada vez mais, demanda perfil profissional que responda aos desafios das sociedades contemporâneas, incorporando visão mais aprofundada dos problemas sociais do país, contemplando, adequadamente, a atenção em saúde e em educação, que valorize a formação voltada para o Sistema Único de Saúde (SUS) e para a formação de professores de todas as áreas de atuação profissional.

É relevante reforçar que o Parecer CNE/CES nº 584/2018 (BRASIL, 2018c) sugere que o arcabouço teórico e metodológico do SUS sejam utilizados como suporte para a formação dos bacharéis em EF. Isso significa considerar a saúde como ponto central da formação desses estudantes, juntamente com o trabalho multiprofissional, mesmo que os egressos optem por atuar em outras áreas.

Formar os estudantes com a perspectiva do SUS não implica necessariamente que todos devam trabalhar no SUS, mas sim que devam considerar esses preceitos em sua atuação, independentemente da área em que escolham atuar. Nesse sentido, é possível, por exemplo, trabalhar com o esporte e priorizar a saúde, qualidade de vida, bem-estar, trabalho multiprofissional, além de questões éticas e morais.

É possível exemplificar essa questão quando se observa a atuação primária, secundária e terciária preconizada pelo SUS. A atenção primária ocorre em centros de saúde, com equipe multidisciplinar, e é voltado para a promoção de saúde, aconselhamentos, qualidade de vida e atividade física (BRASIL, 2011b). Os casos que não são possíveis de serem resolvidos nos centros de saúde são encaminhados para atenção secundária. Os casos de média complexidade necessitam de profissionais especializados e recursos tecnológicos para apoiar os diagnósticos

e tratamentos, que normalmente ocorrem em hospitais e clínicas responsáveis por esses casos. Já na atenção terciária são os casos de alta complexidade, que necessitam de altos custos e alta tecnológica e, usualmente, ocorrem em hospitais (BRASIL, 2011b).

Esse modelo dentro da EF foi discutido por Silva (2016a). Dentro dessa lógica, o profissional de EF pode usar sua atuação em diversas áreas, como no alto rendimento. Nesse exemplo, o cotidiano do treino corresponde ao atendimento primário. O profissional de EF atuará associado a melhora do rendimento esportivo, mas possuindo atuação relacionada a promoção da saúde, através da prevenção de lesões esportivas e super treinamento. Na lógica da atuação secundária, o profissional de EF atuará na avaliação e percepção de possíveis estresses ou pequenas lesões e o acionamento da equipe multiprofissional para atenção adequada. Já na atuação terciária, poderá ocorrer o acolhimento pelo profissional de EF após uma cirurgia ou trauma, com o intuito de reconduzir o atleta no processo de treinamento.

Desta forma, percebe-se que é possível que a perspectiva do SUS enquanto instrumentalização se encaixe em outras atividades não características da atuação em saúde, mas preservando a atuação profissional que pertencem a essa área. Afinal, outros profissionais de saúde, como fisioterapeutas e médicos, estão envolvidos no esporte de alto rendimento, causando um estranhamento de que o profissional de EF deva ser visto de outra forma.

Continuando as análises, a relação entre a licenciatura e bacharelado ainda se faz presente na discussão dos docentes em relação as suas especificidades. Convém lembrar que nas DCNs 03/1987 ocorreu a distinção das duas formações: o bacharelado e a licenciatura (BRASIL, 1987). Nessa época, os discentes poderiam fazer a formação “dois em um”, uma formação e duas titulações, sendo possível atuar na escola e nas atividades não escolares (SOUZA NETO *et al.*, 2004). Entretanto, a partir de 2004, para atuar nas áreas do bacharelado e da licenciatura, é necessário fazer a complementação do curso (BRASIL, 2004a). Estudos e documentos já discutem que o bacharelado e a licenciatura em EF são cursos distintos (BRASIL, 2004b; SOUZA NETO *et al.*, 2004; METZNER; DRIGO, 2021b; BRASIL, 2018b). No entanto, apesar dessa distinção, é possível que nas disciplinas da etapa comum haja um certo direcionamento para alguma das modalidades, dependendo da área de atuação do professor.

As DCNs 06/2018 tentam minimizar esse aspecto, visto que faz parte dos conhecimentos da etapa comum (BRASIL, 2018b, p. 2):

> I - Conhecimentos biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano (a exemplo do fisiológico, biomecânico, anatômico-funcional, bioquímico, genético, psicológico, antropológico, histórico, social, cultural e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física;

> II - Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física (a exemplo de fisiologia do exercício, biomecânica do esporte, aprendizagem e controle motor, psicologia do esporte e outros);
> III - Conhecimento instrumental e tecnológico (a exemplo de técnicas de estudo e pesquisa - tipos de conhecimento, técnicas de planejamento e desenvolvimento de um trabalho acadêmico, técnicas de levantamento bibliográfico, técnicas de leitura e de documentação; informática instrumental - planilha de cálculo, banco de dados; técnicas de comunicação e expressão leiga e científica e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física;
> IV - Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física, a exemplo de código de ética, diagnóstico e avaliação, estratificação de risco, variáveis de prescrição do exercício, meio ambiente e sustentabilidade, diversidade cultural, diferenças individuais e outros.

Essas questões são identificadas quando a coordenadora do curso U1F explica que muitas disciplinas de cunho prático foram alteradas devido às novas diretrizes. As disciplinas de maior cunho teórico foram movidas para a etapa comum, enquanto o basquete, por exemplo, que antes era ofertado no núcleo comum, agora é ensinado de maneira distinta para as duas modalidades de formação. Espera-se que com essas mudanças o bacharelado e a licenciatura não se confundam mais entre si.

Sobre a formação do bacharelado, o U1J constatou mais alguns aspectos que foram considerados relevantes de serem discutidos. Em primeiro lugar, ele comentou, indiretamente, sobre as fases de aculturação (momento que antecede a formação) e socialização profissional (formação para a profissão) (LAWSON, 1983a; 1983b). O U1J explica que muitos estudantes esquecem e tendem a desvalorizar o que os levou a cursar a EF, valorizando questões mais biológicas aprendidas no curso. Porém, considerar estritamente as questões biológicas vão de encontro ao que o presente estudo preza (LOCH; REACH; COSTA, 2020).

Ainda, pode ser que o docente não concorde com o perfil de formação ou a forma que os estudantes se identificam a partir da formação, mas é relevante que o estudante não deixe que a fase da aculturação se sobressaia à fase de socialização profissional. Essa segunda fase é de extrema importância para a profissão, pois é nela que se aprende os valores e conhecimentos específicos (LAWSON, 1983a; 1983b).

Em segundo lugar, o docente U1J fez um apontamento importante sobre o fato de os estudantes de medicina estarem inclusos no SUS desde o primeiro ano e os estudantes da EF não terem essa experiência. Essa imersão no universo da saúde desde o início também é relevante para os estudantes de EF, pois facilita a compreensão da perspectiva de trabalho multiprofissional e a valorização da saúde que ocorre no SUS, somado aos conteúdos da saúde

na formação (BARBONI; CARVALHO; SOUZA, 2021). Essa é uma ideia interessante de ser realizada nos cursos de bacharelado em EF.

Em terceiro lugar, o U1J reitera a importância de cursar as duas formações, bacharelado e a licenciatura, pois, segundo sua visão, não se sabe quais serão as oportunidades de carreira no futuro. Os pesquisadores do presente estudo não acreditam ser errado ou ruim cursar os dois cursos, uma vez que o estudante pode se interessar por diferentes áreas de atuação. No entanto, isso não deve ser uma regra, especialmente para aqueles que já possuem uma ideia clara da carreira que desejam seguir, pois pode dificultar o direcionamento profissional e levá-los a atuar em uma área que não lhes agrada e que não estão preparados.

Lawson (1983b) mostra que a pré-carreira acontece durante a formação inicial e se estende como carreira após a formação. Entende-se que a formação deve contribuir para a profissão, um trabalho especializado de forma criteriosa e teoricamente fundamentada (FREIDSON, 1996). Portanto, é preciso de uma boa orientação para auxiliar na construção de carreira, evitando possíveis confusões e conflitos de identidade (LAWSON, 1983b).

Contudo, na declaração do U3S pode ser vista uma certa confusão sobre a ideia de carreira. Ele afirma que, frequentemente, o egresso trabalha em diversas áreas da EF de forma conjunta, devido à natureza eclética da formação que possibilita isso. Embora não haja problema o profissional de EF se interessar por diferentes áreas, é indicado que tenha uma visão clara de sua carreira e evite trabalhar em diferentes áreas por falta de definição de seus objetivos profissionais.

Além disso, Fonseca e colaboradores (2011) complementam que, normalmente, os cursos de graduação em EF desejam formar os futuros profissionais para diversas possibilidades de trabalho, porém a carga horária do curso não é capaz de suprir esse objetivo. Isso normalmente resulta em empregos não satisfatórios, baixa satisfação profissional e pouca nitidez nos objetivos profissionais (FONSECA, 2011).

Sendo assim, mesmo que o perfil de formação das três universidades participantes seja generalista, todos os documentos de formação e intervenção profissional incidem na saúde como grande foco do perfil profissional. Sugere-se que a saúde na perspectiva do SUS esteja presente nas outras áreas do bacharelado em EF, como esportes, lazer, alto rendimento, performance, entre outros.

Apesar do profissional de EF já ser considerado como profissional da saúde (BRASIL, 1997; 2020b), em muitos casos a saúde é uma característica secundária na formação e no próprio reconhecimento dos profissionais da área (LOCH; REACH; COSTA, 2020). Isso pode

ser resultado da formação de bacharelado em EF ser considerada relativamente nova, estar em desenvolvimento, ainda precisar ser fortalecida e estar em constante dinamismo (CONFEF; BARROS, 2000; TEIXEIRA *et al*., 2017; ANVERSA *et al*., 2022; BRASIL, 2022a).

Refletir sobre a formação em EF auxilia a verificar novas possibilidades de rumos para a área, como é o caso da formação na perspectiva do SUS (LOCH; REACH; COSTA, 2020). Trabalhar com saúde não se limita ao trabalho no SUS, uma vez que pode envolver seguir as orientações de saúde indicadas pelo SUS, independentemente da área principal escolhida.

As DCNs 06/2018 (BRASIL, 2018c) e o Parecer CNE/CES nº 584/2018 (BRASIL, 2018b) já auxiliam na visão que o profissional de EF deve ser formado pelas perspectivas do SUS, mas é necessário um esforço coletivo. A prática docente, as universidades e o PPCs devem contribuir para essa formação.

7.3 Estágio e capacitação profissional

O item "estágio e capacitação profissional" elucida sobre o estágio curricular supervisionado para os bacharéis em EF, prática pedagógica nas disciplinas de estágio, formas de capacitação profissional que ocorrem durante a graduação, preparação para o mercado de trabalho e documentos norteadores.

Para contextualizar, Silva (2016a) explica que o estágio curricular supervisionado é uma disciplina profissionalizante e que possui características profissionais. Essa disciplina se diferencia das disciplinas teóricas e práticas que, muitas vezes, não tem ligação direta com a intervenção profissional. Em seu estudo, o autor identificou a escassez de outras disciplinas do curso de bacharelado em EF que contribuam diretamente com as atividades profissionais, pois muitas vezes as disciplinas de cunho prático têm o foco em ensinar e adquirir habilidades específicas, mas não se assemelham diretamente à futura atuação profissional.

Em relação a disciplina de estágio, ela geralmente é dividida entre a parte realizada na universidade (disciplina) e a prática dentro do mercado de trabalho ou, em alguns casos, projetos de extensão. As universidades pesquisadas ocorrem nesse formato. A parte que acontece na universidade normalmente é composta por burocracia, ensinamentos, troca de saberes e discussões entre o docente orientador da disciplina (docente da universidade) e os estudantes. O estágio fora do ambiente universitário é o momento em que o estagiário vai a campo, analisa e aplica a teoria na prática, sob a supervisão do profissional de EF, geralmente, que desempenha o papel de supervisor de estágio para esse estudante.

Assim, a partir das entrevistas e das análises dos PPCs das universidades, identificou-se como ocorre a divisão dos estágios para o curso de bacharelado em EF. Na U1, o estágio é dividido em quatro disciplinas com temáticas diferentes, sendo elas: esporte e lazer (estágio I), atividades físicas generalizadas, academias, estúdio de dança e áreas afins (estágio II), saúde (estágio III) e gestão (estágio IV). Os docentes acreditam que esse formato é interessante, pois os estudantes vivenciam diversas áreas. Porém, o U1J não está satisfeito com o formato do estágio I, que engloba esporte e lazer. O docente explica que os conceitos de esporte e lazer são bem distintos, por isso não deveriam compor a mesma disciplina.

Por um lado, a obrigatoriedade de transitar pelas diferentes áreas no estágio é interessante, já que o estudante que está na dúvida de qual área que deseja seguir têm a oportunidade de conhecer diferentes contextos profissionais. Ainda, estagiar no SUS, mesmo não tendo a intenção de seguir essa área, proporciona ao estudante uma aproximação na prática com a perspectiva de se trabalhar levando em consideração os aspectos salutares e o trabalho multiprofissional (SANTOS *et al*., 2017; MARANHÃO; MATOS, 2018).

Por outro lado, se o estudante já sabe qual área almeja atuar, é interessante que ele inicie sua especialização profissional desde a graduação, estagiando no que deseja. É possível observar essa questão quando o docente da disciplina de estágio, U2P, relatou que alguns discentes questionam o motivo de terem que fazer estágio em uma área que não desejam atuar. O desejo de alguns estudantes de realizar atividades próximas às suas futuras realidades e nas áreas que almejam é observado e comentado por alguns professores.

Anversa e colaboradores (2022) explicam que o campo de atuação do estágio curricular supervisionado provavelmente terá influências na atuação e na identidade profissional do futuro profissional de EF, considerando que a escolha se relaciona com a construção de ideias e discussões sobre a carreira.

Ainda sobre os modelos de estágios propostos pelas universidades, no momento da coleta de dados, a U2 possuía as ênfases: “EF e saúde” e “esporte”. Nesse formato, as duas primeiras disciplinas de estágio tinham a temática livre e as duas últimas a temática era relacionada com a ênfase escolhida. Entretanto, por meio das entrevistas, é possível identificar que os docentes incentivam os estudantes a estagiarem em diferentes áreas para que possam adquirir experiências diversas. Dessa forma, assemelha-se à U1, sendo possível questionar se o estágio deve ser considerado como um passo na construção de uma carreira ou como um período em que a incerteza sobre qual área seguir ainda prevalece.

Os docentes da U2 comentaram que, para estagiar em alguns lugares, era necessário que esses locais tivessem convênio com a universidade. Essa obrigatoriedade acabou com o intuito de facilitar a realização dos estágios em diversos locais, mas os docentes ressaltaram que ainda há instituições que exigem uma parceria com a universidade. Caso o estudante opte por fazer estágio em lugares com essa exigência, é necessário providenciar uma documentação extra, como é o caso de hospitais, SESI, SESC, entre outras. Lembrando que (BRASIL, 2008b, p. 1):

> Art. 8o É facultado às instituições de ensino celebrar com entes públicos e privados convênio de concessão de estágio, nos quais se explicitem o processo educativo compreendido nas atividades programadas para seus educandos e as condições de que tratam os arts. 6o a 14 desta Lei.
> Parágrafo único. A celebração de convênio de concessão de estágio entre a instituição de ensino e a parte concedente não dispensa a celebração do termo de compromisso de que trata o inciso II do caput do art. 3o desta Lei.

Desta forma, tanto nas entidades conveniadas quanto nas não conveniadas, o contrato de estágio deve ser celebrado entre estudante, instituição de ensino e local da atividade de estágio.

No contexto da U3, existem duas disciplinas de estágio curricular supervisionado e iniciam no 7º semestre do curso, diferente das outras duas universidades que possuem quatro disciplinas de estágio. Apesar de possuir duas disciplinas, o curso de EF da U3 disponibiliza maior carga horária para essas disciplinas. Os temas abordados no estágio da U3 são: lazer, esportes, saúde, atividade física adaptada, gestão e administração, atividade física de academia.

O coordenador do curso da U3 explica que os discentes, na grade vigente da época, chegam no estágio com 70% das disciplinas realizadas na etapa comum. De acordo com o docente, espera-se que nesse momento haja um maior amadurecimento sobre o que os estudantes desejam atuar. Isso reforça a ideia dos discentes de direcionarem suas atividades profissionais para a futura área de atuação durante a própria graduação. Entende-se que, nesse caso, o estágio está alinhado como transição e faz parte da escolha de carreira dos estudantes. Esse posicionamento corrobora com Lawson (1983b) no que diz respeito ao momento de preparação profissional, representado pela socialização profissional. Inclusive, esta percepção está de acordo com a essência do estágio que é fazer a ponte entre a universidade e o mercado de trabalho para o estudante (BRASIL, 2008b). No entanto, a partir da explicação do U3M e do PPC 3, os docentes devem transitar pelas diferentes áreas, enfraquecendo essa visão de maturidade apontada pelo U3S.

Quando o assunto é o estágio na área da saúde, embora essa área seja relevante, ele dificilmente é realizado no SUS ou em locais privados correlacionados, como planos de saúde,

hospitais, clínicas e locais de atendimento à saúde, conforme apontado por docentes, discentes e estudos de Silva (2016a), Reis, Gomes e Oliveira (2020). No entanto, com base nos resultados dos questionários e entrevistas, observa-se que os estudantes geralmente gostam e se interessam pelo estágio realizado no SUS quando têm essa oportunidade.

O docente U1A explica que a prática de atividade física no SUS e atuação do profissional de EF na saúde traz benefícios à saúde, prevenção de doenças e redução de gastos. Anteriormente, quando o profissional de EF estava vinculado ao NASF, era possível identificar que as principais atividades ofertadas à população eram a ginástica e a caminhada, e as principais orientações eram sobre a importância da atividade física e prevenção/tratamento de comorbidades (SANTOS *et al.*, 2015). Os autores mostram que a orientação atrelada ao incentivo de atividade física é benéfica à comunidade e precisa ocorrer de forma permanente.

Contudo, mesmo com essas benfeitorias incluindo qualidade de vida, aumento do nível de atividade física, socialização e questões salutares já são discutidas em diversos estudos (CODOGNO; FERNANDES; MONTEIRO, 2012; SCABAR; PELICIONI; PELICIONI, 2012; SANTOS *et al.*, 2015; TURI *et al.*, 2015; FLORINDO *et al.*, 2016; FERREIRA; KIRK; DRIGO, 2022), na prática nem todas as Unidades Básicas de Saúde possuem ao menos um profissional de EF, sendo reforçado pelo fim da obrigatoriedade das equipes multiprofissionais vinculadas ao NASF-AB (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020). Isso dificulta a inclusão de estágios para bacharéis em EF no âmbito público da saúde.

Os discentes participantes deste estudo que fizeram estágio no SUS tiveram uma boa experiência, mas não percebem tanto o trabalho multiprofissional entre os profissionais da saúde. Além disso, os estagiários relatam ter uma boa relação com o supervisor do estágio e consideram que muitas vezes o profissional de EF é menos valorizado comparado com outros profissionais da saúde, concordando com Anversa e colaboradores (2022). Em contrapartida, a profissão que possui maior valorização e *status* sociais na área da saúde é a medicina (FREIDSON, 1998). Apesar desse reconhecimento, de acordo com o docente U2P, normalmente os médicos são os profissionais com menor interação com os demais residentes e profissionais da área da saúde.

Ainda sobre o estágio no SUS, foi confirmado por alguns docentes que muitas vezes o estágio em saúde é realizado em academias de ginástica, *fitness*, voltado à estética ou em locais de treinamento personalizado, podendo descaracterizar a real intenção do estágio. Há academias e locais de treinamento personalizado que possuem um foco na saúde sobre a perspectiva de trabalho com patologias e comorbidades. Porém, é importante ressaltar que o trabalho em saúde,

sobre a perspectiva de um remédio para doenças, adota uma concepção biomédica de atendimento/remédio, o que pode ser reducionista perante a propostas mais amplas de saúde. Definições de saúde como a proposta pela salutogênese (ANTONOVSKY, 1979, 1987, 1996) e a do SUS (BRASIL, 1990), ampliam essa concepção e inserem maiores necessidades para a preparação profissional no estágio do que apenas acompanhar patologias.

Como dito por alguns docentes, quando o estágio em saúde ocorre como relatado, o foco usualmente não é a saúde e sim na estética ou performance. Esses achados concordam com o estudo de Candido, Rossit e Oliveira (2018), que mostram que a inserção do profissional de EF no SUS ainda é baixa, mesmo para os formados com ênfase em saúde. Portanto, entende-se que a formação em saúde, conforme exposto, acontece de forma documental, mas perde o eixo quando se trata do estágio, o qual é responsável por fazer a ponte entre a universidade e o ambiente de trabalho, apresentando os estudantes/futuros profissionais aos empregadores. Tendo em vista que o estagiário não realiza o estágio na área específica da saúde, como ele incorpora o *habitus* (BOURDIEU, 1983) desses ambientes?

Quando se pensa em *habitus*, partindo de Boudieu (1983), considera-se o linguajar, a forma de expressão, o relacionamento, a conduta e a composição perante o espaço social ou o campo estruturado. Por conseguinte, a falta de uma formação adequada poderia levar a um não pertencimento do campo das profissões de saúde.

Assim, é possível fazer uma associação, ainda que indireta, de que as oportunidades para os profissionais de EF atuarem no SUS e em programas de residência multiprofissionais ainda não são amplas (XAVIER; KNUTH, 2016). Embora a área ainda careça de espaço (XAVIER; KNUTH, 2016), a Portaria GM/MS Nº 635, de 22 de maio de 2023 tende a mudar essa perspectiva (BRASIL, 2023b). A Portaria apresenta um incentivo financeiro federal para que as equipes multiprofissionais aconteçam na prática, e os profissionais de EF podem fazer parte dessas equipes, mostrando um possível avanço para a área. Entretanto, as graduações em EF precisam favorecer essa mudança, oferecendo uma formação voltada para as perspectivas de saúde (TRACZ *et al.*, 2022).

Outra mudança que os cursos de bacharelado em EF precisam realizar refere-se novamente ao estágio. É possível identificar esse aspecto quando a coordenadora do curso, U1F, relata que o curso de licenciatura tem uma perspectiva diferenciada dos cursos de bacharelado, pois os docentes de estágio da licenciatura são efetivos e fazem parte do departamento de educação. Ademais, ela acredita que o estágio da licenciatura é mais

satisfatório do que o estágio do bacharelado em EF. Foi identificado que, pelo menos até o momento da coleta de dados, não havia docente de estágio efetivo no bacharelado na U1.

A falta de um docente efetivo de estágio aponta em prejuízos, pois esse professor possui um grande papel na formação (FRANCO, 2016). A prática pedagógica do docente orientador dessa disciplina é crucial para formação dos bacharéis em EF, pois se trata da disciplina com a maior carga horária profissionalizante e que contribui diretamente para a atuação profissional (CUNHA, 2004; BRASIL, 2008b). Contudo, apesar do curso de bacharelado da U1 ser um dos mais antigos do país, ainda não conta com um professor especializado e efetivo em estágio.

Considerar a necessidade de receber e avaliar a documentação de estágio reduzindo a atuação do professor de estágio do bacharelado é um desafio que a profissão possui. Essa é apenas uma das funções do docente de estágio curricular supervisionado, mas além disso é preciso discutir sobre atuação profissional, perspectiva de carreira, possíveis desafios na atuação, dúvidas, interação entre os estagiários e supervisores, interação entre os estagiários e beneficiários, relatos de experiência, entre outras questões (RAMOS, 2002).

Apesar desses apontamentos, há práticas pedagógicas apontadas nas entrevistas que vão contra a essas ideias e reforçam o saber artesanal (DRIGO; CESANA, 2011). Por exemplo, o docente U1J comentou que se fosse avaliar aulas *on-line* dos estudantes, usaria de modelo as aulas do atleta Arnold Schwarzenegger. No entanto, é importante destacar que ele é um estrangeiro e não possui formação em EF nos moldes brasileiros. Portanto, comparar as aulas dos futuros profissionais com as aulas de um atleta estrangeiro de alto rendimento não reflete os padrões acadêmicos de preparação profissional. Em outras palavras, as práticas profissionais cientificamente comprovadas não são evidenciadas.

A técnica da execução do exercício físico, resistido ou não, faz parte do rol de conhecimentos de todo o profissional que se utiliza da atividade física. Cabe ao profissional de EF ter conhecimento científico que dê subsídio para a programação das atividades, conceitos teóricos da profissão colocados no planejamento lógico pedagógico e na anatomia funcional para o atendimento de seus beneficiários. Portanto, sugere-se que essas questões profissionalizantes sejam valorizadas na disciplina de estágio.

Nesse universo, é identificado que, para algumas pessoas, a EF ainda é vista como uma prática artesanal em que o "saber fazer" (RUGIU, 1998; DRIGO, 2009) é considerado o elemento mais importante ou o suficiente para a formação de um profissional de EF. Acredita-se que o docente U1J não comentou isso propositalmente e nem pensando dessa maneira, mas

é visto que o corpo belo e musculoso na EF ainda pode confundir as pessoas sobre os saberes profissionais precisos e essenciais.

Apesar disso, a maioria dos docentes entrevistados percebem que a prática pedagógica tem grande influência na formação dos estudantes, como visto por Freire (1996) e Neira (2009). É possível interpretar que muitos docentes valorizam a formação e que prezam o equilíbrio entre os conhecimentos científicos com a prática profissional (BARROS, 1993). Todos os docentes, independente da disciplina da qual é responsável, devem contribuir com boas práticas pedagógicas e profissionais (FRANCO, 2016). Além disso, espera-se que os docentes auxiliem os futuros profissionais de EF a superarem a atuação estritamente artesanal, considerando a formação e a ciência atrelada à prática (DRIGO, 2009; FREIDSON, 1998).

É possível ver traços da atuação artesanal, quando um estudante fez o comentário que muitas vezes o estagiário de EF é visto como mão de obra e essa é uma das razões de não terem interesse em refletir sobre o currículo e a profissão. O discente demonstrou descontentamento perante o modelo de estágio que tem como objetivo obter uma mão de obra barata ou sem custo. Esse modelo deixa de lado o intuito do estágio, que é um ato educativo supervisionado para preparar os educandos para o mercado de trabalho, além de proporcionar aprendizado das atividades profissionais com a contextualização curricular (BRASIL, 2008b).

Em complemento, as ideias da docente U2C corrobora os estudos de Silva (2016a), explicando que muitas vezes algumas academias buscam estagiários por serem uma mão de obra barata, reforçando questões de padronização de corpos e mercantilização da atividade física.

Ainda, outra questão que foi ressaltada pelo docente U2P é que alguns estudantes aproveitaram a pandemia para iniciar ou ampliar a venda de treinamentos *on-line*, caracterizando desvio de função de estágio e prática ilegal da profissão. Apesar do docente observar uma boa oportunidade de "crescimento profissional" para os estudantes, há um problema conceitual por parte da afirmação. Os estudantes ainda não são profissionais formados, portanto devem focar na preparação de suas carreiras em vez de se envolverem em atividades de trabalho como se já estivessem formados. Então, questiona-se, nesse contexto, como os elementos da ética podem ser abordados na disciplina de estágio sem respeitar a profissão?

O docente U2P explica que a disciplina de estágio é bastante aguardada pelos discentes, pela aplicação prática e possível remuneração. O fato de o estágio ser remunerado não é um problema, mas o empecilho é quando os supervisores e/ou os docentes de estágio deixam os

estagiários atuarem como profissionais formados, recaindo na ideia de mão de obra barata e, pior ainda, desprovida de formação, registro profissional e postura ética. Isso pode refletir na desvalorização social da profissão de EF (DRIGO *et al.*, 2020).

Porém, segundo os achados da entrevista, um dos docentes da U3 observa que os estudantes normalmente possuem uma postura crítica em relação à atuação futura e isso pode ser bem aceito, ou não, dependendo do local de trabalho. Os locais que não valorizam profissionais de EF pensantes, inovadores e que trabalham em equipe tendem a se concentrar apenas na execução das atividades, deixando de lado os saberes profissionais que caracterizam a profissão, preocupação citada também por Tardif (2000).

Em contrapartida a essa visão de reduzir a importância dos saberes profissionais, o U3S diz que os cursos de graduação servem exatamente para capacitar os futuros profissionais e para utilizarem o conhecimento científico na prática, como também evidenciado nos estudos de Barros (1993) e Drigo e colaboradores (2020). E é nesse sentido que os futuros profissionais devem buscar seus desenvolvimentos profissionais e se identificarem com locais de trabalho que reconhecem a profissão de uma maneira emancipatória.

Dessa forma, é preciso que, além dos docentes de estágio na universidade, os locais e supervisores que recebem os estagiários estejam preparados para auxiliar e orientar nessa formação (ANVERSA *et al.*, 2020). Fato que no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência já é uma realidade para a licenciatura e que poderia ser aproveitado para o bacharelado, pelo menos em ideia. É visto que a relação entre universidade, local de estágio, supervisores de estágio com bolsa, coordenadores e estagiários melhoram significativamente a qualidade do estágio (BRASIL, 2007b). Apesar das possíveis dificuldades dessa iniciativa, principalmente financeiras, ela auxiliaria na melhoria da formação dos bacharéis em EF.

É relevante lembrar que as coletas de dados do presente trabalho são referentes a realidade das DCNs 07/2004 (BRASIL, 2004b). Nessa realidade, os estágios de bacharelado em EF ocorriam a partir da metade do curso. No PPC 1 e 3, era recomendado que o acadêmico vivenciasse diferentes campos de intervenção sob a supervisão de um profissional, enquanto no PPC 2, havia um direcionamento maior para a área de escolha (EF e saúde ou esporte), ao menos documentalmente.

As horas totais do estágio curricular supervisionado não estão explicitamente definidas nas DCNs 07/2004, no entanto, as horas de estágio dos PPCs se apresentaram como: 420 horas para os PPCs 1 e 2 e 400 horas para o PPC 3 (PPC 1; PPC 2; PPC 3). Essas horas são

equivalentes às horas de estágio dos cursos de licenciatura apresentadas na Resolução CNE/CES nº 02/2002 (400 horas a partir da metade do curso) (BRASIL, 2002b).

Em contraponto, os docentes da presente pesquisa comentaram sobre as adaptações que estavam sendo realizadas a partir das novas DCNs 06/2018, inclusive sobre as horas de estágio. As DCNs 06/2018, que deveriam ter sido implementadas até 2020, foram postergadas devido à pandemia da COVID-19, sendo efetivadas com um ano de atraso em relação ao prazo inicialmente estabelecido (BRASIL, 2018b; 2018c; 2020b).

Observando as DCNs 06/2018, juntamente com a contribuição do Luiz Roberto Liza Curi, Presidente do Conselho Nacional de Educação, durante uma mesa redonda no "III Colóquio de Graduação em Educação Física das Universidades Estaduais Paulistas - CNE e CONFEF" em 25 de abril de 2019, foi possível entender sobre alguns aspectos das DCNs 06/2018 (STAEPE IB RIO CLARO, 2019).

O Presidente Curi contribuiu para a elaboração das DCNs 06/2018 e, a partir de suas falas, foi percebido que os PPCs dos cursos possuem uma certa autonomia para possíveis tomadas de decisões a respeito das diretrizes, considerando que sejam embasamento com bons argumentos e justificativas (STAEPE IB RIO CLARO, 2019). O PPC do curso, quando bem justificado, possibilita algumas alterações, especialmente no que se refere à carga horária de estágio, durante a etapa comum e/ou específica, de acordo com o Presidente Curi (STAEPE IB RIO CLARO, 2019).

Na escrita das DCNs 06/2018 é possível entender que as horas de estágio são 20% da carga horária total do curso e devem ser realizadas na etapa específica: “As atividades práticas da formação específica do Bacharelado deverão conter o estágio supervisionado de 20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de EF, oferecido na área de bacharelado.” (BRASIL, 2018b, p. 7). Alguns dos docentes participantes da presente pesquisa reconhecem que a disciplina de estágio desempenha um papel importante na formação dos estudantes, porém, acreditam que esse aumento na carga horária resultaria na diminuição de horas ou até mesmo na exclusão de algumas disciplinas da etapa específica, para cumprir essa exigência.

Considerando essa perspectiva, fez-se um paralelo com a entrevista do Presidente Curi, que foi questionado a viabilidade dos estudantes conseguirem cumprir o requisito de aumento das horas de estágio (STAEPE IB RIO CLARO, 2019). Durante a entrevista, o Presidente Curi explicou que o requisito corresponde a 20% das horas totais do curso, sendo 20% das 3.200 horas totais do curso (STAEPE IB RIO CLARO, 2019). Esse relato rejeita a ideia do U2H, que

acreditava ter ocorrido uma confusão na redação das DCNs 06/2018 em relação as horas de estágio.

Ainda, o Presidente Curi explica que a disciplina de estágio não deve ser vista como anteriormente. A partir da explicação, entende-se que o estágio é uma interação entre os conhecimentos e a prática e que não precisa ser apenas no início do terceiro ano de curso.

Segue uma das falas transcritas da entrevista do Presidente Curi (STAEPE IB RIO CLARO, 2019, 2:31:31 – 2:32:37):

> Esses 20% (de estágio), professor, não necessariamente devem ser concentrados. E se não forem concentrados eles serão compartilhados de maneira adequada de acordo com cada estratégia de política institucional. Tem instituição que vai compartilhar diferente desde a área comum. Tem instituição que pode propor um estágio comum. Tem instituição que pode propor trocas de experiências. Tem instituição que vai prever as duas áreas integradas e vai propor um estágio integrador. Depende da estratégia institucional. Eu não posso pré regrar qual vai ser a estratégia da UNESP, pré regrar qual vai ser a estratégia da USP, pré regrar qual vai ser a estratégia de uma instituição privada/ particular/ comunitária etc. A instituição tem que ter autonomia no seu processo de seguir a diretriz de forma adequada e de forma a entender o que significa o aprendizado a partir de práticas reais.".

Nesse sentido, evidencia-se que, em certos momentos, a redação das DCNs 06/2018 pode necessitar de maior clareza. Além disso, elas permitem que os PPCs dos cursos incorporem diferentes abordagens alinhadas às diretrizes, como é o caso dos estágios curriculares supervisionados. Os estágios representam 20% da carga horária do curso de bacharelado, mas não há uma declaração de que o estágio não pode ser iniciado na etapa comum. Com base nos relatos do Presidente Curi, uma possibilidade é de os estágios curriculares supervisionados darem início nos primeiros anos a partir de um formato de estágio progressivo (STAEPE IB RIO CLARO, 2019). Dessa forma, esta tese constatou que a questão do estágio permanece incerta devido aos conflitos de informações entre as DCNs do curso e o posicionamento do Conselho Nacional de Educação, conforme expresso pelo presidente.

Ainda, é relevante salientar que, certamente, o estágio é uma disciplina importante para a formação dos futuros profissionais de EF. Todavia, o considerável aumento da carga horária conforme estabelecido pelas DCNs 06/2018, pode atrapalhar na formação da identidade do bacharel em EF e dificultar o seu treinamento profissional. Isso fica evidente quando se observa a carga horária total do curso, que é de 3.200 horas. Dessas horas, 1.600 são dedicadas à etapa comum e 1.600 à etapa específica. Na etapa específica, 640 horas são destinadas ao estágio curricular supervisionado, restando 960 horas a serem distribuídas entre disciplinas, trabalhos de conclusão de curso, práticas como componentes curriculares e outras atividades permitidas pelas DCNs. Dessa forma, fica evidente que o curso possui uma carga horária mais voltada a

atividades gerais do núcleo comum do que para atividades que específicas para a profissão do bacharelado em EF.

Continuando a apreciação dos docentes, foi constatado que algumas das capacitações profissionais oferecidas durante a formação inclui: cursos, congressos, disciplinas, grupos de estudos, laboratórios, projetos de extensão e estágios não obrigatórios.

Segundo os professores, os projetos de extensão auxiliam os estudantes a interagirem com a prática profissional e tendem a apresentar ótimos resultados para a futura atuação profissional de seus participantes, concordando com Brandt, Madureira e Hobold (2020). Além disso, os docentes mencionaram que os grupos de estudo e laboratórios proporcionam a oportunidade de aprofundar e discutir assuntos que frequentemente não são possíveis nas aulas curriculares. Isso favorece um maior conhecimento em áreas específicas, que podem ser aplicadas nos estágios e na futura atuação profissional.

Os estágios não obrigatórios também ajudam na formação acadêmica, uma vez que são uma escolha do estudante realizar essa atividade, permitindo que ele escolha a área de estágio que possui maior interesse (BRASIL, 2008b). Em adição, os cursos, palestras, disciplinas extracurriculares e congressos podem favorecer na formação e no conhecimento dos futuros profissionais de EF.

Entretanto, essas capacitações dependem do interesse dos estudantes em participarem, conforme citado pelos docentes. Isso revela que o estudante possui responsabilidade nesse processo, assim como desempenho em outras atividades acadêmicas, como visto por Tani (2007). Tirando as disciplinas obrigatórias do curso, os discentes normalmente possuem liberdade de escolher quais atividades extracurriculares irão participar, como explicado pelos professores.

Considerando que as atividades extracurriculares durante a graduação são essenciais para o crescimento profissional dos estudantes, é de suma importância que eles reflitam sobre a área na qual desejam se especializar e direcionem suas atividades de acordo com seus objetivos profissionais. Dessa forma, serão capazes de aprimorar constantemente seus conhecimentos e se destacarem em seu campo de interesse. Da mesma forma, como explanado anteriormente, considera-se que o estágio supervisionado curricular deva permitir a escolha de carreira do estudante e não ser considerado uma atividade generalista para mapeamento do mercado de trabalho.

O curso de bacharelado em EF, como destacado pelos docentes, possui um perfil eclético e é vantajoso, segundo eles, que o estudante explore e aprofunde-se nos temas que

despertam seu interesse. O docente U3M relatou na sua entrevista que, referente aos projetos de extensão, iniciação científica e atividades de laboratório, “eu falo para eles o seguinte: pessoal agora é hora de vocês vivenciarem, não é a hora da especialização, entendeu? A hora da especialização talvez próximo do final da graduação e ele depois numa pós-graduação, né?”. Essas vivências diversas são relevantes para a formação, contudo, acredita-se também que o estudante deve refletir sobre o que deseja atuar e direcionar suas atividades na graduação com base em seus interesses profissionais.

Além das capacitações profissionais citadas pelos professores, foi identificado que trabalho de conclusão de curso é também uma oportunidade para se aprofundar em um tema específico, como mostra as DCNs 06/2018 (BRASIL, 2018b).

Visto isso, é possível observar que, além do estágio curricular supervisionado, essas experiências também podem contribuir para o profissionalismo, e o estágio não é o único responsável pelas experiências profissionais. Dependendo do formato dessas capacitações profissionais citadas, elas auxiliam os estudantes a se aproximarem de áreas de interesse e a realizarem atividades que os preparam para a prática profissional.

Uma questão que aparece nas entrevistas relaciona-se ao estudante vivenciar várias possibilidades profissionais no intuito de aproveitar oportunidades que possam surgir no futuro. Em outras palavras, existe a ideia de que quanto mais eclético profissionalmente, maiores serão as chances de conseguir emprego. Essa ideia, a princípio, está na contramão da atuação profissional de um trabalho especializado, que direciona a construção de carreira (LAWSON, 1984). Considera-se que um bom profissional deve construir um espaço de atuação com base nas competências adquiridas durante a preparação profissional, em vez de simplesmente aproveitar oportunidades que não são de interesse dele.

Corroborando com esse fato, Fonseca e Souza Neto (2020) observam que isso pode ocasionar a não satisfação com o trabalho e a não permanência no mesmo emprego formal por um longo período. Consequentemente, vale lembrar que os estudantes necessitam adquirir conhecimentos diversos na graduação, mas não é necessário que se tornem especialistas em todas as áreas e trabalhem em todas elas. Mesmo porque, conforme Anversa e colaboradores (2022), a formação inicial não cumpre com todas as especificidades da área, pois é bastante ampla. Isso reflete em pensamentos de que o curso de EF deve tomar determinadas decisões para evitar que se torne abrangente demais e sem alinhamento com as demandas do mercado de trabalho e da sociedade.

Além disso, é indicado que o futuro profissional tenha autonomia profissional, atualize-se, mas não seja refém de cursos profissionalizantes que prezam apenas o "saber fazer" (RUGIU, 1998). Frequentemente, os cursos profissionalizantes são bons e favorecem a atuação do profissional de EF, mas há casos de egressos que deixam de lado os conhecimentos da formação inicial para seguir um método proposto pelo mercado, sem considerar os conhecimentos teórico-práticos da formação (DRIGO *et al.*, 2020). Caso isso ocorra, a profissão é descaracterizada (LAWSON, 1984; BARROS, 1993).

Nesse cenário, para alterar a cultura da desvalorização do profissional de EF, é preciso ter paciência, persistência e competência, além do futuro profissional assumir uma postura crítica e desenvolver habilidades de debate, reflexão e avaliação de suas próprias ações (ANVERSA *et al.*, 2022).

Sendo assim, durante os estágios e a formação do bacharelado em EF, espera-se que os estudantes se apropriem da área em que desejam atuar e se capacitem ao longo da graduação. É fundamental que os estudantes conheçam as diversas áreas de atuação da EF, porém é relevante que se dediquem especialmente à sua área de interesse, sempre mantendo em mente os princípios da saúde, uma vez que o profissional de EF é um profissional desta área.

7.4 Estágio, aulas e práticas pedagógicas no contexto da pandemia da COVID-19

O tópico "Estágio, aulas e práticas pedagógicas no contexto da pandemia da COVID-19" discute sobre as mudanças ocorridas nessa fase da humanidade, focando nas adaptações do estágio curricular supervisionado em EF das universidades estudadas e da prática pedagógica.

Devido ao fechamento das atividades presenciais, as universidades tiveram que se adaptar e o ensino se tornou totalmente remoto (BRASIL, 2020a). É certo que a pandemia ocasionou em vários prejuízos educacionais e mudanças nas condutas de ensino (OLIVEIRA *et al.*, 2021; SILVA *et al.*, 2021; SILVA; FRANÇA, 2021). Essas questões também foram identificadas no presente estudo.

Para contextualizar, a área da saúde no Brasil passou por adaptações no cenário pandêmico em relação à antecipação da formação dos estudantes dos cursos de medicina, enfermagem, farmácia e fisioterapia, permitindo que os universitários que tivessem concluído setenta e cinco por cento do curso pudessem se formar para atuarem exclusivamente no combate à pandemia (BRASIL, 2020g). Adicionalmente, houve uma recomendação para que os estudantes de cursos na área da saúde auxiliassem no contexto da pandemia (BRASIL, 2020h).

Essa portaria e recomendação não atingiram a EF, apesar dos praticantes de atividade física reagirem de forma mais eficaz ao vírus, apresentando menor probabilidade de enfrentar desafios graves (PITANGA *et al.*, 2021). Nesse momento, iniciou-se a campanha "Somos Essenciais" promovida por instituições ligadas à EF sobre a essencialidade dos serviços prestados em atividade física e exercício físico para promoção de saúde (ACAD, 2023). Esses relatos têm a finalidade de contextualizar as profissões da área da saúde na pandemia, sem negar a necessidade do distanciamento social e do cumprimento das normas de saúde em cada fase vivida.

Em relação à prática pedagógica dos docentes de estágios curricular supervisionado em EF, os professores comentaram que houve um afastamento na comunicação entre eles e os discentes. A maioria dos docentes cuidaram apenas da documentação do estágio, até a data das entrevistas, e houve poucos encontros *on-line* e síncronos. A menor interação dentre os envolvidos dos cursos de graduação durante a pandemia da COVID-19 relaciona-se com o estudo de Şavkın, Bayrak e Büker (2021). Eles mostraram que a comunicação e a relação interpessoal entre os estudantes foram moderadas, possivelmente por não se verem pessoalmente.

Em estudos realizados durante a pandemia com enfoque na área da saúde, foi percebido que o distanciamento entre supervisores e residentes médicos possuía efeito no processo de aprendizagem (BUS *et al.*, 2022). Bus e colaboradores (2022), demonstram que a aproximação física e psicológica dos supervisores com os residentes médicos no período da pandemia contribuiu para o aprendizado. É certo que a realidade desse estudo possibilitou a aproximação entre os supervisores e residentes, mas isso mostra que a aproximação é relevante para a aprendizagem. Nesse sentido, a falta de comunicação de alguns docentes e discentes dos cursos de bacharelado em EF parece refletir de forma negativa no momento pandêmico, visto que as relações entre professor e estudante desempenham uma grande relevância na formação.

Antes da pandemia, a maioria das disciplinas de estágios curriculares supervisionados das universidades participantes contavam com alguns encontros presenciais, sendo que muitos dos encontros/aulas eram destinados a resoluções burocráticas, de acordo com alguns docentes. Após os estagiários irem a campo, existiam algumas aulas com o docente da universidade para discussões, retiradas de dúvidas e apresentações de trabalhos, mas na maioria dos casos não eram periódicos. Isso parece ter sido mais acentuado na pandemia, pois os possíveis encontros deveriam ser *on-line,* dificultando a realização das aulas síncronas que muitas vezes já não ocorriam no período não pandêmico.

Corroborando aos achados do presente estudo, outros estudos identificaram desafios enfrentados no ensino remoto, sendo eles: conexão à internet, questões pessoais, desafios financeiros, dificuldade de adaptação ao ensino *on-line*, metodologias de ensino insatisfatórias, dificuldade de aprendizagem, necessidade de capacitação dos professores para o ensino remoto, ausência de aulas práticas, aumento do comportamento sedentário e baixa adesão dos docentes e discentes nas aulas (OLIVEIRA *et al*., 2021; SILVA *et al.*, 2021; SILVA; FRANÇA, 2021; COESTA *et al*., 2022).

Obviamente que os docentes entrevistados se colocaram à disposição para orientar e tirar dúvidas dos estudantes, como observado nas entrevistas e nos questionários. Mas na prática, ocorreram poucos encontros *on-line* na disciplina de estágio curricular supervisionado durante a pandemia da COVID-19.

Já foi discutido a relevância dos momentos de discussões e aprendizados sobre a profissão na disciplina de estágio (TEIXEIRA *et al*., 2017). Um estudo identificou que os estágios contribuem no exercício profissional, nos saberes e na intervenção, mas relatou falta de trato pedagógico, autonomia profissional e a aproximação da teoria com a prática (ANVERSA *et al.*, 2020). Desse modo, na disciplina de estágio curricular supervisionado, as discussões e aulas que ocorrem dentro do ambiente universitário/virtual podem auxiliar nessas defasagens. O docente orientador da disciplina de estágio deve auxiliar na aproximação das questões teóricas com as práticas e, assim, contribuir para que o estudante se sinta seguro e tenha autonomia para atuar profissionalmente durante o estágio e após a formação completa.

No entanto, um docente, U1J, destoou-se dos demais docentes de estágio. O U1J comentou que as suas aulas síncronas continuaram e não houve redução de tempo na aula, mesmo com o cenário pandêmico. Apesar dessa atitude do U1J, de modo geral, houve prejuízo no processo de ensino-aprendizagem e uma menor relação entre o professor e os discentes.

Ainda durante a pandemia, houve várias adaptações no estágio. As universidades U2 e U3 possibilitaram o estágio *on-line* síncrono, mas poucos discentes optaram por realizar dessa forma. Na U1, houve a opção de substituir o estágio por entrega de trabalhos e resumos de livros. A adaptação que a U2 fez foi que as disciplinas de estágio não tivessem fechamento ao final do semestre, permitindo que os estudantes tivessem mais tempo para finalizar as atividades.

Fica evidenciado que a disciplina de estágio não foi cumprida conforme dita a lei que regulamenta o estágio (BRASIL, 2008b), porém as alterações foram permitidas devido ao contexto que o país se encontrava (BRASIL, 2020a; 2020c). Nesse momento, uma opção

interessante seria realizar algo parecido com que o docente U3M realizou em um projeto de extensão durante a pandemia. Ele acompanhou as aulas ministradas pelos estudantes realizadas no projeto de extensão para a comunidade interna e externa de maneira *on-line* e síncrona. O professor U3M relatou que o projeto de extensão remoto foi bastante interessante e relevante tanto para a aprendizagem dos extensionistas quanto para a comunidade.

Partindo da experiência do docente da U3, percebe-se que incluir a sugestão de estágio *on-line* conforme foi realizado nos projetos de extensão, poderia ter reflexos positivos nos estágios curriculares supervisionados. Por exemplo, os estudantes poderiam ser divididos em grupos, e durante o horário da aula de estágio, poderiam ser oferecidas atividades físicas *on-line* para pessoas interessadas, por meio de chamadas públicas. O próprio docente de estágio ou um pós-graduando vinculado à instituição poderia atuar como supervisor. Nessa proposta, o planejamento e sua concretização seriam bastante valorizados e os docentes de estágio deveriam discutir sobre esses aspectos. Essa sugestão pode ser implementada em caso de uma futura necessidade urgente nesse sentido.

Desse modo, muitas adaptações e flexibilizações foram realizadas durante a pandemia (BRASIL, 2020a; 2020c), mas considerando a viabilidade do estágio supervisionado *on-line* e síncrono, pode ser que apenas a entrega de resumos e trabalhos não tenha sido a melhor opção, como foi feito na U1.

Ainda no contexto da realização dos estágios, os docentes relataram que, após o aval das instituições de ensino, os estágios dos cursos de bacharelado em EF foram autorizados a realizar suas atividades de estágio de forma presencial. Porém, não foi obrigatório realizar dessa forma, devido ao risco de contrair o vírus SARS-CoV-2, vírus da COVID-19.

Os docentes não se mostraram contentes com os estágios *on-line* e a substituição do estágio por entrega de trabalhos, mas no momento essa era a melhor opção tendo em vista a segurança de todos. Todavia, o docente U1J não achou apropriado quando muitos estudantes optaram por fazer o trabalho escrito em vez de ir a campo, pois na visão dele a opção de realizar o trabalho seria apenas para estudantes com comorbidades. É relevante lembrar que, além de comorbidades, os estudantes poderiam estar morando com pessoas do grupo de risco ou estar com muito medo, pois se trata de um vírus com alta taxa de mortalidade (CORONAVÍRUS/BRASIL, 2023). Então, neste momento, a decisão do estagiário ir a campo ou não deveria ser exclusivamente do estudante.

O professor U1J destacou a importância do estágio presencial, e a Recomendação nº 048, de 01 de julho de 2020 (BRASIL, 2020d) também discutiu sobre isso. Esse documento

reforça que não faz sentido os estágios não serem presenciais para os cursos de saúde, pois as profissões da saúde envolvem o acolhimento, sendo uma irresponsabilidade sanitária e educacional. Todavia, é válido ressaltar que os casos relacionados à pandemia não são cobertos pela apólice do seguro dos estágios, além de haver muitos casos de contaminação e óbitos na época (GENTE SEGURADORA S/A, 2020; CORONAVÍRUS/BRASIL, 2023).

Um estudo verificou o contexto dos estágios curriculares supervisionados em cursos de saúde durante a realidade da pandemia (MAIEVES *et al*., 2022). Os autores identificaram que, para os cursos de saúde, a maioria das instituições consideraram que o estágio curricular supervisionado presencial é indispensável, pois não é possível substituir a interação social e os cuidados presenciais por remotos.

Apesar disso, a pesquisa entende que as tecnologias estão promovendo mudanças significativas, inclusive possibilidades de alguns cuidados de forma remota (MAIEVES *et al*., 2022). Vale ressaltar que os cursos superiores que participaram dessa pesquisa foram enfermagem, fisioterapia, nutrição, farmácia, odontologia e medicina, mas o curso de EF não foi incluído nessa pesquisa.

Outras pesquisas com outros cursos da área da saúde também verificaram sobre alguns pontos construtivos do ensino *on-line*. Um estudo identificou que dentistas que estavam realizando a residência durante a pandemia estava insatisfeitos com as práticas clínicas, mas observaram que o ensino remoto foi benéfico no sentido da repetição e reforço de algumas atividades (COESTA *et al*., 2022). Ademais, um estudo na Turquia com estudantes de fisioterapia verificou atitudes positivas no ensino *on-line*, principalmente para os estudantes dos primeiros e quartos anos (ŞAVKIN; BAYRAK; BÜKER, 2021). Eles acreditam que isso ocorreu devido os estudantes dos segundos e terceiros anos estarem mais envolvidos em atividades práticas e estágios, não sendo possíveis realizá-las durante esse período.

Certamente o estágio *on-line* não é a melhor realidade na formação de futuros profissionais de EF, mas, levando em consideração a realidade vivenciada naquele momento, a segurança deveria prevalecer. Por isso, os estágios *on-line* e síncronos pareciam ser melhores do que apenas a entrega de trabalhos escritos. Outra possibilidade seria aguardar para realizar o estágio após o término da pandemia, porém, naquela ocasião, não era possível prever a duração exata do período pandêmico (CHEN, 2022).

Ainda, foi apontado pelos docentes que ocorreu uma defasagem educacional, principalmente nas disciplinas com grande carga horária prática e nos estágios. Até mesmo nas disciplinas teóricas houve uma certa defasagem, pois a maioria dos docentes reduziram o tempo

de aula. A defasagem educacional, entre outros desafios decorrentes da pandemia da COVID-19, também foi apontada em estudos como o de Silva e colaboradores (2021), Silva e França (2021), Oliveira e colaboradores (2021). Para diminuir a defasagem que a pandemia ocasionou na formação dos bacharéis em EF, a presente tese sugere que as universidades facilitem cursos, minicursos, palestras, aulas complementares e vivências práticas.

A discussão mediante as atividades emergencialmente *on-line* reforça a necessidade de outros estudos no que tange a existência de cursos na modalidade Educação a Distância para a área da saúde. Isso se deve ao consenso dos professores participantes em ressaltar um notório prejuízo na formação dos estudantes pela adaptação causada pela pandemia do presencial para o modo a distância.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo retrata a perspectiva de saúde dos cursos públicos de bacharelado em EF do estado de São Paulo no momento da pandemia da COVID-19. Os cursos participantes, no momento da coleta (2021), estavam regidos pelas DCNs 07/2004 e se preparavam para atuar a partir das DCNs 06/2018. Na realidade pesquisada, a formação inicial dos bacharéis em EF é, de modo geral, eclética. Na U2 havia a divisão entre as ênfases "esporte" e "EF e saúde". Apesar da U2 possuir mais disciplinas relacionadas à saúde comparado com as outras duas universidades, a forma com que os docentes se referem ao curso e as disciplinas é, normalmente, generalista.

O Parecer CNE/CES nº 584/2018, que acompanha as DCNs 06/2018, sugere que a formação do bacharel em EF deve ser pautada nos princípios do SUS. No currículo vigente no momento da coleta (DCNs 07/2004), poucas disciplinas discutiam especificamente sobre o assunto e quando o faziam não ocorria de maneira interdisciplinar. As disciplinas de estágio curricular supervisionado normalmente abordavam sobre a saúde de certa forma, porém, na prática da atuação no campo de estágio, dificilmente acontecia pela falta de oportunidades.

Dessa forma, na realidade investigada, os cursos ainda não consideram a saúde e as perspectivas de trabalho no SUS como identidade dos profissionais de EF, além de carecer de estruturas para auxiliar na preparação do profissional de EF na perspectiva do SUS. Espera-se que com as novas DCNs 06/2018, o Parecer CNE/CES nº 584/2018, os novos PPCs e o esforço coletivo das universidades e docentes, esse cenário possa mudar. No entanto, as entrevistas não indicaram que haja um debate produtivo para que isso ocorra, pelo menos até o momento.

O profissional de EF tem a possibilidade de atuar em diferentes áreas, mas ele é considerado documentalmente um profissional da saúde, além de poder pertencer às atividades realizadas no âmbito do SUS. Isso não quer dizer que o profissional precise trabalhar diretamente no SUS, mas deve considerar a saúde e o trabalho multiprofissional na atuação. A saúde pode e deve ser abordada em diferentes contextos da EF, não se limitando a hospitais ou à Atenção Básica à Saúde.

Nesse sentido, é crucial que o docente orientador da disciplina de estágio curricular supervisionado esteja preparado para conduzir a disciplina com responsabilidade e relacionando as atividades com a perspectiva de saúde do SUS, além de possuir um sólido conhecimento na área do estágio, acompanhe e avalie as atividades do estagiário.

O estudo em questão considera as outras áreas de atuação da EF de extrema importância, mas defende que o profissional de EF seja em primeiro lugar um profissional da saúde, priorizando os princípios da saúde em sua atuação independentemente da área em que atua, conforme previsto pela vasta legislação abordada.

Dessa forma, as hipóteses iniciais evidenciadas por este estudo podem ser discutidas da seguinte forma:

- *H1: Ainda faltam estruturas – currículos adequados, estudos e propostas – na preparação profissional com vistas à atuação em saúde pela perspectiva do SUS para bacharel em EF.*

Na análise documental vigente, foi observado que esta hipótese foi confirmada. No entanto, devido à pandemia, não foi possível analisar os novos currículos em relação às DCNs 06/2018. Nesse sentido, embora as entrevistas não tenham evidenciado esse movimento por parte dos informantes, é esperado que os PPCs se estruturem com direcionamento maior na área da saúde e no SUS.

- *H2: Os cursos de bacharelado em EF ainda não consideram a saúde e as perspectivas de trabalho no SUS como identidade dos profissionais de EF.*

Conforme o exposto na hipótese anterior, considera-se que os currículos ainda não estavam na vigência das DCNs 06/2018 e a hipótese foi confirmada. Ainda há dificuldade por parte docentes e discentes em reconhecem o trabalho de EF como norteado pela saúde, o que resulta em uma programação de estágio fragmentada, dificultando a escolha da carreira. Ainda, a saúde não é identificada pelos princípios do SUS e como norteadora da ação profissional.

Dessa forma, os estágios em saúde muitas vezes são realizados em academias, acompanhando pessoas portadoras de alguma patologia. Ainda há pontos de vista discordantes em relação à EF ser considerada uma profissão da saúde, e existe a necessidade de preparação interdisciplinar para discutir as bases profissionais da atuação em saúde. Na realidade, ainda persiste uma ideia generalista da atuação profissional, que se reflete na noção da necessidade do egresso de obter uma oportunidade de emprego em detrimento da possibilidade de estruturar uma carreira profissional alinhada com a formação de nível superior.

- *H3: A forma com que a prática pedagógica é realizada, em específico nos estágios curriculares supervisionados, interfere na carreira de futuros profissionais de EF.*

Como visto anteriormente, os estágios curriculares supervisionados investigados possuem características generalistas, que transitam em diversas áreas. Uma das universidades,

pelo menos na teoria, direciona o estágio relacionado a ênfase do curso. Na percepção dos estudantes, existe uma visão abrangente em relação à atuação profissional, sendo uma das possibilidades a área da saúde e o SUS. Ainda, a prática pedagógica dos docentes de estágio não é tão clara. Alguns professores explicaram como a disciplina ocorre, mas em muitos casos, as questões burocráticas se sobressaem perante as aulas e os saberes esperados.

Dessa maneira, não é possível confirmar essa hipótese, pois percebe-se que a prática pedagógica dos estágios ainda é generalista, apesar de uma universidade possuir ênfases de atuação. Logo, não é possível identificar a relação das práticas da disciplina com a escolha de carreira do estudante. Isso reforça a confirmação da segunda hipótese, que indica que o estágio possui uma função mais informativa do que profissionalizante no sentido de estabelecer uma conexão entre a universidade e o mercado de trabalho alinhada com o real interesse profissional.

Com base no exposto, é possível entender que esta tese, apesar de ter sido realizada no período pandêmico, permitiu confirmar duas de suas hipóteses, as quais podem ser resolvidas com a estruturação dos currículos pautados nas DCNs 06/2018. A hipótese não confirmada sugere que a prática pedagógica dos estágios nas instituições analisadas pode não estar alinhada com a escolha de carreira dos futuros profissionais, necessitando de outras investigações.

8.1 Contribuições do estudo

A partir dos resultados, foi pensado em algumas contribuições resultantes da tese para auxiliar na formação dos bacharéis em EF.

Durante todo o trabalho, foi enfatizado que a identidade do profissional de EF deve ser centrada na saúde, uma vez que ela é considerada primordial na atuação de todos os profissionais de EF, sendo inclusive refletida em documentos oficiais. A saúde esperada é aquela que promove uma perspectiva salutar, emancipatória, com foco nos preceitos do SUS, não restrita a uma questão biomédica da relação saúde e doença. A visão ampla de saúde preconizada pelo SUS aborda aspectos éticos relacionados à dignidade humana e, assim, não permite divergências quanto à atuação do profissional de EF, pois pauta em quaisquer áreas de atuação, quer seja nas manifestações diversas do esporte, lazer, alto rendimento, performance e ou na área da saúde propriamente dita.

É evidente a presença da saúde na profissão do bacharel em EF, mas ainda é necessária uma maior consolidação quando se trata de perfil profissional. Muitas vezes, os profissionais acreditam que estão trabalhando com a saúde, mas na verdade estão preocupados apenas com

a estética, ausência de doença e outras questões reducionistas. Isso demonstra a necessidade de que a terminologia “saúde” seja mais precisa durante o processo de formação, fornecendo um referencial identificatório claro, com no Parecer CNE/CES nº 584/2018 que indica os preceitos do SUS como definidor.

Os documentos do Ministério da Saúde já reconhecem oficialmente o profissional de EF como pertencente a área saúde (BRASIL, 1997; 2021c). No entanto, não é suficiente se a preparação profissional não abordar conceitos, legislações, comportamentos e o *habitus* existente e compartilhado pelos profissionais dessa área. Isso é agravado pelo fato de que ainda há resistência por parte de profissionais e docentes com a área da saúde.

Apesar dos discentes serem formados com a diversidade profissional, como identificado nos PPCs e nas DCNs, é importante considerar o bacharel em EF como sendo um profissional da saúde. Isso significa que, independentemente da área de atuação profissional, os princípios interdisciplinares e a perspectiva do SUS devem prevalecer no momento de atuar. Portanto, a concepção de saúde, o compromisso ético e o aporte científico devem estar presentes nos PPCs das universidades e na formação dos futuros profissionais de EF.

Em relação aos estágios curriculares supervisionados, é indicado este seja um momento que contribua para a perspectiva de carreira dos egressos. Assim, é aconselhado que ao menos a maior parte do estágio curricular supervisionado seja realizado na área em que o estudante pretende atuar. Ele poderá atuar em diversas perspectivas na área de interesse, incluindo observação, prática profissional sob supervisão e gestão. Isso proporciona que o futuro profissional se especialize na área desejada durante a graduação.

Em caso de dúvidas, o discente pode escolher algumas áreas que possui maior interesse. Assim, o reconhecimento do mercado de trabalho deve ser abordado ao longo do curso e o estágio deve ser o momento de afirmar ou aprimorar a identidade da carreira que o estudante está iniciando.

Apesar disso, a possibilidade de realizar os estágios no SUS também é algo interessante, pois o estagiário terá a oportunidade de vivenciar o contexto do SUS na prática. É relevante que, de certa forma, os estudantes estejam envolvidos no ambiente do SUS desde o primeiro ano, como ocorre com os estudantes de medicina. Isso proporcionará uma maior compreensão do trabalho multiprofissional e da atuação do profissional de EF com a concepção de saúde. Caso os discentes optem por atuar em outra área é esperado que eles não deixem de intervir de forma salutar, multiprofissional e com base na ética profissional.

Sugere-se que as instituições de ensino e os municípios façam parcerias entre as instâncias governamentais da saúde e da educação, com a intenção de ampliar as vagas ofertadas aos estudantes de bacharelado no SUS e na área da saúde como um todo.

Ademais, é indicado que os docentes de estágios proporcionem discussões a respeito da ética profissional, relacionadas à perspectiva da saúde na intervenção. Eles devem estimular encontros periódicos para a retirada de dúvidas, troca de experiências e discussões sobre o contexto do estágio, além de aulas emancipatórias que auxiliem na futura atuação profissional.

Devido a isso, recomenda-se que os professores de estágio possuam conhecimentos próprios da disciplina relacionados à intervenção profissional, ética, mercado de trabalho e preparação profissional. Eles devem possuir uma formação específica na área e não serem meros administradores documentais. Isso foi identificado por este estudo, uma vez que alguns docentes demonstraram se restringir às funções burocráticas da disciplina de estágio, mas a função do docente vai muito além disso, como explicado.

O universo do estágio voltado ao bacharel em EF ainda pode ser confuso, devido à falta de estudos e pesquisas. Além disso, se faz necessário maiores investimentos para o entendimento de quanto o estágio é importante para a formação profissional para a EF. Esse fato é mais observado no âmbito geral da educação e na licenciatura em EF, sendo o bacharelado ainda pouco favorecido com esses estudos. O pensamento do estágio para o bacharel em EF difere da licenciatura, pois possui um caráter mais empresarial do que pedagógico, focando na carreira profissional em vez da prática de ensino em diversos níveis da pedagogia. Esse fato constitui para uma certa confusão nas estruturas curriculares da EF.

Considera-se, portanto, que o bacharelado em EF continua necessitando de estudos oriundos da área de formação profissional, intervenção e mercado de trabalho. Ainda é observado a necessidade de explorar a identidade profissional do bacharel em EF e sua independência da área de licenciatura, adquirindo assim um *habitus* profissional próprio.

8.2 Limitações do estudo e apontamentos futuros

Nesta subseção, foram discutidas algumas limitações da pesquisa, bem como apresentadas sugestões para futuras investigações.

O presente estudo teve como objetivo compreender a formação inicial em EF com vistas à atuação em saúde, sob a perspectiva do SUS, e estabelecer relações com as perspectivas dos docentes de estágio, coordenadores de curso e discentes. A ideia inicial era observar essa

realidade após a efetivação das DCNs 06/2018. No entanto, com a pandemia da COVID-19 a implementação foi prorrogada por mais um ano, impossibilitando verificar a realidade nesse contexto. É sugerido que futuras pesquisas verifiquem se algo mudou perante o perfil do profissional de EF após a implementação das DCNs 06/2018. Ainda, ocorreu uma baixa participação dos discentes na coleta de dados, provavelmente decorrente do período pandêmico.

Apesar desses desafios, entende-se que a atual pesquisa teve um grande diferencial, pois permitiu que o trabalho fosse realizado em uma realidade improvável de reprodução. Isso torna os resultados únicos dentro desse contexto. Desse modo, foi possível compreender a formação inicial com vistas à saúde em um momento de transição das DCNs 07/2004 para as DCNs 06/2018.

Ainda, é sugerido que outros estudos façam intervenções e investiguem como o estágio curricular supervisionado, sob a perspectiva de saúde, contribui para a construção de carreira dos bacharéis em EF. É fundamental que os estudantes recebam suporte do curso para se desenvolverem profissionalmente e o estágio desempenha um papel significativo nesse processo.

Outro aspecto limitador foi a impossibilidade de investigar a percepção dos supervisores de estágio em relação à perspectiva de saúde. Isso ocorreu devido à restrição de tempo para a realização do estudo como um todo e ao processo pandêmico. Contudo, entende-se que o presente trabalho pode contribuir para uma melhor compreensão da realidade das universidades pesquisadas, tanto dos discentes quanto dos docentes, sendo de grande valor os achados obtidos. É sugerido que outras pesquisas investiguem sobre os supervisores de estágio em seu contexto para verificar se estão alinhados com os princípios da saúde ou não.

Outra possível limitação do estudo é o fato de ter se concentrado apenas na investigação de três universidades públicas paulistas, pois essa realidade pode ser diferente em outros estados e em cursos particulares. Entretanto, como se trata de um estudo de casos múltiplos, isso se justifica pelas influências que essas instituições têm sobre a EF brasileira, especialmente em relação às suas pioneiras implementações do curso de bacharelado em EF, cultura no ensino de qualidade e reconhecimento em pesquisa cientifica. Novas pesquisas podem se aprofundar em outras realidades, como diferentes regiões do país e intuições privadas.

A tese investigou o período da socialização profissional (fase dois) da Teoria da Socialização Ocupacional de Lawson, sendo representado pelo momento construído na graduação, adquirindo valores, saberes e habilidades da profissão. É interessante que outros estudos observem os motivos que levaram o futuro profissional de EF a escolher a profissão e

se os saberes adquiridos na fase aculturação (fase um) interferem na atuação profissional. Somado a isso, é relevante pesquisar qual é a percepção profissional dos formados em bacharelado em EF, como enxergam a própria identidade profissional e a carreira, representado pela socialização organizacional ou burocrática (fase três).

Também foi possível refletir que o trabalho em saúde para profissionais de EF deve ter uma renovação em relação aos esforços da comunidade acadêmica, dos gestores da profissão e dos próprios profissionais para tornem-se conscientes da necessidade da transformação curricular associadas aos preceitos de saúde e de atuação ética pautada nas premissas do SUS no que tange a intervenção. Consequentemente, indica-se que estudos posteriores na área de formação e intervenção profissional sejam conduzidos para acompanhar essa premissa.

9 CONCLUSÃO

A presente tese abordou “a formação inicial em EF cumpre com as expectativas para a atuação profissional na saúde, representada pelo SUS?”. Explorou-se essa temática como problema de estudo por meio de pesquisa documental, entrevistas com docentes e questionários aplicados aos discentes, o que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa.

Para responder ao problema de pesquisa, foram estabelecidos os objetivos, geral e específicos. Dessa forma, retomando a proposta, apresentam-se os objetivos e seus achados, partindo dos específicos para uma visão geral do que foi encontrado:

- *Identificar pelas propostas de DCNs dos cursos de bacharelado em EF a concepção do perfil de formação e identidade profissional na perspectiva do SUS.*

O primeiro objetivo específico retrata a perspectiva de saúde dos cursos estaduais paulistas de bacharelado em EF. Os cursos participantes, no momento da coleta (2021), estavam regidos pelas DCNs 07/2004 e se preparavam para atuar a partir das DCNs 06/2018. Assim, foram analisadas as DCNs 07/2004, Parecer CNE/CES nº 58/2004, DCNs 06/2018 e Parecer CNE/CES nº 584/2018.

Nas DCNs 07/2004, o perfil de formação dos bacharéis em EF é, de modo geral, eclético. A temática saúde é vista como uma opção no mercado de trabalho em EF, mas não fica claro a concepção de saúde que adotam, assim como não discutem ou citam a atuação do profissional de EF no SUS. A saúde, nesse contexto, é vista de uma maneira mais reduzida e sem considerar o SUS. A identidade do profissional de EF nas DCNs 07/2004 não está bem definida, mas é possível compreender que o profissional pode atuar em diversas áreas da EF, exceto a escola.

Em contrapartida, as DCNs 06/2018 e o seu Parecer CNE/CES nº 584/2018 proporcionam avanços. As DCNs 06/2018 apresentam eixos articuladores de atuação do bacharelado em EF, sendo eles “saúde; esporte; cultura e lazer”. Esses eixos reforçam que as áreas de atuação do bacharelado em EF devem centrar-se nesses pontos, representando as áreas identitárias da EF.

O Parecer CNE/CES nº 584/2018 aponta a necessidade de que a formação seja pautada principalmente no arcabouço teórico e metodológico do SUS. Dessa forma, o SUS e suas concepções se tornam valorizados na formação do bacharel em EF. Os preceitos do SUS, a saúde e o trabalho multiprofissional ganham relevância para o profissional de EF.

É possível concluir que as DCNs 06/2018 trazem avanços com os eixos articuladores, fortalecendo a identidade profissional e evitando a denominação "extraescolar" para as atividades do bacharel em EF. Quanto ao perfil da formação, o Parecer CNE/CES nº 584/2018 destaca a importância da perspectiva do SUS na formação do profissional de EF. É esperado que com a implementação das DCNs 06/2018 os cursos de bacharelado em EF incorporem a perspectiva de saúde do SUS.

- *Identificar as questões sobre identidade e especificidade do profissional de EF expressos em documentos do Ministério da Educação, Ministério da Saúde e Conselho Federal de EF (CONFEF).*

Os documentos analisados do CONFEF e alguns do Ministério da Educação (DCNs 07/2004 e Parecer CNE/CES nº 58/2004) apresentam definições generalistas em relação à identidade e especificidade do profissional de EF, enquanto a orientação do Ministério da Saúde os considera como parte das profissões da área de saúde. Com isso, a saúde torna-se importante identificadora da profissão de EF, porém, como visto nas discussões desta tese, ainda não foi acolhida totalmente como parte de sua identidade.

Os documentos do Ministério da Saúde reconhecem o profissional de EF como parte do quadro de profissionais da saúde. Esse reconhecimento é crucial para a área, pois orienta o autorreconhecimento do profissional de EF.

Em relação aos documentos do CONFEF, é observado que a temática saúde está presente como perspectiva da prevenção de doenças, estilo de vida ativo, qualidade de vida e preparação do profissional. No entanto, esses documentos não utilizam o SUS como perspectiva de saúde, mostrando uma visão ainda reducionista da saúde e da atuação do profissional de EF nesse âmbito.

Referente aos documentos do Ministério da Educação, as DCNs 07/2004 e o Parecer CNE/CES nº 58/2004 não apresentam uma ideia clara de identidade e especificidade do profissional de EF. Nas DCNs 06/2018 e Parecer CNE/CES nº 584/2018, é destacado que a atuação do profissional de EF engloba três eixos (saúde; esporte; cultura e lazer) e enfatiza a importância das diretrizes do SUS para a formação dos bacharéis em EF.

É interessante notar que desde 1997 o Ministério da Saúde reconhece o profissional de EF como profissional da saúde e outros documentos do Ministério da Saúde reforçam essa ideia. No entanto, essa perspectiva só foi refletida nos documentos do Ministério da Educação nas últimas DCNs 06/2018, publicadas juntamente com seu Parecer.

Ainda se considera desafiador desvincular o critério generalista da profissão para assumir uma postura que reconheça a EF como uma área que utiliza do exercício físico e atividade física como instrumento da promoção de saúde para diversos beneficiários. Nessa perspectiva, a atuação se diferencia pelo *locus* de atuação, como esportes, lazer, alto rendimento, performance, entre outros, mas mantém um compromisso com a promoção de saúde, o que define sua identidade.

Convém ressaltar que a dificuldade no entendimento da identidade profissional e sua relação com a saúde pode apresentar reflexos tanto nos cursos quanto nos estudantes de EF. Devido a isso, aparentemente, a saúde não representa a identidade profissional apresentada diante dos dados coletados de muitos investigados por este estudo.

- *Identificar o perfil de formação profissional de estudantes de bacharelado em EF, na perspectiva dos cursos, discentes e docentes.*

A partir da perspectiva dos documentos dos três cursos participantes, dos discentes e docentes, o perfil de formação dos estudantes de bacharelado em EF é generalista. Embora o curso da U2 tenha, no momento da coleta de dados, ênfases de formação em “esporte” e “EF e saúde” e ofereça mais disciplinas relacionadas à saúde em comparação com as outras duas universidades, os docentes geralmente se referem aos cursos e às disciplinas de forma abrangente.

Os discentes aparentam ter interesse por diversas áreas como: treinamento esportivo/esporte, treinamento personalizado com ênfase na saúde e na qualidade de vida, treinamento esportivo com ênfase em estética e performance, academias de musculação/ginástica, academia/*fitness* e SUS. A atuação no SUS ainda é considerada uma opção limitada e os docentes acreditam que um dos motivos para isso é a escassez de oportunidades na área nas três cidades das universidades participantes. Desse modo, os preceitos do SUS não são vistos como norteadores na formação em EF, mas apenas como uma preparação para o trabalho dentro da estrutura que ele abrange.

Quanto à prática pedagógica nos estágios curriculares supervisionados, observa-se uma tendência generalista predominante. De modo geral, há uma priorização das atividades burocráticas e, muitas vezes, as aulas carecem de discussões sobre a atuação profissional na perspectiva da carreira de futuros profissionais. Um discurso comum encontrado neste estudo é que o estágio desempenha uma função informativa das possibilidades de trabalho fora da universidade, fato que dificulta o aprofundamento e o aperfeiçoamento da carreira dos discentes.

As disciplinas de estágio curricular supervisionado possuem uma grande carga horária profissionalizante e têm o propósito de estabelecer uma conexão entre os conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica e a prática profissional. É no estágio que o estudante deve reconhecer os desafios da profissão, administrar o primeiro contato com o mercado de trabalho e iniciar a efetiva construção de sua perspectiva de carreira. Assim, as disciplinas de estágio nas universidades estudadas ainda requerem uma estruturação que ultrapasse o discurso de diversificação apenas para criar oportunidades de emprego, mas sim para auxiliar no direcionamento profissional.

- *Identificar a contribuição dos estágios curriculares supervisionados nos cursos de bacharelado em EF na perspectiva do SUS.*

O objetivo anterior permitiu iniciar essa discussão em relação a perspectiva da preparação profissional, o estágio e a concepção de saúde. Em relação a este objetivo específico, foi percebido que a contribuição dos estágios dos cursos de bacharelado em EF na perspectiva do SUS ainda é limitada.

As três instituições participantes afirmaram que há poucas oportunidades de estágio no SUS nas cidades onde se encontram as universidades. Ainda assim, quando ocorrem estágios no SUS, os estudantes relatam experiências positivas. Alguns discentes percebem o trabalho multidisciplinar, gostam dessa perspectiva de trabalho e se interessam em atuar nessa área.

Há universidades que disponibilizam vagas para residência profissional, mas normalmente as vagas são escassas para os profissionais de EF. Isso causa um grande desapontamento por parte dos estudantes e dos professores. É relevante dizer que os docentes de estágio curricular supervisionado normalmente abordavam a saúde, o SUS e assuntos de relacionados. Porém, isso dificilmente acontecia no campo de estágio devido à falta de oportunidades. Ainda são necessários maiores investimentos e vagas para os profissionais de EF na saúde pública e privada.

Por fim, abordando o objetivo geral:

- *Compreender a formação inicial em EF com vistas à atuação em saúde, sob a perspectiva do SUS, e estabelecer relações com as perspectivas dos docentes de estágio, coordenadores de curso e discentes.*

O objetivo geral da tese pautou-se em compreender a formação inicial dos bacharéis em EF com vistas à saúde na perspectiva do SUS. Triangulando os documentos das universidades participantes, entrevista dos docentes e questionários dos discentes, foi observado que, nas

realidades pesquisadas, apenas uma universidade (U2) possuía uma das ênfases de formação voltada à saúde. No entanto, essa ênfase não parecia estar alinhada com os princípios do SUS.

Por conseguinte, nos contextos pesquisados, até o momento, nenhuma formação tinha o foco na saúde a partir da perspectiva do SUS. O entendimento dos docentes, discentes e dos documentos dos cursos destaca a saúde como um dos aspectos da perspectiva de trabalho dos futuros profissionais, equiparando-a com uma possível área de atuação, como esportes, lazer, alto rendimento, performance, entre outros. Em outras palavras, a saúde que se expressa não é norteadora do profissional de EF, mas apenas um elemento integrante a ser explorado. Contudo, observa-se que outros documentos classificam o profissional de EF na área da saúde. Assim sendo, essa visão fragmentada não corrobora com uma percepção de EF enquanto a premissa apontada pelo Ministério da Saúde e pelos últimos documentos do Ministério da Educação.

É entendido que a escolha da área de atuação deva ser do futuro profissional de EF, portanto, é interessante que as universidades abordem as variadas possibilidades de atuação profissional. Todavia, a formação deve ser embasada no fato documental de que os profissionais de EF pertence às profissões da área da saúde, conforme demonstrado pelos documentos do Ministério da Saúde e da Educação. Apesar das DCNs 06/2018 e o Parecer CNE/CES nº 584/2018 ainda não estarem em vigor no momento da coleta, os docentes e as universidades estavam se mobilizando para implementá-la. Assim, esperava-se encontrar aspectos que apontassem para essa premissa.

Outro fato importante nesta conclusão refere-se à relação entre o estágio curricular supervisionado e o amadurecimento do discente em direção a uma carreira profissional. O estágio se aproxima mais a uma oportunidade de adquirir experiência em diversas áreas do que uma conexão direta com o mercado de trabalho visando à preparação profissional. Isso é repetido tanto pelos docentes quanto pelos discentes que, de certa forma, é refletido nas escolhas de trabalho dos estudantes, que muitas vezes estão baseadas em tendências passageiras e em cargos que imaginam ter uma remuneração mais alta.

Uma outra questão relacionada ao estágio curricular supervisionado diz respeito à falta de vagas em ambientes de trabalho específicos na área de saúde, seja no contexto do SUS ou em demandas particulares. Esse acontecimento, identificado pelos professores de estágio, poderia ser mais bem trabalhado por meio da busca de convênios adequados que envolvam a instituição de ensino, em vez de adaptar estágios em ambientes de academia com beneficiários que possuam comorbidades.

É sugerido um esforço coletivo das universidades, da comunidade acadêmica e apoio do CONFEF para que a preparação profissional dos cursos de bacharelado em EF estejam alinhadas com o SUS, conforme recomendado pelo Parecer CNE/CES nº 584/2018. Desse modo, os aspectos salutares precisam tornar-se o perfil de todo o profissional de EF, independentemente da área de atuação. Adicionalmente, é relevante que a formação do profissional de EF esteja comprometida com a ética profissional e o aporte científico.

Por fim, estudos sobre a formação profissional, mercado de trabalho, atuação e intervenção profissional, capacitação e carreira são fundamentais para o desenvolvimento da profissão do bacharel em EF, uma vez que esses estudos ainda são escassos.

REFERÊNCIAS

ACAD. Associação Brasileira de Academias. Somos Essenciais. **Acad**, São Paulo, n. 103, p. 1-52, ago. 2023.

ALMEIDA, M. M.; MORAIS, R. P.; GUIMARÃES, D. F.; MACHADO, M. F. A. S.; DINIZ, R. C. M.; NUTO, S. A. S. Da teoria à prática da interdisciplinaridade: a experiência do PRÓ-Saúde UNIFOR e seus nove cursos de graduação. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 36, n. 1, p. 119-126, mar. 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Caderno de Pesquisa.** v.36, n.129, p. 637-51, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMARO, B. C.; FONSECA, R. G.; LOCH, M. R. Seleção de profissionais de educação física para atuarem nos NASF-AB: análise de provas. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 27, p. 1-8, 13 abr. 2022. Brazilian Society of Physical Activity and Health.

ANDRADE, D.R.; OLIVEIRA, R.C. Formação profissional em Educação Física para o setor da saúde e as Diretrizes Curriculares Nacionais. **Pensar a Prática.** Goiânia, v.16, n.4, p.722-33, 2016.

ANJOS, T. C.; DUARTE, A. C.G.O. A educação física e a estratégia de saúde da família: formação e atuação profissional. **Physis** - Revista de Saúde Coletiva, v.19, n.4, p.1127-43, 2009.

ANTONOVSKY, A. **Health, stress and coping**. London: Jossey-Bass, 1979.

ANTONOVSKY, A. The salutogenic model as a theory to guide health promotion 1. **Health Promotion International**, v. 11, n. 1, p. 11–18, 1996.

ANTONOVSKY, A. **Unravelling the mystery of health: how people manage stress and stay well**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

ANVERSA, A. L B.; BISCONSINIB, C. R.; TEIXEIRA, F.; BARBOSA-RINALDI, I. P.; OLIVEIRA, A. A. B. O estágio curricular em educação física – bacharelado. **Kinesis.** v.33, n.1, p.24-39, 2005.

ANVERSA, A. L. B.; FLORES, P. P.; SILVA JÚNIOR, A. P.; SOUZA, V. F. M.; FARIAS, G. O.; OLIVEIRA, A. A. B. Identidade profissional e formação inicial em Educação Física Bacharelado. **Movimento**, v. 28, n. 28046, p. 1-22, 11 out. 2022. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.123327.

ANVERSA, A. L.B.; SOUZA, V. F. M.; BOTH, J.; OLIVEIRA, A. A. B. Contribuições percebidas pelos estudantes sobre o estágio curricular na constituição da identidade profissional. **Journal Of Physical Education**, v. 31, n. 1, p. 1-13, 30 jul. 2020.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO (ALESP). **Decreto nº 65.234, de 08 de outubro de 2020**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-65234-08.10.2020.html> Acesso em: 22 de fevereiro de 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA (ABRASCO) (Brasil). **Pela Garantia do Direito Universal à Saúde no Brasil**. 2019. 16º Conferência Nacional de Saúde, Brasília, 4 a 7 de agosto de 2019. Disponível em: https://www.abrasco.org.br/site/wp-content/uploads/2019/06/DIGITALemA4_03jun19.pdf?fbclid=IwAR0Zg0-s82EBlDR4Al0jyA4fdUndx2nkL3JiGPfqcpx-Vo_103-xvrClC4U. Acesso em: 20 maio de 2020.

AZEVEDO, L. F.; OLIVEIRA, A. C. C.; LIMA, J. R. P.; MIRANDA, M. F. **Recomendações sobre condutas e procedimentos do profissional de Educação Física na atenção básica à saúde**. 48p. Rio de Janeiro: CONFEF, 2010.

BARBONI, V. G. A. V.; CARVALHO, Y. M.; SOUZA, V. H. A FORMAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA NOS CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: um retrato atual. **Movimento**, v. 27, n. 27065, p. 1-16, 11 nov. 2021. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.113041.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, J.M.C. Educação Física e esportes: Profissões? **Revista Kinesis**, v.11, p.5-16, 1993.

BARROS, J.MC. Educação Física na Sociedade Brasileira Atual e a Regulamentação da Profissão. **Revista Motriz**, v.6, n.2, p.107-9, 2000.

BENEDETTI, T. R. B.; SILVA, D. A. S.; SILVA, K. S.; NASCIMENTO, J. V. **A formação do profissional de Educação Física para o setor saúde**. Florianópolis: Post Mix, p.146, 2014.

BETTI, I. C.R.; BETTI, M. Novas Perspectivas na Formação Profissional em Educação Física. **Motriz**, v.2, n.1, 1996.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BEZERRA, I. M. P.; SORPRESO, I. C. E. Concepts and movements in health promotion to guide educational practices. **Journal Of Human Growth And Development**, v. 26, n. 1, p. 11, 28 abr. 2016. Faculdade de Filosofia e Ciências. http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.113709.

BONELLI, M.G.; DONATONI, S. Os estudos sobre Profissões nas Ciências Sociais Brasileiras. **Revista Brasileira de Informações Bibliográficas em Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v.41, p 109-130, 1996.

BOURDIEU, P. O camponês e seu corpo. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 26, p.83-92, jun. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n26/a07n26.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. Organizado por Renato Ortiz. Tradução de Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDONCLE, R.; LESSARD, C. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Les caractéristiques spécifiques: programmes, modalités et méthodes de formation. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n.142, p.131-181, 2003.

BRANDT, R.; MADUREIRA, A. S.; HOBOLD, E. Projetos de extensão fazendo a diferença na formação do profissional de Educação Física na Unioeste. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 1, p. 113-117, 8 abr. 2020. Caderno de Educação Física e Esporte.

BRASIL. Lei nº 14.386, de 27 de junho de 2022. Altera a Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria o Conselho Federal de Educação Física e os Conselhos Regionais de Educação Física. Diário da União, 2022. 2022a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 3, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Diário Oficial da União. 10 de set 1987. 1987.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 69, de 1969. Fixa o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física. Brasília/DF, 1969.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. Resolução nº 6 de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Diário Oficial União. 14 dez 2018b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n.º 0058 de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília/DF, 2004a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n.º 0138 de 03 de abril de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. Brasília/DF, 2002c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n.º 7 de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília/DF, 2004b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília/DF, 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Recomendação nº 024, de 20 de abril de 2020. p. 1 – 8. Disponível em: < https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1127-recomendacao-n-024-de-20-de-abril-de-2020>. Acesso em: 10 de outubro de 2023. 2020h

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n° 218, de 06 de março de 1997. Reconhecer como profissionais de saúde de nível superior as seguintes categorias. Diário Oficial da União, 6 de março de 1997. Disponível em: < http://www.crprj.org.br/legislacao/documentos/resolucaosaude1997-218.pdf>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2020. 1997a.

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. Assistência de média e alta complexidade no SUS. 4. ed. Brasília, DF: CONASS, 2011b. v. 4. (Coleção Para Entender a Gestão do SUS). 2011b.

BRASIL. Decreto nº 11.358, de 1º de janeiro de 2023. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Saúde e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11358.htm#art4. Acesso em: 26 mai. 2023a.

BRASIL. Educação Física: cursos de graduação, nas modalidades bacharelado e licenciatura. Dúvidas mais frequentes. Ministério da Educação. Nota Técnica n° 387/2013/CGLNRS/DPR/SERES/ MEC. Brasília, 21 de junho de 2013. 2013b.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 14. ed., Brasília/DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudante. 2008b.

BRASIL. Lei nº 8080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 set 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 584/2018 – Homologado. Despacho do Ministro em 3/10/2018. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física. Diário Oficial da União, 17 de dezembro de 2018, Seção 1E, p. 33. 2018c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº005/2020. Diário Oficial da União. Seção 1, p. 32. 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 374, de 3 de abril de 2020. Diário Oficial da União. Seção 1, p. 66. 2020g.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. 2020f. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 12 de maio de 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007. Dispões sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, 2007. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/.../Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf. 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** - versão final com a inclusão da etapa do Ensino Médio. Brasília/DF, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação 414p. (Série B. Textos Básicos de Saúde). 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução nº1 de 30 de dezembro de 2020. Diário Oficial União. 30 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Diário Oficial da União. Edição 114, Seção 1, p. 62. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>

BRASIL. Ministério da Saúde. **As cartas da Promoção da Saúde**. Brasília; 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia de atividade física para a população Brasileira**. Brasília: Ministério da Saúde, p. 50, 2021a.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS**. Brasília: Ministério da Saúde, p. 92, 2006b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº 3.872, de 23 de dezembro de 2021. Diário Oficial da União. Seção 1, p. 93. 2021c.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria Interministerial nº 3.019 de 26 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró-Saúde - para os cursos de graduação da área da saúde. Diário Oficial da União, 27 de novembro de 2007; Seção1:44. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/pdf/portaria_3019.pdf> Acesso em: 05 de março de

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria Interministerial nº 3.019 de 26 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró-Saúde - para os cursos de graduação da área da saúde. Diário Oficial da União, 27 de novembro de 2007; Seção1:44. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/pdf/portaria_3019.pdf> 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria Interministerial nº 421, de 3 de março de 2010. Diário Oficial da União, 2010a. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2010/pri0421_03_03_2010.html>. Acesso em: 04 fevereiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria Ministerial de Saúde nº154, de 24 de janeiro de 2008. Cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família. Diário Oficial da União, 25 de janeiro de 2008; Seção 1:47-50. Disponível em:

<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/Portaria_N_154_GMMS.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2020. 2008a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.401, de 15 de junho de 2011. Institui, no âmbito da Política Nacional de Atenção Básica, o Incentivo para construção de Polos da Academia da Saúde. Diário Oficial da União, 27 de junho de 2011. Disponível em: <http://www.brasilsus.com.br/legislacoes/gm/108543-1401.html>. Acesso em: 16 de dezembro de 2013. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 15, de 7 de janeiro de 2022. Diário Oficial União. 6 p. 2022c. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/saes/2022/prt0015_13_01_2022.html>

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.446, 11 de novembro de 2014. Redefine a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS). Diário Oficial da União, 11 de novembro de 2014. 2014a. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt2446_11_11_2014.html> . Acesso em: 28 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.488, de 21 de outubro de 2011. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica, para a Estratégia Saúde da Família (ESF) e o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS). Diário Oficial da União, 2011. 2011a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.684, de 08 de novembro de 2013. Diário Oficial União. 06 mar 1997. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2684_08_11_2013_rep.html>. Acesso em: 12 junho 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 256, de 11 de março de 2013. Estabelece novas regras para o cadastramento das equipes que farão parte dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF) Sistema de Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (SCNES). Diário Oficial da União. 11 mar 2013. 2013c.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 3.124, de 28 de dezembro de 2012. Redefine os parâmetros de vinculação dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF) Modalidades 1 e 2 às Equipes Saúde da Família e/ou Equipes de Atenção Básica para populações específicas, cria a Modalidade NASF 3, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 639, de 31 de março de 2020. Diário Oficial da União. Edição 64, seção 1, p. 76. 2020e.

BRASIL. Ministério da Saúde. Recomendação nº 048, de 01 de julho de 2020. Ministério da Saúde. 2020d. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1250-recomendacao-n-048-de-01-de-julho-de-2020>

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 218, de 06 de março de 1997. Diário Oficial União. 06 mar 1997. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1997/res0218_06_03_1997.html>. Acesso em: 12 junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira**. Edição 2., p. 156, Brasília : Ministério da Saúde, 2014. 2014b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Ver – SUS Brasil: cadernos de textos Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004c.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Plano de ações estratégicas para o enfrentamento das doenças crônicas e agravos não transmissíveis no Brasil 2021-2030.122p. 2021. 2021b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Política Nacional de Promoção da saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2006a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde. 3.ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2010b.

BRASIL. Ministério da Saúde/Agência Nacional de Saúde Suplementar. **ANS recomenda ações voltadas à atividade física**. Ministério da Saúde, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/ans/pt-br/assuntos/noticias/operadoras/avisos-para-operadoras/ans-recomenda-acoes-voltadas-a-atividade-fisica>. Acesso em: 18 de jun de 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde/Agência Nacional de Saúde Suplementar. **Guia para Implementação de Modelos de Remuneração baseados em valor**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, 2019. 83 p. 2019b.

BRASIL. Ministério da Saúde/Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. Portaria nº 99, de 7 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União, 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-99-de-7-de-fevereiro-de-2020-242574079>. Acesso em: 12 junho de 2020.

BRASIL. Parecer CP n.009, de 08/05/2001. Institui as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. 2001.

BRASIL. Portaria GM/MS n.º 635, de 22 de maio de 2023. Institui, define e cria incentivo financeiro federal de implantação, custeio e desempenho para as modalidades de equipes Multiprofissionais na Atenção Primária à Saúde. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Ed. 96-B, seção 1 – Extra B. Pág. 11. 22 maio. 2023b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Diário Oficial da União. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm>. Acesso em: 12 junho de 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.864, de 24 de setembro de 2013. Altera o caput do art. 3o da Lei no brasil, 8.080, de 19 de

setembro de 1990, incluindo a atividade física como fator determinante e condicionante da saúde. Diário Oficial da União. Brasília, 25 de setembro de 2013a.

BRASIL. Programa Academia da Saúde: caderno técnico de apoio à implantação e implementação. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/programa-academia-da-saude/material-de-apoio/manuais-e-notas-tecnicas/implatacao_academia_saude.pdf/view. Acesso em: 25 jun. 2023. 2019a.

BRASIL. Residência multiprofissional em saúde: experiências, avanços e desafios. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2006c.

BRASIL. VER-SUS. (ed.). **Vivências de Estágios no Sistema Único de Saúde**. Disponível em: http://www.redeunida.org.br/pt-br/versus/menu/apresentacao/. Acesso em: 20 jul. 2023. 2023c.

BUS, C. L.; GULDEN, R. V. D.; BOLK, M.; GRAAF, J.; HURK, M. V. D.; HAAN, N. N. D. S.; FLUIT, C. R. M. G.; KUIJER-SIEBELINK, W.; LOOMAN, N. Adaptability and learning Intraprofessional collaboration of residents during the COVID-19 pandemic. **BMC Medical Education**, v. 22, n. 1, 12 nov. 2022. Springer Science and Business Media LLC.

CARVALHO, A. S., ABDALLA, P.P., BUENO JÚNIOR, C. R. B. Atuação do profissional de educação física no sistema único de saúde: revisão sistemática. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**. v. 30, n. 3, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5020/18061230.2017.6316>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

CENTRO BRASILEIRO DE ESTUDOS EM SAÚDE. **Novo financiamento na Atenção Básica**: possíveis impactos sobre o nasf-ab. possíveis impactos sobre o NASF-AB. 2020. Disponível em: https://cebes.org.br/novo-financiamento-da-atencao-basica-impactos-sobre-o-nasf-ab/21242/. Acesso em: 18 dez. 2021.

CHEN, J. M. Novel statistics predict the COVID-19 pandemic could terminate in 2022. **Journal Of Medical Virology**, v. 94, n. 6, p. 2845-2848, 21 fev. 2022

CODOGNO, J. S.; FERNANDES, R. A.; MONTEIRO, H. L. Prática de atividades físicas e custo do tratamento ambulatorial de diabéticos tipo 2 atendidos em unidade básica de saúde. **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia**, v. 56, n. 1, p. 06-11, fev. 2012.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (CONFEF). A Carta Brasileira de Educação Física. CONFEF, 24 p. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (CONFEF). Carta brasileira de prevenção integrada na área da saúde na perspectiva da educação física: prevenção o melhor caminho para sua saúde. Rio de Janeiro; CONFEF, 22 p. 2009.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (CONFEF). Resolução no 046 de 18 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. Disponível em <http://www.confef.org.br>. Acesso em 11 de maio de 2018.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL (CONFFITO). **Vitória.** Justiça Federal Suspende atuação do educador físico em contextos hospitalares**.** 2021. Disponível em: https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=18327. Acesso em: 15 set. 2023.

CORONAVÍRUS/BRASIL (org.). **CORONAVÍRUS/BRASIL**. Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Acesso em: 20 jun. 2023.

CORRÊA, L. Q. *et al*. A atuação da educação física nas residências multiprofissionais em saúde. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v.27, n.3, p.428-33, 2014.

COSTA, E. M. B.; VENÂNCIO, S. Atividade física e saúde: discursos que controlam o corpo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 59-74, mar. 2004.

COSTEA, C. A.; POPESCU, D. M.; ROMAN, A.; STRATUL, Ș. I; ȘURLIN, P; NEGUCIOIU, M; MICU, I C; CIUREA, A; LUCACIU, P O; LAZăR, L. The Impact of the COVID-19 Pandemic on Romanian Postgraduate Periodontal Residency Teaching: past experience, present imperatives and future considerations in a multicentric evaluation. **International Journal of Environmental Research And Public Health**, v. 19, n. 8, p. 4488, 8 abr. 2022. MDPI AG. http://dx.doi.org/10.3390/ijerph19084488.

COUTINHO, S. S. **Competências do Profissional de Educação Física na Atenção Básica à Saúde.** 207p. Tese (Enfermagem em Saúde Pública) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. São Paulo, 2011.

CUNHA, M. I. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação Educação. **Redalyc**, v.27, n.54, p.525-36, 2004.

CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, 2016.

DRIGO, A. J. *et al*. Artes marciais, formação profissional e escolas de ofício: Análise documental do judô brasileiro. **Motricidade**, v.7, n.4, 2011.

DRIGO, A. J.; SILVA, L. H.; FERREIRA, H. J.; SILVA, C. S.; SOUZA NETO, S. The socio-political scene and Henry's crisis influence on the curricula of physical education undergraduate courses in Brazil. **Journal of Physical Education**, v.31, p.1-13, 2020.

DRIGO, A.J. Lutas e escola de ofício: analisando o judô brasileiro. **Motriz**. v.15, n.2, p.396-406, abr./jun. 2009.

DRIGO, A.J.; CESANA, J. Processo de reestruturação produtiva e econômica, da formação artesanal à industrial e a construção das profissões: recortes com a Educação Física brasileira, artesanato e profissão. **Revista Educação Skepsis**, São Paulo, n.2, v.3, p.1778-819. 2011.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, v.24, n1, p.213-25, 2004.

EISENHARDT, K. M. Building theories form case study research. **Academy of Management Review**. New York, New York, v. 14 n. 4. 1989.

FALCI, D. M.; BELISÁRIO, S. A. A inserção do profissional de educação física na atenção primária à saúde e os desafios em sua formação. **Interface.** Botucatu, v.17, n.47, p.885-99, out. – dez, 2013.

FERREIRA, H. J.; KIRK, D.; DRIGI, A. J. Pedagogical practices in health promotion: Health-related bodily practices for adults and older people. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v.26, n.2, p.210–24, 2020.

FERREIRA, H. J.; KIRK, D.; DRIGO, A. J. "Não é só exercício físico". **Movimento**, v. 28, p. 1-18, 29 jul. 2022.

FLORINDO, A. A.; NAKAMURA, P. M.; FARIAS JÚNIOR, J. C. de; SIQUEIRA, F. V.; REIS, R. S.; CRUZ, D. K. A.; HALLAL, P. C. Promoção da atividade física e da alimentação saudável e a saúde da família em municípios com academia da saúde. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 30, n. 4, p. 913-924, dez. 2016.

FONSECA, R. G.; SOUZA NETO, S. O profissionalismo na Educação Física: conflitos e disputas de jurisdições profissionais. **Movimento**, v.21, n.4, p. 1099-1110, out./dez. 2015. Disponível em: <Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/54477 >. Acesso em: 24 mar. 2021.

FONSECA, R. G.; SOUZA NETO, S. EDUCAÇÃO FÍSICA, PROFISSIONALIZAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO: uma análise sobre o projeto profissional. **Movimento (Esefid/Ufrgs)**, v. 26, p. 1-16, 29 mar. 2020. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FONSECA, S. A.; MENEZES, A. S.; LOCH, M. R.; FEITOSA, W. M. N.; NAHAS, M. V.; NASCIMENTO, J. V. Pela criação da Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde: Abenefs. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 16, n. 4, p. 283-288, 10 maio 2011. Disponível em: https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/615. Acesso em: 12 jan. 2023.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016.

FREIDSON, E. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. n.31, p.141-54, 1996.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo.** São Paulo: EDUSP, 1998.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, F.F.; CARVALHO, Y.M.; MENDES, V.M. Educação física e saúde: aproximações com a "clínica ampliada. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.35, n.3, p.639-56, 2013.

FRENK, J.; CHEN, L.; BHUTTA, Z.A. *et al*. Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world: transforming

education to strengthen health systems in an interdependent world. **The Lancet**, v.376, n.9756, p.1923-58, 2010.

GENTE SEGURADORA S/A. **Apólice de Seguros**: Acidentes Pessoais - Coletivos. Código Registro SUSEP: 06793. Processo SUSEP 10.002618/01-02. Porto Alegre - RS. 2020.

GOMES, AR. Proposta de entrevistas para praticantes e instrutores. **Revista Psicologia**: Teoria e Prática, São Paulo, v.15, n.1, p.157-74, abr. 2013.

HENRY F. **Physical Education-An Academic Discipline**. Proceedings [of the] Sixty Seventh Annual Meeting [of the] National College Physical Education Association for Men. 14-17, 1964.

HENRY, F.M. The Academic discipline of physical education. **Quest**, v.29, p.13-29, 1978.

ISAYAMA, H. F.; RIBEIRO, C. N.; GOMES, R.O. O multiculturalismo e os currículos dos cursos de graduação em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília, v.21, n.2, p.163-176, 2013.

KIRK, D.; MACDONALD, D.; TINNING, R. The social construction of pedagogic discourse in physical education teacher education in Australia. **The Curriculum Journal**, v. 8, n. 2, 271-298, 1997.

LAVALL, J. BARDEN J. E. Estágio não obrigatório: contribuições para a formação acadêmica e profissional do estudante da UNIVATES. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 7, n.2, p. 47-68, mai. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307665978_Estagio_nao_obrigatorio_contribuicoes_para_a_formacao_academica_e_profissional_do_estudante_da_UNIVATES. Acesso em: 21 jun 2023.

LAWSON, H. A. **Invitation to physical education.** Champaign, Human Kinetics Book, p.5-17, 1984.

LAWSON, H. A. Toward a model of teacher socialization in physical education: Entry into schools, teachers' role orientations, and longevity in teaching. **Journal of Teaching in Physical Education**, n. 3, p. 3–15, 1983a. Doi:10.1123/jtpe.3.1.3

LAWSON, H. A. Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment, and teacher education. **Journal of Teaching in Physical Education**, n. 2, p. 3–16, 1983b.

LEE, I.M. *et al*. Impact of Physical Inactivity on the World's Major Non-Communicable Diseases. **The Lancet**, v.380, n.9838, p.219–29, 2012.

LOCH, M. R.; RECH, C. R.; COSTA. F. F. A urgência da Saúde Coletiva na formação em Educação Física: lições com o COVID-19. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 25, n. 9, p. 3511-3516, jun. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/GFfQWspRqzRHPzYMm7k6V7K/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 25 de maio. 2023.

LORTIE, D.S. **A sociological study.** Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MACHADO, D. C. D., BASTOS, V. H. V. Contribuições da equipe multiprofissional de saúde no programa saúde da família (PSF): uma atualização da literatura. **Revista Baiana de Saúde Pública.** v.31, n.2, p.246-55, 2007.

MACHADO, G. R.; JESUS, J. J. S.; CARDOSO, G. M. P.; FERREIRA, M. E. R. O profissional de educação física e a promoção da saúde na atenção básica. **Prática e Cuidado: Revista de Saúde Coletiva**, Salvador, v. 1, n. 9997, p. 1-12, 28 dez. 2020.

MADRUGA, L. M. S.; RIBEIRO, K. S. Q. S.; FREITAS, C. H. S. M.; PÉREZ, I. A. B.; PESSOA, T. R. R. F.; BRITO, G. E. G. O PET-Saúde da Família e a formação de profissionais da saúde: a percepção de estudantes. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 19, n. 1, p. 805-816, dez. 2015.

MALTA, D.C., CASTRO, A.M. Avanços e resultados na implementação da Política Nacional de Promoção da Saúde. **Revista de Educação Profissional**. Rio de Janeiro, v.35, n.2, 2009.

MANOEL, E.J. Comportamento motor e educação física: as duas faces de jan. **Motriz**, Rio Claro, v.2, n.1, 1996.

MARANHÃO, T.; MATOS, I.B. Vivências no Sistema Único de Saúde (SUS) como marcadoras de acontecimento no campo da Saúde Coletiva. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.22, n.64, p.55-66, 2017.

METZNER, A. C. Legislação sobre a formação em Educação Física no Brasil: formando professores ou profissionais? 2019. 253f. **Tese** (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, 2019.

METZNER, A. C.; DRIGO, A. J. A trajetória histórica das leis e diretrizes curriculares nacionais para a área de formação em Educação Física. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, n. 154, p. 1-27, 2021.

METZNER, A. C.; DRIGO, A. J. Os desafios das diretrizes curriculares nacionais para a área de educação física: uma análise do período de 1939 a 2015. **Pensar A Prática**, v. 24, n. 67034, p. 1-25, 17 dez. 2021.

MINATTO, G.; SILVA, K. S.; BANDEIRA, A. S.; SANTOS, P. C.; SANDRESCHI, P. F.; MANTA, S. W.; SILVA, J. R. M.; PARENTE, R. C. M.; BARBOSA FILHO, V. C. National policies on physical activity from 64 countries with different economies: a scoping review with thematic analysis. **Health Policy And Planning**, v. 38, n. 6, p. 737-765, 4 maio 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Manual de Credenciamento ao Incentivo Financeiro Federal de Custeio para Ações de Atividade Física na Atenção Primária à Saúde. [recurso eletrônico] /Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção Primária à Saúde. - Brasília: Ministério da Saúde, 2022b.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Nota Técnica nº3/2020-DESF/SAPS/MS. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria GM/MS nº 1.105, de 15 de maio de 2022. Altera a Portaria de Consolidação GM/MS nº 6, de 28 de setembro de 2017, para instituir o incentivo financeiro federal de custeio, destinado à implementação de ações de atividade física na atenção primária à saúde. Diário Oficial da União 2022; 17 mai. 2022a.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. Recomendações para o Desenvolvimento de Práticas Exitosas de Atividade Física na Atenção Primária à Saúde do SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

MITRE, S.M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDI-DE-MENDONÇA, J.M.; MORAIS-PINTO, N.M.; MEIRELLES, C.A.B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMAN, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.13, Sup.2, p.2133-144, 2008.

NEIRA, M. G. Desvelando frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, Cristalina, v.1, n.1, p.118-140, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias de vida**. In: NÓVOA, António. Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NUNES, M. P.; VOTRE, S. J.; SANTOS, W. O profissional em educação física no Brasil: desafios e perspectivas no mundo do trabalho. **Motriz**: Revista de Educação Física, v. 18, n. 2, p. 280-290, jun. 2012.

OLIVEIRA, B. N.; DAMICO, J. G. S.; FRAGA, A. B. Espiral construtivista em cursos de graduação em educação física: ensinando sobre o sistema único de saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 23, p. 1-5, 8 nov. 2018.

OLIVEIRA, V.; TERTULIANO, I. W.; SILVA, S. A.; CASTRO, H. O. Percepção de graduandos em Educação Física sobre as aulas remotas frente à COVID-19: um estudo de caso. **Research, Society And Development**, v. 10, n. 4, p. 1-11, 29 mar. 2021. Research, Society and Development. http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i4.13843.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Saúde para todos no ano 2000**, Genebra, 1978.

PAIM J.S.; ALMEIDA-FILHO, N. **A crise da saúde pública e a utopia da saúde coletiva. Salvador.** Casa da Qualidade Editora, 125p. 2000.

PASQUIM, H. M. A saúde coletiva nos cursos de graduação em Educação Física. **Saúde e Sociedade**, v.19, n.1, p.193-200, 2010.

PELICIONI M.C.F. PELICIONI A.F., TOLEDO R.F. A educação e a comunicação para a Promoção da Saúde. In: ROCHA A.A, CESAR C.L.G. **Saúde pública: bases conceituais**. São Paulo: Atheneu; 2008.

PITANGA, F. J. G.; BECK, C. C.; PITANGA, C. P. S.; PINHO, C. S.; CORTEZ, A. C. L.; GUEDES, D. P.; MATSUDO, V. K. R. Physical activity and mortality due to COVID-19 in

the brazilian capitals: an ecological analysis. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 27, n. 6, p. 573-577, dez. 2021.

PIZANI, J.; BARBOSA-RINALDI, I.P. Identidade dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física no Paraná: uma análise das áreas do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 28, n. 4, p. 671-82, 2014.

PRONI, M. W. Universidade, profissão Educação Física e o mercado de trabalho. **Motriz. Revista de Educação Física. Unesp**, v. 16, n. 3, p. 788-798, 12 abr. 2010.

RAMOS, G. N. S. **Preparação profissional em educação física: a questão dos estágios.** 2002. 136 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

REIS, W.B.; GOMES, R.J.; OLIVEIRA, R.C. A interdisciplinaridade no estágio supervisionado de um curso de Educação Física. **Pro-posições**, v.31, p.1-23, 2020.

RIBEIRO, M. L.; CUNHA, M.I. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação., v.14, n.32, p.55-68, 2010.

ROCHA, T.A.H.; FACHINI, L.A.; THUMÉ, E.; SILVA, N.C.; BARBOSA, A.C.Q.; MARIA DO CARMO, M.; RODRIGUES, J.M. Saúde Móvel: novas perspectivas para a oferta de serviços em saúde. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 25, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/RqrG7HnJDhKxTY8F5pBBD6k/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2022.

RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão.** 1 ed. Campinas- SP: Autores Associados, 1998.
RUPRECHT, T.; SANTOS, M. T. O **Ranking das Capitais Brasileiras Amigas da Atividade Física:** e transporte público a áreas verdes, cientistas da PUC-PR e a SAÚDE esmiúçam a infraestrutura de promoção à atividade física das capitais. 2018. Disponível em: https://saude.abril.com.br/especiais/o-ranking-das-capitais-brasileiras-amigas-da-atividade-fisica/. Acesso em: 10 nov. 2022.

SANTOS, C. C. S.; PEREIRA, F.; LOPES, A. A construção da identidade profissional entre percursos e escolhas. **Edudere et Educare Revista em Educação**, v.9, p. 405-417, 2014.

SANTOS, S. F. S.; BENEDETTI, T. R. B. Cenário de implantação do Núcleo de Apoio a Saúde da Família e a inserção do profissional de Educação Física. **Revista Brasileira de Atividade Fisíca e Saúde**. Pelotas, v.17, n.3, p.188-19p, junho, 2012.

SANTOS, S. F. S.; BENEDETTI, T. R. B.; MEDEIROS, T. F.; FREITAS, C. L. R.; SOUSA, T. F.; COSTA, J. L. R. Atuação do profissional de Educação Física nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família: um levantamento nacional. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 17, n. 6, p. 693, 30 dez. 2015.

ŞAVKIN, R.; BAYRAK, G.; BÜKER, N. Distance learning in the COVID-19 pandemic: acceptance and attitudes of physical therapy and rehabilitation students in turkey. **Rural And Remote Health**, v. 3, n. 12, 28 set. 2021.

SCABAR, T. G.; PELICIONI, A. F.; PELICIONI, M. C. F. Atuação do profissional de Educação Física no Sistema Único de Saúde: uma análise a partir da Política Nacional de Promoção da Saúde e das Diretrizes do Núcleo de Apoio à Saúde da Família NASF. **Journal of the Health Sciences Institute**, v.30, n.4, p.411-18, 2012.

SILVA, J. D. A.; FRANÇA, T. L. A Educação Física no modelo remoto em face à pandemia da COVID-19: reflexões de estudantes e professores sobre o ensino-aprendizagem. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1-21, 26 nov. 2021.

SILVA, J. D. A.; SILVA, J. C. L.; MARANHÃO, D. C. M.; FRANÇA, T. L. Principais dificuldades do ensino remoto e uso de tecnologias no ensino-aprendizagem de estudantes de Educação Física durante a pandemia da COVID-19. **Educación Física y Ciencia**, v. 23, n. 4, p. 194-202, 1 out. 2021.

SILVA, L. H. **A Formação em Educação Física para Atuação na Saúde.** 2016. 322 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Motricidade, Educação Física, Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho', Rio Claro, 2016a.

SILVA, P. S. C. **Núcleo de Apoio à Saúde da Família:** aspectos legais, conceitos e possibilidades para a atuação dos profissionais de educação física. 21. ed. Palhoça: Editora Unisul, 2016. 168 p. 2016b.

SILVA, S.R.; CAMPOS, P.A.F. **Formação profissional em educação física e suas interfaces com o lazer.** In: ISAYAMA, H. F. (Org.). Lazer em estudo: Currículo e formação profissional. Campinas: Papirus, 2010. p. 143-162. apud ISAYAMA, H. F.; RIBEIRO, C. N.; GOMES, R.O. O multiculturalismo e os currículos dos cursos de graduação em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília, v.21, n.2, p.163-176, 2013.

SOARES, C.L. **Imagens da educação no corpo:** estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SOUSA, I. **Número de academias cresce no Brasil, mas faturamento cai**. 2019. Disponível em: https://blog.sistemapacto.com.br/numero-de-academias-cresce-no-brasil-mas-faturamento-cai/. Acesso em: 14 abr. 2023.

SOUZA NETO, S. **A Educação Física na Universidade**: licenciatura e bacharelado – as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas. 1999. 336p. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SOUZA NETO, S.; ALEGRE, A.D.; HUNGER, D.A.C.F.; PEREIRA, J.M. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.25, n.2, p.113-28, 2004.

SOUZA, L.E.P.F. Saúde Pública ou Saúde Coletiva? **Revista Espaço para a Saúde.** Londrina, v.15, n.4, p.1-21, 2014.

SOUZA, S.C.; LOCH, M.R. Intervenção do Profissional de Educação Física nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família em Municípios do Norte do Paraná. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v.16, n.1, p.5-10, 2012.

STAEPE IB RIO CLARO. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Formação Profissional.** YouTube, 25 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UTnyrMexRYQ>. Acesso em: 30 de março de 2023.

TANI, G. Avaliação das condições do ensino de graduação em educação física: garantia de uma formação de qualidade. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 2, p. 55-70, 2007 Tradução. Disponível em: http://www4.mackenzie.com.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao_Fisica/REMEFE-6-2-2007/art04_edfis6n2.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023.

TANI, G. Comportamento motor e sua relação com a educação física. **Brazilian Journal of Motor Behavior**, v.1, p. 20-31, 2006.

TANURI, L.M.; CARVALHO, L.M.; DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F.; PENTEADO, M.G.; NARDI, R.; LEITE, Y. U.F. Pensando a licenciatura na UNESP. **NUANCES:** estudos sobre educação, v.9, n.9/10, p. 211-29, 2003.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade,** v. 34, n. 123, p. 551-71, 2013.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p. 5-13, 2000.

TEIXEIRA, F. C.; BISCONSINI, C. R.; BETTIN, P. S.; BARBOSA-RINALDI, I. P.; OLIVEIRA, A. A. B. O estágio curricular do curso de bacharelado em Educação Física na percepção de acadêmicos. **Revista Corpoconsciência**, v. 21, n. 1, p. 33-47, 2017. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4594. Acesso em: 30 mar. 2022.

TRACZ, E. H. C.; LINDER, J. A.; CAVAZZOTTO, T. G.; FERREIRA, S. A.; SILVA, D. F.; QUEIROGA, M. R. Formação em educação física no contexto de saúde pública nos melhores cursos do Brasil. **Journal of Physical Education**, v. 33, n. 1, p. 1-15, 18 abr. 2022.

TURI, B. C.; CODOGNO, J. S.; FERNANDES, R. A.; MONTEIRO, H. L. Caminhada e gastos com saúde em adultos usuários do sistema público de saúde brasileiro: estudo transversal retrospectivo. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 11, p. 3561-3568, nov. 2015.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE DE RIBEIRÃO PRETO. P**rojeto Pedagógico:** Curso de Bacharelado em Educação Física e Esporte (98001). p. 14. 2016. (PPC 2).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Projeto Pedagógico dos Cursos de Educação Física:** Licenciatura em Educação Física e Graduação em Educação Física. p. 128. 2016. (PPC 3).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Projeto Político Pedagógico:** Cursos de Licenciatura e Graduação (Bacharelado) em Educação Física. p. 56. 2017. (PPC 1).

VANZUITA, A.; RAITZ, T. R.; ZLUHAN, M. R.; FERREIRA, D. J.; FERNANDES, F. S. A Construção de Identidade(s) Profissional(is) de Formandos em Educação Física. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.15, n.40. 2018.

VANZUITA, Al.; GARANHANI, M. C. A formação inicial na construção de identidade(s) profissional(is) em educação física. **Educação e Filosofia**, v. 33, n. 69, p. 1583-1622, 10 jan. 2021.

VENUTO, A. Astrology as a burgeoning professional field. **Dados**, v.42, n.4, p. 761-801, 1999.

VIEIRA, L. A.; CALDAS, L. C.; GAMA, M. R. J.; ALMEIDA, U. R.; LEMOS, E. C.; CARVALHO, F. F. B. A Educação Física como força de trabalho do SUS: análise dos tipos de vínculos profissionais. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 21, p. 1-18, 2023.

VIEIRA, L. A.; CALDAS, L. C.; LEMOS, E. C.; MALHÃO, T. A. CARVALHO, F. F. B. Análise temporal da inserção de Profissionais e Residentes de Educação Física no Sistema Único de Saúde de 2009 a 2021. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, n. 3, p. 837-850, mar. 2023.

XAVIER, D.; KNUTH, A. Mapeamento da Educação Física em programas de Residência Multiprofissional em Saúde no sul do Brasil. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 21, n. 6, p. 551-560, 1 nov. 2016.

YIN, R. K. **Case study research, design and methods** (applied social research methods). Thousand Oaks. California: Sage Publications. 2009.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido para docentes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde – Resolução 466/12)

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de doutorado intitulada "EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERVENÇÃO PROFISSIONAL: CAPACITAÇÃO PARA A ATUAÇÃO NA SAÚDE COLETIVA" que será desenvolvida por Ana Elisa Messetti Christofoletti, responsável pela pesquisa, RG 47.820.441-3, curso de Pós-graduação "Ciências da Motricidade" sob a orientação do Prof. Dr. Alexandre Janotta Drigo, docente da Pós-graduação (docente credenciado do programa). O objetivo da referida pesquisa é compreender a formação, a capacitação profissional e a expectativa de carreira dos envolvidos, discentes e docentes, dos cursos de bacharelado em Educação Física na área de saúde coletiva. Os benefícios da pesquisa são: o fortalecimento da Educação Física na área da saúde, a contribuição para a identificação do perfil do bacharel em Educação Física, a importância da prática pedagógica do professor de estágio e o impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CES nº 06/2018) para o perfil profissional dos estudantes em Educação Física.

Caso o(a) Sr(a) aceite participar desta pesquisa deverá participar de uma entrevista narrativa sobre a prática pedagógica, capacitação profissional, intervenção e perfil profissional dos bacharéis em Educação Física. O tempo de duração da entrevista está previsto em torno de 60 minutos, mas isso vai depender de cada entrevistado. A participação da entrevista pode gerar riscos, tais como um possível constrangimento devido a alguma pergunta. Para minimizar esses riscos o participante poderá se recusar a responder a(s) questão(ões) que julgar necessário. Além disso, a pesquisa será realizada em um local reservado e a entrevistadora (pesquisadora) é treinada e levará em conta a individualidade de cada voluntário.

A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma (Lembrando que essa informação se trata de um direito do participante e não formas de minimização dos riscos). Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração.

Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor(a) e a outra com a pesquisadora.

Local/data _____

_____ _____

Assinatura do Pesquisador Responsável Assinatura do participante da pesquisa

Dados da Pesquisa:

Título do Projeto: “EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERVENÇÃO PROFISSIONAL: CAPACITAÇÃO PARA A ATUAÇÃO NA SAÚDE COLETIVA”

Pesquisador Responsável: Ana Elisa Messetti Christofoletti

Cargo/função: Aluna de doutorado no Programa de Pós-graduação ‘Ciências da Motricidade’

Instituição: UNESP Campus de Rio Claro - SP

Endereço: Av. 24 A, 1515 - Bela Vista, Rio Claro - SP, 13506-752. Rio Claro – SP.

Telefone: (19) 35269678 **E-mail:** anaelisamchr@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Janotta Drigo

Cargo/função: Professor e orientador do Programa de Pós-graduação ‘Ciências da Motricidade’.

Instituição: UNESP Campus de Rio Claro - SP

Endereço: Av. 24 A, 1515 - Bela Vista, Rio Claro - SP, 13506-752. Rio Claro – SP.

Telefone: (19) 35269678 **E-mail:** alexandredrigo@hotmail.com

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Dados sobre o participante da pesquisa:

Nome: _____

Documento de identidade _____

Sexo: _____ Data de nascimento: ____/_____/_____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 –Bela Vista –13506-900 –Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: 4.079.229

Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido para discentes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde – Resolução 466/12)

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de doutorado intitulada "EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERVENÇÃO PROFISSIONAL: CAPACITAÇÃO PARA A ATUAÇÃO NA SAÚDE COLETIVA" que será desenvolvida por Ana Elisa Messetti Christofoletti, responsável pela pesquisa, RG 47.820.441-3, curso de Pós-Graduação "Ciências da Motricidade" sob a orientação do Prof. Dr. Alexandre Janotta Drigo, docente da Pós-Graduação (docente credenciado do programa). O objetivo da referida pesquisa é compreender a formação, a capacitação profissional e a expectativa de carreira dos envolvidos, discentes e docentes, dos cursos de bacharelado em Educação Física na área de saúde coletiva. Os benefícios da pesquisa são: o fortalecimento da Educação Física na área da saúde, a contribuição para a identificação do perfil do bacharel em Educação Física, a importância da prática pedagógica do professor de estágio e o impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CES nº 06/2018) para o perfil profissional dos estudantes em Educação Física.

Caso o(a) Sr(a) aceite participar desta pesquisa deverá responder um questionário estruturado com vinte e duas perguntas fechadas e 1 aberta referente a perspectiva da identidade, atuação profissional, autoanálise enquanto profissional dentro dessa área e questões sobre a disciplina de estágio. O tempo de preenchimento do questionário depende de cada participante, mas é previsto que se utilize 30 a 45 minutos. A aplicação do questionário pode gerar riscos, tais como um possível constrangimento devido a alguma pergunta. Para minimizar esses riscos o participante poderá se recusar a responder a(s) questão(ões) que julgar necessário. Além disso, a aplicação do questionário será realizada em um local reservado e o avaliador levará em conta a individualidade de cada voluntário.

A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma (Lembrando que essa informação se trata de um direito do participante e não formas de minimização dos riscos). Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração.

Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor(a) e a outra com a pesquisadora.

Local/data _____

_____ _____

Assinatura do Pesquisador Responsável Assinatura do participante da pesquisa

Dados da Pesquisa:

Título do Projeto: "EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERVENÇÃO PROFISSIONAL: CAPACITAÇÃO PARA A ATUAÇÃO NA SAÚDE COLETIVA"

Pesquisador Responsável: Ana Elisa Messetti Christofoletti

Cargo/função: Aluna de doutorado no Programa de Pós-graduação ‘Ciências da Motricidade’
Instituição: UNESP Campus de Rio Claro - SP
Endereço: Av. 24 A, 1515 - Bela Vista, Rio Claro - SP, 13506-752. Rio Claro – SP.
Telefone: (19) 35269678 **E-mail:** anaelisamchr@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Janotta Drigo
Cargo/função: Professor e orientador do Programa de Pós-graduação ‘Ciências da Motricidade’.
Instituição: UNESP Campus de Rio Claro - SP
Endereço: Av. 24 A, 1515 - Bela Vista, Rio Claro - SP, 13506-752. Rio Claro – SP.
Telefone: (19) 35269678 **E-mail:** alexandredrigo@hotmail.com

CEP-IB/UNESP-CRC
Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP
Telefone: (19) 35269678

Dados sobre o participante da pesquisa:
Nome: _____
Documento de identidade _____
Sexo: _____ Data de nascimento: ____/_____/_____
Endereço: _____
Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC
Av. 24A, nº 1515 –Bela Vista –13506-900 –Rio Claro/SP
Telefone: (19) 35269678
Número do parecer: 4.079.229

Apêndice C – Roteiro das entrevistas

Pergunta norteadora: “Como o(a) senhor(a)/você percebe a formação e a perspectiva de carreira do egresso para trabalhar na saúde/SUS?”.

Perguntas provocativas:

a) “No curso que o senhor(a)/você leciona, como o estágio contribui para trabalhar na área da saúde (no contexto mais amplo) e/ou saúde coletiva? Fale mais sobre isso.”;

b) “O (A) senhor(a)/você acredita que as práticas pedagógicas propostas pelo curso interferem na identidade profissional dos estudantes? Como isso acontece? Existe algum tipo de capacitação profissional durante a própria graduação, como estágios optativos, extensão, cursos? Se sim, como ocorrem? Os estudantes costumam fazer parte de laboratórios? Se sim, a partir de que ano? Você acredita que isso contribui para a prática profissional?”;

c) “Como você diria que é o perfil profissional do egresso de bacharelado em EF no curso que você leciona? Quais áreas eles mais se interessam?”;

d) “Você acredita que os discentes se interessam nesses ambientes de inserção (saúde, postos, hospitais)? Qual é a interpretação e *feedback* dos estudantes quando realizam o estágio nessa área?”;

e) professores de estágio: “Sobre a disciplina de estágio: Quais estratégias de ensino e de avaliação são mais utilizadas na disciplina? Os estudantes costumam discutir e expor as ideias deles? Como o(a) senhor(a)/você considera a relação dos estudantes com a disciplina de estágio e a prática de estágio, propriamente dita? Qual a participação do estágio para a formação em saúde coletiva? Há estágios multiprofissionais na área da saúde disponíveis para os estudantes? Se sim, quais os relatos deles quando realizam estágio nessa área? Como eles veem a atuação do profissional de EF nesse contexto?”;

f) “O/A senhor(a)/você acredita que os discentes se interessam nesses ambientes de inserção? Qual é a interpretação e *feedback* dos estudantes quando realizam o estágio nessa área?”;

g) “Como o/a senhor(a)/você observa que as instituições de ensino superior atuam para suprir as necessidades do estágio no campo do bacharelado, do ponto de vista institucional (como por exemplo: acordo bilaterais entre as instituições de ensino superior e CREFs, instituições de ensino e secretarias de saúde)?”;

h) coordenador de curso: “As novas DCNs (06/2018) já foram implementadas no seu curso?Se sim, quais foram as principais mudanças no curso? Você acredita que o curso cumpre com os eixos propostos pela DCN de 2018 (saúde; esporte; cultura e lazer)?” Comentário que pode ser feito: A DCN de 2018 trouxe avanços para a Educação Física e um deles foi que a formação do bacharelado deve contemplar os eixos: saúde; esporte; cultura e lazer (e não mais como possível aprofundamento) e o parecer que acompanha a Resolução apresenta o SUS como eixos articuladores da formação.;

i) “Qual a sua visão na perspectiva de formação e carreira egressos para a atuação na saúde coletiva?”;

j) “Levando em consideração o contexto da pandemia, quais foram as adequações implementadas pela universidade e pelo curso de Educação Física? Como isso ocorreu para o contexto do estágio?”;

k) “O(A) senhor(a)/você gostaria de complementar mais alguma ideia ou fazer algum comentário?”.

Apêndice D - Questionário estruturado para estudantes sobre o perfil profissional de Educação Física

Anamnese

Você já cursou e está cursando a disciplina de estágio? Em caso negativo, não dê continuidade no questionário.

( ) Sim

( ) Não (em caso negativo, não dê continuidade no questionário).

Universidade: _____

Data de Nascimento: _____/_____/_____

Sexo: ( ) masculino; ( ) feminino; ( ) outros.

E-mail:_____

Cidade/ Estado: _____

Telefone(s): _____

Estado Civil

( ) Solteiro(a)
( ) Casado(a) ou união estável
( ) Divorciado(a)
( ) Viúvo(a)

Qual semestre você está cursando na Universidade?

( ) 5º semestre
( ) 6º semestre
( ) 7º semestre
( ) 8º semestre
( ) Outros. Quais? _____

Breve explicação: Na saúde coletiva/Sistema Único de Saúde (SUS), o profissional de Educação Física atua na atenção básica à saúde, como o Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica (NASF-AB), academia da saúde, Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e hospitais.

Perspectiva de atuação profissional

1. Como foi ou como está sendo a sua formação para bacharelado em Educação Física tendo em vista o campo da saúde coletiva/SUS?

(1) excelente
(2) muito boa
(3) boa
(4) ruim
(5) muito ruim

2. Onde você pretende atuar após a sua formação? (Se desejar, assinale mais de uma opção).

(1) SUS/Atenção Básica à saúde/hospitais/postos de saúde
(2) academia de musculação/ginásticas de academia/*fitness*
(3) treinamento personalizado com ênfase na saúde e na qualidade de vida
(4) treinamento personalizado com ênfase em estética e performance
(5) esporte/treinamento esportivo
(6) lazer
(7) clubes
(8) outros. Qual? _____

3. Após a sua formação, você atuaria ou pretende atuar na área de saúde/SUS?

(1) sim
(2) não
(3) talvez

4. Na sua opinião, qual é a principal área de atuação do bacharel em Educação Física? Em caso de DÚVIDA, assinale mais de uma opção.

(1) saúde
(2) performance
(3) estética
(4) esporte
(5) treinamento
(6) lazer
(7) outros. Qual? _____

Estágio no SUS

5. Você já realizou ou está realizando estágio na Atenção Básica à saúde, Centro de Atenção Psicossocial, SUS?

(1) sim
(2) não

6. Em relação ao estágio no SUS: você considera que sua experiência está sendo/foi positiva?

(1) sempre
(2) muitas vezes
(3) às vezes
(4) raramente
(5) nunca
(6) não fiz/faço estágio no SUS

7. Quanto você acha que o estágio em saúde coletiva/SUS é importante para a sua formação?

(1) muito importante
(2) importante
(3) moderado
(4) pouco importante
(5) não é importante

8. Durante o estágio no SUS, você percebeu o trabalho multiprofissional entre os profissionais?

(1) sempre
(2) muitas vezes
(3) às vezes
(4) raramente
(5) nunca
(6) não fiz/faço estágio no SUS

9. Como você classifica a importância do trabalho multiprofissional no SUS?

(1) muito importante
(2) importante
(3) moderado
(4) pouco importante
(5) não é importante

10. O profissional de Educação Física no estágio se sente tão preparado quanto as outras profissões da área da saúde?

(1) sempre
(2) muitas vezes
(3) às vezes
(4) raramente
(5) nunca
(6) não sei dizer
(7) não fiz/faço estágio no SUS

11. Você acha que o profissional de Educação Física, que atua no SUS, é menos valorizado do que os outros profissionais da saúde?

(1) sempre
(2) muitas vezes
(3) às vezes
(4) raramente
(5) nunca
(6) não fiz/faço estágio no SUS

12. Como você define a sua relação com o(s) profissional(is) de Educação Física da área da saúde que você acompanha/acompanhou durante o seu estágio?

(1) excelente
(2) muito boa
(3) boa
(4) ruim
(5) muito ruim
(6) não fiz estágio no SUS

13. Como você classifica a sua aprendizagem com o(s) profissional(is) de Educação Física da área da saúde que você acompanha/acompanhou durante o estágio?

(1) excelente
(2) muito satisfatória
(3) satisfatória
(4) pouco satisfatória
(5) não satisfatória
(6) não fiz estágio no SUS

14. Como você considera o grau de importância dado ao estagiário de Educação Física no SUS?

(1) muito importante
(2) importante
(3) moderado
(4) pouco importante
(5) não é importante
(6) não fiz/faço estágio no SUS

15. Na prática de estágios da área da saúde/SUS, os conteúdos e práticas profissionais são adequados à área da Educação Física?

(1) sempre
(2) muitas vezes
(3) às vezes
(4) raramente
(5) nunca
(6) não fiz/faço estágio no SUS

Aulas curriculares de estágio na Universidade

16. Nas aulas curriculares e/ou orientações de estágio da saúde (na Universidade), os estudantes possuem espaço para discussão e troca de saberes?

(1) sempre
(2) muitas vezes
(3) às vezes
(4) raramente
(5) nunca

17. Ainda nas aulas curriculares de estágio da saúde, você se sente à vontade para tirar dúvidas com o professor e colegas?

(1) sempre
(2) muitas vezes
(3) às vezes
(4) raramente
(5) nunca

18. Como você considera a sua relação com o docente de estágio (na Universidade)?

(1) excelente
(2) muito boa
(3) boa
(4) ruim

(5) muito ruim

19. Você considera relevante as estratégias didáticas que o professor de estágio da área da saúde utiliza/utilizou? Exemplos: formato da aula, discussões, trabalhos, leituras de texto, aula interativa, aula expositiva, dinâmicas etc).

(1) excelente
(2) muito satisfatória
(3) satisfatória
(4) pouco satisfatória
(5) não satisfatória

20. Na sua opinião, houve diálogo entre os conteúdos da disciplina de estágios com outras disciplinas relacionadas à saúde? (Exemplo: Atividade Física e Saúde, Políticas Públicas, Saúde de grupos especiais, Doenças Crônicas Não Transmissíveis, educação e saúde, entre outras disciplinas).

(1) sempre
(2) muitas vezes
(3) às vezes
(4) raramente
(5) nunca

21. A disciplina de estágio contribui/contribuiu para o seu entendimento sobre a perspectiva e o desenvolvimento de carreira do profissional de Educação Física que atuará na saúde/SUS?

(1) sempre
(2) muitas vezes
(3) às vezes
(4) raramente
(5) nunca
(6) Não realizei a carga horária de estágios suficientes para responder esta questão

COVID-19

22. Você concorda que foi correto o profissional de Educação Física ter sido incluído no grupo de profissionais que tiveram que fazer o curso de capacitação contra à COVID-19 (“Ação Estratégica “O Brasil conta comigo - profissionais da saúde”, nome do curso: “Protocolos de manejo clínico do coronavírus (COVID-19)?

(1) concordo totalmente
(2) concordo
(3) não estou decidido
(4) discordo
(5) discordo totalmente

Caso desejar, deixe um comentário:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

ANEXOS

Anexo A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERVENÇÃO PROFISSIONAL: CAPACITAÇÃO PARA A ATUAÇÃO NA SAÚDE COLETIVA

Pesquisador: Ana Elisa Messetti Christofoletti

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 31816620.3.0000.5465

Instituição Proponente: Instituto de Biociências de Rio Claro/ Universidade Estadual Paulista -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.079.229

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de doutorado, que será desenvolvida pelo estudante ANA ELISA MESSETTI CHRISTOFOLETTI. O projeto de pesquisa tem como temática a inserção dos profissionais de Educação Física na área de saúde coletiva.

Objetivo da Pesquisa:

O projeto terá como objetivo compreender a formação, a capacitação profissional e a perspectiva de carreira dos cursos, dos estudantes e profissionais bacharéis em EF na área de saúde coletiva.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"A aplicação do questionário pode gerar riscos, tais como um possível constrangimento devido a alguma pergunta. Para minimizar esses riscos o participante poderá se recusar a responder a(s) questão(ões) que julgar necessário. Além disso, a aplicação do questionário será realizada em um local reservado e o avaliador levará em conta a individualidade de cada voluntário.""Os benefícios da pesquisa são: o fortalecimento da Educação Física na área da saúde, a contribuição para a identificação do perfil do bacharel em Educação Física, a importância da prática pedagógica do professor de estágio e o impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CES nº 06/2018) para o perfil profissional dos estudantes em Educação Física."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, estudo transversal de casos múltiplos de levantamento de

Endereço: Av.24-A n.º 1515
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib@rc.unesp.br

dados e triangulação através de análise documental, entrevistas e questionários. O estudo pretende estudar, através de estudos de casos múltiplos (ALVES-MAZZOTTI, 2006), três a cinco Universidades com cursos de bacharelado em EF voltados à formação em saúde coletiva. Os cursos selecionados serão estudados em relação:

a) Análise documental - PPP dos cursos e DCNs da EF.

b) Corpo docente - coordenadores dos cursos e professores de estágio.

c) Discentes do curso.

Análise documental da Educação Física

Será observado como o contexto de saúde está inserido atualmente nas DCNs, no PPP das instituições participantes, na grade curricular, nas disciplinas de estágios e nos estágios multiprofissionais através da busca por palavras-chave relacionadas ao tema (saúde, saúde coletiva, reabilitação, tratamento, qualidade de vida, prática docente, prática pedagógica, DCNs, internação, identidade e atuação profissional).

Entrevista de Levantamento de Dados

Serão realizadas entrevistas narrativas, com os coordenadores de cursos e professores de estágio, para levantamento de dados pertinente às questões abordadas sobre intervenção, identidade, capacitação, atuação profissional e as DCNs. Ademais, para os docentes de estágio, serão realizadas questões sobre a prática pedagógica e como acreditam que isso contribui para a identidade e a formação dos futuros profissionais de EF voltados para a área da saúde.

Buscar-se-á elementos particulares sobre a perspectiva dos coordenadores de curso e dos docentes de estágio relacionados às mudanças em relação à atuação profissional na área da saúde.

As entrevistas narrativas possuem como característica compreender percurso de vida do entrevistado perante os elementos do objeto de estudo (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998). Assim, a questão norteadora foi realizada a partir dos objetivos da pesquisa pela pesquisadora do presente projeto e por um pesquisador experiente da área. A questão que norteará a entrevista será: "Como o(a) senhor(a) percebe a formação e a perspectiva de carreira do egresso para trabalhar na saúde coletiva?".

Caso o entrevistado não contemple todas as questões necessárias, a pesquisadora fará quatro perguntas provocativas: a) "Neste curso, como o estágio contribui para trabalhar na área da saúde e/ou saúde coletiva? Fale mais sobre isso."; b) "O (A) senhor(a) acha que as práticas pedagógicas proposta pelo curso interferem na identidade profissional dos estudantes? Como isso acontece?"; c) professores de estágio: "Sobre a disciplina de estágio: Quais estratégias de ensino são mais

utilizadas? Como o(a) senhor(a) considera a relação dos estudantes com a disciplina e o estágio propriamente dito? Qual a participação do estágio para a formação em saúde coletiva?"; d) coordenador de curso: "As novas DCNs já estão sendo aplicadas no seu curso? Qual sua visão na perspectiva de formação e carreira para a atuação na saúde coletiva?"

As entrevistas serão gravadas por gravadores de voz e após a transcrição, elas serão encaminhadas aos entrevistados, que deverão manifestar aceite no uso dos dados.

Os docentes deverão preenchimento do TCLE (Apêndice A) antes da entrevista.

Questionário

Os estudantes de bacharelado em EF serão convidados a responder um questionário estruturado sobre o estado da arte relacionado ao trabalho na perspectiva da identidade, atuação profissional, auto análise enquanto profissional dentro dessa área e percepção do quanto a prática pedagógica realizada nos estágios interfere e contribui para uma boa formação. Após o preenchimento do TCLE (Apêndice B) eles responderam o questionário que contém 20 questões fechadas e 1 aberta (APÊNDICE C). O critério de inclusão é que os voluntários sejam estudantes de bacharelado em EF, tenham 18 anos ou mais e estejam cursando ou já tenham cursado a disciplina de estágio na área de saúde coletiva.

4.5 Análise de dados das entrevistas e questionários

Para a análise de dados das entrevistas e questionários serão utilizadas a análise de conteúdo (BARDIN, 1979) e a análise documental será realizada por meio de busca por palavras-chave (saúde, saúde coletiva, reabilitação, tratamento, qualidade de vida, prática docente, prática pedagógica, DCNs, internação, identidade e atuação profissional).

A análise de conteúdo prevê as etapas: que prevê: (a) leitura repetida dos dados, com uma visão interrogativa; (b) classificações sobre os temas, a priori; (c) redução e aprimoramento das classificações por temas mais relevantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Quanto aos TCLE:

a. Foram redigidos em forma de convite, apresentam o nome e RG da pesquisadora responsável;

b. Informam aos participantes de forma sucinta e em linguagem acessível o objetivo, justificativa e método a ser aplicado, indicando como acontecerá a coleta dos dados.

c. Informam os riscos da pesquisa, bem como o que será feito para minimizá-los;

d. Informam os benefícios da pesquisa;

e. Garantem esclarecimento, antes e durante o curso da pesquisa;

f. Apresentam os dados de contato do pesquisador e do CEP;

g. Garantem a privacidade dos participantes, sua liberdade de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, bem como a possibilidade de solicitar esclarecimentos;

h. Informam que os participantes não terão despesas nem remuneração para participar da pesquisa;

i. Indicam que o participante deve assinar duas vias, uma que ficará com ele e outra com o pesquisador responsável;

j. Constam campos para assinatura do pesquisador responsável e participante da pesquisa.

A IBP e o projeto de pesquisa também atendem às exigências do CEP, oferecendo informações coincidentes com os TCLE. Informam os critérios de inclusão e o número estimado de participantes, bem como um roteiro básico para as entrevistas e questionário. O cronograma prevê a coleta de dados para fase posterior à aprovação do protocolo por parte do CEP.

Recomendações:

Substituir os contatos telefônicos pessoais da pesquisadora e seu orientador por contatos institucionais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O CEP REFERENDA O PARECER DO RELATOR:

"Recomendo a aprovação do protocolo de pesquisa".

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

1) De acordo com a Resolução CNS nº 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatório final.

2) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.

3) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1547851.pdf	11/05/2020 10:48:28		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodoutoradocomite.docx	11/05/2020 10:47:59	Ana Elisa Messetti Christofoletti	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinadaFINAL.pdf	11/05/2020 10:47:30	Ana Elisa Messetti Christofoletti	Aceito
Cronograma	cronograma_comite_doutorado.docx	29/04/2020 14:46:57	Ana Elisa Messetti Christofoletti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_estudantes_doutorado.docx	29/04/2020 14:40:24	Ana Elisa Messetti Christofoletti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores_doutorado.docx	29/04/2020 14:40:09	Ana Elisa Messetti Christofoletti	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RIO CLARO, 09 de Junho de 2020

Assinado por:
Flávio Soares Alves
(Coordenador(a))

Endereço: Av.24-A n.º 1515
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib@rc.unesp.br