

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação



POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO EM BACHARELADO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEF-UFPeI

Vítor Tavares da Silva

Pelotas, 2020

Vítor Tavares da Silva

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO EM BACHARELADO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEF-UFPeI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação Física.

Orientador: Alan Goularte Knuth

Pelotas, 2020

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S586p Silva, Vítor Tavares da

Políticas públicas na formação em bacharelado em educação física da esef-ufpel / Vítor Tavares da Silva ; Alan Goularte Knuth, orientador. — Pelotas, 2020.

99 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

1. Educação física. 2. Bacharelado. 3. Formação. 4. Políticas públicas. I. Knuth, Alan Goularte, orient. II. Título.

CDD : 796

Elaborada por Daiane de Almeida Schramm CRB: 10/1881

Vítor Tavares da Silva

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO EM BACHARELADO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEF-UFPeI**

Dissertação aprovada, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 13/07/2020

Banca examinadora:

Prof. Dr. Alan Goularte Knuth (Orientador)

Doutor em Epidemiologia pela Universidade Federal de Pelotas

Prof^a. Dr^a. Valdelaine da Rosa Mendes

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Giovanni Felipe Ernst Frizzo

Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Luiz Carlos Rigo (Suplente)

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas

**Dedico este trabalho aos meus familiares,
professores, colegas e alunos de toda a minha vida.**

Agradecimentos

Durante esses dois anos de mestrado eu só tenho a agradecer a todos que de alguma forma me ajudaram com os desafios e demandas da pós-graduação.

Inicialmente, agradeço ao Prof. Dr. Alan Goularte Knuth, por me acolher como orientando, se mostrando um excepcional conselheiro, professor, cientista e amigo. Obrigada por todos os ensinamentos e pela imensa generosidade para com a minha formação. Agradeço também aos membros da banca de qualificação e defesa, Prof. Dr. Giovanni Felipe Ernst Frizzo, Prof^a. Dr^a Rose Meri Santos da Silva, Prof^a. Dr^a Valdelaine da Rosa Mendes e Prof. Dr. Luiz Carlos Rigo, pela disponibilidade e valiosas contribuições para este trabalho.

Agradeço a todos os colegas e orientadores de todos os grupos de estudo com os quais eu compartilhei mais intensamente pensamentos e conhecimentos, em especial aos colegas que me acompanham desde a graduação: Bianca Pagel Ramson, Franciéle Ribeiro da Silva, Lorena Rodrigues Silva, Vinícius Guadalupe Oliveira Barcelos, e também aos que sempre contribuíram e incentivaram este trabalho: José Antônio Bicca Ribeiro e Cíntia Ramos Nicoes, obrigada por tudo.

Sou grato à direção, coordenação, professores e alunos do curso de bacharelado da ESEF-UFPEL, por sempre permitirem e colaborarem com meu trabalho. E em especial a todos que participaram deste estudo, pois sem vocês este trabalho não existiria.

Agradeço à minha mãe, Kátia Giovana Santos Tavares, e as minhas irmãs, Vitória Tavares da Silva e Júlia Tavares da Silva, por sempre acreditarem em mim, por todo suporte e investimento para que eu sempre fosse atrás dos meus sonhos. E à minha namorada Ana Paula Dias de Souza, por toda sensibilidade, paciência, apoio e torcida durante a escrita desse estudo.

Um muito obrigado aos meus amigos por me acompanharem nas diferentes fases da vida, por recarregarem minha energia a cada encontro e aliviarem as tensões. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Resumo

SILVA, Vítor Tavares da. **Políticas públicas na formação em bacharelado em Educação Física da ESEF-UFPeI**. Orientador: Alan Goularte Knuth. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

O objetivo deste estudo foi compreender a formação em bacharelado em Educação Física (EF) da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF-UFPeI) em termos de articulação do tema das políticas públicas. O estudo especificou-se em: identificar como o curso articula esse tema nas disciplinas curriculares e estágios profissionais; bem como problematizar a formação dos alunos em relação a temática das políticas públicas. Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, envolvendo a técnica de coleta de dados de grupo focal com a participação de alunos do curso de bacharelado formandos do ano de 2019, bem como a entrevista com professores do curso. Foram organizados três encontros com 12 graduandos, desenvolvendo a discussão de temas pertinentes aos objetivos do estudo. O *corpus* da pesquisa foi incrementado por meio de um diário de campo explorado em sua dimensão descritiva e reflexiva por parte do pesquisador responsável. A análise dos dados coletados se deu de acordo com os pressupostos da Análise Textual Discursiva. Com isso, considerando o coletado junto aos alunos, os resultados destacaram que a demarcação e o desenvolvimento do tema das políticas públicas contam com a articulação de experiências escassas e isoladas. Segundo os alunos, a temática fica refugiada em um interesse e uma disposição docente pontual. Tudo isso se dá em um contexto de um curso fragmentado que hospeda apenas nas disciplinas ligadas às ciências humanas e sociais o espaço para o debate de questões sociais, concomitantemente à uma passividade de grande parte dos discente nas práticas curriculares. Além disso, o curso de bacharelado mostrou-se ser orientado de forma resistente às iniciativas ligadas ao estágio em instituições públicas, quando a sistematização dos estágios profissionais se dá, em grande parte, em torno de entidades privadas, como academias de ginástica. Simultaneamente, o cenário das políticas públicas sensíveis à EF apresenta-se cada vez mais desgastado pela crise de representatividade junto a classe política, bem como pelo agravamento da política econômica vigente no Brasil nas últimas décadas, a qual age por meio do desinvestimento no setor público. Diante disso, concluiu-se que a ESEF-UFPeI privilegia, assim como o cenário nacional do ensino superior, o perfil de formação ligado às demandas do setor privado, atuando como uma instituição de ensino pública que não articula a formação profissional em bacharelado em EF de forma estruturada com o próprio setor público.

Palavras-chave: Educação Física. Bacharelado. Formação. Políticas públicas.

Abstract

SILVA, Vítor Tavares da. **Public policies in the Bachelor's degree in Physical Education at ESEF-UFPeI**. Advisor: Alan Goularte Knuth. 2020. 105 f. Dissertation (Masters in Physical Education) – Postgraduate Program in Physical Education, School of Physical Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2020.

The aim of this study was to better understand the Bachelor's degree in Physical Education at *Escola Superior de Educação Física of the Universidade Federal de Pelotas* (ESEF-UFPeI) regarding the articulation of the theme public policies. The study aimed at identifying how the course articulates this theme in curricular subjects and professional internships and problematizing the training of students regarding public policies. This study fits the mold of the qualitative paradigm, using a focus group to collect data with the participation of students from the bachelor's degree course in 2019. Three meetings were organized with 12 undergraduates, developing the discussion about relevant topics to the students. The research corpus was enriched by using a field diary which was explored in its descriptive and reflective dimensions. Data analysis was carried out according to Discursive Textual Analysis assumptions. Thus, the results highlighted that the limitation and development of the theme public policy rely on the conditions of poor and isolated experiences. According to the students, it depends on the interest and availability of the teacher. All of this takes place in the context of a fragmented course hosting only subjects related to human and social sciences, the space for the debate of social issues, along with the passivity of most of the students in curricular practices. In addition, the Bachelor's degree course seems strongly resistant to initiatives linked to internships in public institutions, as the systematization of professional internships occurs, in large part, around private institutions, such as fitness centers. At the same time, the scenario of public policies that are sensitive to PE is increasingly eroded by the crisis of representativeness with the political class, as well as by the worsening of economic policies in Brazil in the last decades, due to the lack of investments in the public sector. Therefore, it was concluded that ESEF-UFPeI favors, as well as the national higher education scenario as a whole, the training profile linked to the demands of the private sector, acting as a public education institution which does not articulate professional training in the Bachelor's degree in PE in a structured way along with the public sector.

Keywords: Physical Education. Bachelor. Degree. Public policy.

Sumário

1 Introdução.....	9
1.1 Justificativa e problema de pesquisa.....	10
1.2 Objetivos	12
1.2.1 Objetivo geral	12
1.2.2 Objetivos específicos.....	12
2 Revisão de literatura	12
2.1 A temática das políticas públicas	12
2.2 Papel e a compreensão do currículo	19
2.3 Estágio profissional curricular	21
2.4 Cenário do ensino superior	22
2.5 Campo de atuação e o contexto das políticas públicas	26
3 Métodos.....	36
3.1 Análise dos dados	41
4 Orçamento	43
5 Cronograma.....	44
6 Relatório de campo	45
Artigo.....	47
Referências	68
Apêndices	77
Anexos	96

1 Introdução

Temas como a formação profissional sempre estarão em discussão na sociedade, e em especial no meio acadêmico. Mais especificamente na área da Educação Física (EF), no destaque da formação em bacharelado, o cenário institucionalizado no ensino superior, na regulamentação da profissão e no mercado de trabalho, concedeu à essa formação um alinhamento com um campo de atuação extremamente diverso (PRONI, 2010; NUNES; VOTRE; SANTOS, 2012).

Entretanto, a profissão, como ocorre entre outras relações de trabalho, vem sendo submetida ao ideário neoliberal instaurado na política econômica do Brasil, quando constrangida à formação de um profissional liberal que influencia e é influenciado por um mercado de trabalho capitalista não estruturado para o desenvolvimento dos conhecimentos da área (SILVA et al., 2009; LEMOS et al., 2012; CRUZ, 2012).

Diante disso, a formação em EF sofre demandas impostas pelo mercado privado em uma condição idealizada que transfere responsabilidades sociais para o domínio individual, respondendo a interesses econômicos marcados por expressiva concorrência e a delimitação de nichos da sociedade que são capazes de financiar a prestação dos serviços como mercadoria (WELTER; RIBAS; SOUZA, 2018).

Esse contexto interage com um sistema capitalista que formata o Estado enquanto instância de poder da elite econômica, quando, atualmente, assume-se um cenário de políticas públicas violentado no país diante da agenda econômica que atende a uma lógica de aversão ao investimento público (PEC 95/2016), a qual é marcada por políticas de austeridade fiscal e encolhimento do Estado em função da destinação de orçamentos estatais para fins privados, a maneira que economia é ditada pelas forças do mercado o financeiro e do rentismo, sufocando políticas sociais incluindo saúde e educação.

Nos últimos anos esse cenário se aprofundou por meio de reformas na legislação que acentuaram a precarização das relações de trabalho (PL 6787/16 e Lei 13.429/17), bem como diante de transformação das relações socioculturais que abarcam as esferas da produção e do consumo e invadem o mundo do

trabalho atualmente, como a “uberização”, a qual já ensaia iniciativas no campo profissional da EF¹.

Considerado o exposto, dentro do processo de formação profissional, as disciplinas curriculares e o estágio supervisionado constituem uma lógica íntima entre educação e trabalho. Essa lógica vem sendo subordinada a determinadas habilidades e competências exigidas pelo mercado privado, quando não se tem muito bem estabelecido como a temática das políticas públicas se situa na formação diante da atual conjuntura inundada pelo interesse liberal.

1.1 Justificativa e problema de pesquisa

A nível de formação e intervenção profissional, de forma geral, a EF está dividida entre a licenciatura e o bacharelado, e muitas vezes entre intervenções nos setores público e privado. Neste sentido, é possível reconhecer uma perspectiva de investigação e análise da profissão.

Enquanto profissional licenciado, me constituí de forma muito sensível às potencialidades das famosas e tão discutidas políticas públicas educacionais, principalmente enquanto fonte de transformação social por meio da escola.

Alcançar um serviço que contempla as mais diversas frações da sociedade, como o público, foi um eixo norteador de minha formação, considerado o preocupante cenário de desigualdades do Brasil.

Ao mesmo tempo, sempre vislumbrei a possibilidade de cursar o bacharelado de forma a circunscrever compreensões e intervenções socialmente relevantes em toda a grande área, superando as fragmentações institucionalizadas na formação e no campo de atuação, ainda no debate dos potenciais e das contradições das políticas pública que envolvem a EF.

¹ Franco e Ferraz (2019) traçam um análise do fenômeno contemporâneo que tem sido usualmente associado aos negócios da denominada economia de compartilhamento e abre o debate acerca das relações de trabalho virtualizadas. Os autores demarcam que a “uberização do trabalho” representa uma nova forma de mediação da subsunção do trabalhador que está intrinsecamente relacionada as formas de gestão que intensificam a precarização do trabalho. Recentemente, no ano de 2019, o governo federal delineou uma proposta de “uberização” do trabalho dos professores de EF intitulado “Brasil em Movimento”.

Na ênfase da formação em bacharelado, esta é regulamentada e articulada com um campo de intervenção profissional muito vasto. Porém, a EF é marcada por disputas que se manifestam por meio de um constante tensionamento na busca por espaços, legitimidade, relevância social, e pela instituição de verdades que justifiquem todas as suas práticas difundidas na sociedade (BRACHT, 2003).

O debate entre formação para o privado e para o público é uma destas disputas, merecendo atenção científica. Logo, compreender essa relação torna-se fundamental no estudo de políticas públicas sensíveis à EF, pois, no cenário científico que tange a profissão, vem se concluindo reiteradamente que devem ser fomentadas políticas públicas no âmbito do esporte, saúde, cultura e educação.

Desta forma, considerando que as políticas públicas são uma importante forma de desenvolver as contribuições e bens culturais produzidos por qualquer área de conhecimento e/ou profissão na sociedade, o contexto de formação profissional em EF pode ser remetido ao seguinte problema de pesquisa: como a formação em bacharelado em EF articula o tema das políticas públicas nas disciplinas curriculares e estágios profissionais?

Frente à essa inquietação, por meio deste estudo pretende-se compreender o cenário da formação profissional em EF na ênfase das políticas públicas. Com isso, considera-se contribuir para eventuais intervenções, ressignificações e discussões acerca de como a formação considera e é considerada junto a tema das políticas públicas.

Com isso, questões relativas as contribuições da EF em políticas públicas alcançam fatores desde como é discutido e inserido a temática nas disciplinas curriculares e estágios dos cursos superiores de EF.

A partir desse debate, a academia pode respaldar a sociedade diante do tema das políticas públicas na profissão de EF e a contradição imposta pela político-econômica no Brasil. Com isso, diagnosticar e discutir o contexto das políticas públicas na formação profissional em EF ganha relevância diante dessa posição que tem impactado fortemente na diminuição das políticas públicas no país.

Portanto, um dos cenários passíveis de investigação acerca dos aspectos e ideais encadeadas até então, é uma instituição de ensino superior, pública e de longa história e relevância dentro da EF, como a Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF-UFPel).

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

- Compreender a formação em bacharelado em EF da ESEF-UFPel em termos de articulação do tema das políticas públicas.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar como o curso articula o tema das políticas públicas nas disciplinas curriculares e estágios profissionais;

- Problematizar a formação dos alunos em relação a temática das políticas públicas.

2 Revisão de literatura

2.1 A temática das políticas públicas

A complexidade de se pesquisar políticas públicas também perpassa a difícil tarefa de estabelecer definições. Com isso, se faz necessário elucidar algumas considerações importantes acerca dessa temática.

Para isso, compreender o termo “política” passa pela exploração das três dimensões que estão implicadas nessa palavra: a esfera da política (*polity*), a atividade política (*politics*) e a ação pública (*policies*) (MULLER; SUREL, 2000).

A primeira (a esfera política), destaca o mundo da política do mundo da sociedade civil, possibilitando identificar um limite entre esses dois, mesmo que sempre esteja em movimento, variando conforme o contexto e o período histórico.

A segunda dimensão (a atividade política), refere-se à prática política em geral, abrangendo desde a disputa por cargos políticos, até as mais diversas mobilizações. Já a terceira definição, abarca o processo em que são elaborados e implementados programas de ação pública, que em torno de objetivos explícitos, são fomentados dispositivos político administrativos coordenados (MULLER; SUREL, 2002).

Diante disso, quando se recupera os escritos sobre os conceitos de público e privado, é possível identificar os consensos e os descompassos em uma discussão em que nada é simples, como coloca Mendes (2009). Porém existe uma diferença clara entre esses dois conceitos. Quando se debate sobre público e privado, logo remete-se a algo que é de interesse comum, ou seja, bem público, e algo de interesse de indivíduos ou grupos organizados, sendo particular.

Com isso, a administração pública pode ser compreendida como “o conjunto das atividades diretamente destinadas à execução concreta das tarefas ou incumbências consideradas de interesse público ou comum, numa coletividade ou numa organização estatal” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2004, p.10).

Com isso, o conceito de políticas públicas pode ser destacado enquanto “intervenções do Estado no âmbito das relações sociais por meio de ações implementadas diretamente pelo governo ou por um conjunto de instituições estatais” (VERONEZ, 2005, p.96).

A justificativa que o autor supracitado argumenta sustentar essa definição é a de que uma política pública deve atender as demandas, interesses e necessidades da sociedade, no sentido de manter as condições de estabilidade apropriadas para garantir a produção e a reprodução social.

Porém, em um contexto ampliado de debate da concepção de Estado contemporâneo, a estruturação estatal é compreendida e articulada em um sistema capitalista. Com isso, os interesses vinculados ao lucro e a exploração do trabalho extrapolam até os valores do Estado, quando este se assume enquanto a instância de poder dos capitalistas, expressando seu domínio social.

Neste prisma, a história da emergência do pensamento liberal demarca-se junto aos movimentos de ascensão da burguesia em oposição ao monopólio e as contradições do absolutismo representado pela aristocracia a partir do século XVII. Com a Revolução Francesa, no século XVIII, a classe burguesa emancipa-se na organização do estado e perpetua a agenda inspirada pelo liberalismo inaugurado por John Locke, instituindo a aversão à intervenção estatal, pois assim, a exploração das margens de lucro e do trabalho poderia ser mais intensamente investida em um mercado cada vez menos regulamentado e mais privatizado.

Essa lógica ganhou espaço em toda a Europa e expandiu-se para o mundo conforme a burguesia assume intensa influência nos Estados e legitima-se no poder, formatando um novo Estado, o burguês, e instituindo práticas e instituições que o afirmam como natural. Esse processo se estendeu por todo o século industrial (século XIX) e o início do século XX.

Com isso, o liberalismo burguês teve uma adesão mundial até a crise de 1929, quando a Europa fora assolada por conflitos e a indústria revertida para o fazer bélico da Primeira Guerra Mundial. Diante dessa conjuntura, o Estado é chamado a intervir na economia, inaugurando uma nova corrente filosófica de política econômica que enfatiza o papel estatal: o Keynesianismo; o que no Brasil foi compreendido como “Nacional-desenvolvimentismo”.

Nesse processo, o estado evoluiu no mundo para o modelo de Estado de bem-estar social, o qual interagiu com períodos de suplantação da lógica do ganho econômico durante boa parte do século XX, equalizando a os interesses privados burgueses mais fervorosos – que ruíam com o bem-estar social - com as metas de desenvolvimento protagonizadas pelo Estado.

Diante disso, a fim de eliminar qualquer contradição dentro do Estado burguês, uma nova corrente de pensamento emergiu: o neoliberalismo. Essa perspectiva revisitou os princípios liberais, intensificando a oposição ao Estado de bem-estar social.

O grande evento desse processo foi demarcado junto ao “Consenso de Washington”². Esse consenso reorientou os gastos públicos no mundo, enfatizando privatizações, limitação de medidas econômicas protecionistas, desregulação do Estado na economia, estendendo a dominação das potências econômicas sobre os países classificados como de “terceiro mundo”.

Nesse período, os anos 1970, 1980 e 1990, vão marcar a intensificação do cenário de desigualdades sociais experimentados no mundo, quando o conjunto de políticas neoliberais instaurada ao redor do planeta propiciou à uma elite econômica um acúmulo de riquezas sem precedentes, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, enquanto o hemisfério sul foi marcado por ditaduras militares, endividamento dos Estados e o recrudescimento do Estado de bem-estar social.

Considerado o exposto, na ênfase do tema das políticas públicas, para Azevedo (1997), as políticas públicas representam a materialidade da intervenção do Estado. Diante disso, Muller e Surel (2000) entendem a política como a ação que designa o processo pelo qual são elaborados e implantados programas de ação pública. Os autores destacam que uma política pública é composta por um apanhado de medidas que definem a componente visível da política.

Desta forma, entende-se que o conceito de políticas públicas envolve considerar os recursos de poder que operam nas, e sobre as, instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental. Neste sentido, Costa (1998) considera que as políticas públicas se consolidam como um espaço de tomada de decisão autorizada e/ou sancionada por agentes governamentais, lidando com atos que condicionam agendas que respondam a demandas de grupos de interesses.

² Silva (2003) alerta que o Consenso de Washington foi um conjunto de políticas e estratégias elaborado por políticos e economistas de países centrais no capitalismo internacional, juntamente com os organismos multilaterais como Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento. As medidas eram direcionadas aos países subdesenvolvidos. O movimento envolveu uma reunião em 1989 com o objetivo de definir diretrizes a estes países a fim de instaurarem uma rigorosa disciplina de privatizações, abertura comercial e liberalização financeira.

Deste modo, as políticas públicas são desenvolvidas por meio da administração, direção e direcionamento do Estado. Mesmo quando assume a participação da sociedade civil, quem “bate o martelo” é o Estado. Seus agentes e instituições são responsáveis por fazer o delineamento acerca daquilo que efetivamente se consolidará na prática social. Ou seja, o planejamento e a avaliação das políticas públicas estão intimamente ligados à organização do Estado (LIMA; PALAFOX, 2010).

Partindo desta compreensão, as políticas públicas podem se efetivar por meio de ações direcionadas para garantir direitos sociais assegurados em lei e interesses relativos a setores específicos da sociedade, como educação, assistência social, segurança, trabalho, saúde, cultura, esporte e lazer (políticas públicas setoriais).

Com uma perspectiva mais operacional, Saraiva (2006) destaca que uma política pública é um sistema de decisões públicas que visa ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, valendo-se da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos por governos.

Diante disso, Linhales (1998) argumenta que o desenvolvimento de políticas setoriais deve considerar o seu conteúdo e as peculiaridades de sua implementação, assumindo uma relação muito íntima com a posição do governo que a promove, ou seja, com a forma como se processam os arranjos políticos que lhe darão sustentação. Estes arranjos interferem na definição de quais prioridades nortearão a alocação dos recursos públicos que serão distribuídos na forma de projetos e serviços públicos.

No entanto, esse processo é ainda mais complexo, por que além da alocação de recursos financeiros, uma política pública depende de recursos intelectuais, da competência dos agentes políticos e da sua regulação via elaboração de normativas e leis, considerando a disponibilidade de recursos materiais e humanos (MULLER; SUREL, 2002).

Neste contexto, Manhães (2002) ainda alerta que independentemente da natureza de uma política pública, sempre é necessário considerar que as

estruturas de poder, bem como os conflitos que permeiam o contexto social, acabam convergindo no Estado, e este deverá estar ciente que desenvolver uma política pública sempre envolverá eleger prioridades e fazer escolhas.

Um destas prioridades tem se manifestado quando, atualmente, o setor público tem assumido uma relação complexa e, muitas vezes, indissociável com o privado. Existe uma percepção difusa, para não dizer confusa, sobre os limites que demarcam os espaços circunscritos pelo “público” e pelo “privado”.

Esse cenário vale a pena ser destacado, pois muitas políticas implantadas pelo Estado podem se caracterizar como públicas, porém não são necessariamente sociais, tendo em vista que não são elaboradas para universalizar direitos (DUPAS, 2005). Ou seja, não são voltadas para o atendimento de todos. Portanto, “o social deixa de contar, e as exigências do mercado se impõem como valor sagrado e força absoluta” (SILVA, 1999, p 80).

A fim de compreender melhor o que se destacam enquanto políticas sociais, Rodrigues (2010) as define como sendo um subconjunto das políticas públicas as quais primam pela manutenção dos direitos sociais. O conceito de “Estado de Bem-Estar Social” emerge nesse sentido: como uma proteção concebida pelo Estado de maneira a garantir o direito à cidadania, assumindo como pilares os direitos civis, políticos e sociais.

Ou seja, é função do Estado elaborar políticas públicas de maneira a atender as necessidades da população, considerando suas especificidades, por meio da garantia à participação da população tanto na formulação quanto na implantação das políticas, visando não apenas ações compensatórias que ajudam a atenuar desigualdades sociais, mas de maneira que leve também os cidadãos a uma reflexão crítica sobre o papel das políticas públicas, ocupando a posição de sujeitos protagonistas de suas ações e seus direitos.

Porém, contemporaneamente, as lacunas existentes frente às políticas sociais refletem a dominação da classe burguesa, quando são, em grande parte, provenientes das políticas neoliberais as quais preconizam uma minimização da ação do Estado para com as questões sociais, enquanto fomentam a exclusão da participação estatal na economia e no mundo do trabalho, excitando uma economia política alicerçada em empresas privadas (RIBEIRO, 2012).

Nesse sentido, o termo privado está associado ao que se relaciona com a ampliação da participação privada, tratando-se da negação do público, quando, atualmente, o mercado, enquanto ambiente de reprodução dos interesses da esfera privada, tem interferido nos interesses da coletividade (PINHEIRO, 2001).

Com isso, apesar do Estado mínimo anunciado pelo neoliberalismo, o Estado acaba sendo chamado sucessivamente à “socorrer” o sistema produtivo e financeiro nos momentos de crise, incorporando os valores privados, a maneira que é considerado o grande culpado pelas crises, de acordo com a teoria neoliberal (PERONI, 2013).

Desta forma, vale a pena ter clareza que essa proposta de Estado mínimo se consolida como mínimo apenas para as políticas sociais alicerçadas nos princípios do bem-estar social. Na verdade, o Estado é máximo para a tarefa de criar o tão aclamado “clima de bons negócios”, a fim de atrair o capital financeiro e conter a fuga de capitais dentro dos sistemas de especulação financeira (HARVEY, 2008).

Com isso, o sistema financeiro atua como poder coordenador dos interesses nacionais, sensibilizando os países às cíclicas crises financeiras e monetárias inerentes a desregulamentação e as fraudes experimentadas no corporativismo rentista.

Mais especificamente em relação à EF, Amaral e Pereira (2009) destacam um histórico de dificuldades que pairam sobre os estudos de políticas públicas na área, bem como sobre as soluções que ela vinha encontrando ao dialogar com outras áreas de conhecimento como a ciência política a sociologia.

2.2 Papel e a compreensão do currículo

De modo a aproximar essa revisão da compreensão de como a formação profissional interage com o cenário discutido até então, emergem alguns de seus componentes que traduzem, explicitam e evidenciam seus objetivos, métodos e concepções, como o currículo.

Na ênfase dos debates sobre currículo, destaca-se que é por meio de sua estruturação que são sistematizadas as ações e intenções sobre os conteúdos a serem desenvolvidos nos cursos de formação, uma vez que uma proposta curricular é aquela que define qual é o caminho a ser seguido na programação dos conteúdos que o curso deve abranger. Segundo Coll (2002), o currículo é como um guia para os encarregados de seu desenvolvimento, consolidando-se como um instrumento que orienta a prática pedagógica.

Desta forma, vale a pena destacar que houveram muitos avanços na área dos estudos do currículo que ampliam essa discussão. Silva (2005), ao analisar este processo, identifica pelo menos três grandes categorias de teorias de currículo: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas.

As teorias tradicionais enfatizam questões relacionadas ao ensino, aprendizagem, avaliação e métodos. Nesta teoria o indivíduo é educado tecnicamente para o trabalho, a fim de compor um sistema gerador de produtos. Nesse sentido, Silva (2005) observa que na vertente tradicional do currículo, de forma geral, este adota uma estrutura empresarial, voltada para a produtividade, em que os conteúdos são essencialmente técnicos e voltados para um processo de moldagem profissional.

Porém, na década de 1960, os estudos de currículo passaram por uma transformação, ampliando a visão simplista de técnica e procedimentos meramente psicológicos e pedagógicos, para questões profundas, como os conceitos de ideologia e poder, considerando aportes curriculares sociológicos e filosóficos.

A partir disto, emergiram as teorias críticas. Nestas, o indivíduo pode ser transformador da realidade diante de uma visão crítica da sociedade, atentando a questões de ideologia, reprodução cultural e social, classe social e relações de produção.

Com isso, o currículo é implementado e compreendido como algo dialético e dinâmico, revelando um processo de desenvolvimento, diálogo, investigação e transformação curricular. Neste sentido, a estrutura programática dos conteúdos é concebida por meio de decisões sucessivas acerca de princípios estabelecidos na instituição de ensino e na sociedade.

Já nas teorias pós-críticas são enaltecidos aspectos de identidade, alteridade, diferença, subjetividade e representação, quando se tem um debate mais reflexivo sobre a sociedade. Essa perspectiva produziu um “pós-curriculo” que se comprometeu com a educação pública, gratuita e de qualidade, considerando um processo de construção participativo e democrático. Este pós-curriculo seleciona seus saberes com base na análise de problemas sociais e políticos, representações de identidade e de autoridade, bem como fatores econômicos e morais.

Esses avanços nos estudos de currículo induziram uma predisposição à uma formação social e histórica, entendendo que a formação profissional deve enfatizar questões sociais e a volatilidade da produção e veiculação de conhecimento. Desta forma, esses avanços concentraram as dinâmicas de formação em aspectos para além da preparação do profissional para demanda de mercado, inserindo em suas matrizes curriculares programas e ações interventivas voltadas ao interesse público.

Diante disso, no debate e estudo acerca da formação profissional, deve-se entender qual os pressupostos da dinâmica curricular de um curso, identificando quais os e mecanismos envolvidos na lógica da formação oferecida.

2.3 Estágio profissional curricular

O ensino superior interage com ferramentas que buscam garantir a comunicação com o campo de atuação profissional, que dentre as variáveis curriculares, destaca-se o estágio supervisionado (SILVA, 2005b).

No Parecer nº 58 do CNE/2004, que trata sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em EF, é apresentado que a formação deve

assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio do estágio profissional curricular supervisionado (EPCS).

Segundo a Resolução nº 1 do CNE de 2004, o papel do estágio supervisionado do curso de bacharelado em EF tem o objetivo de:

[...] fornecer ao futuro graduado em EF um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em instituições e locais formais e informais que oportunizem a prática de exercícios e de atividade física, recreativas e esportivas, nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas, esportivas, entre outras (BRASIL, 2004).

O documento ainda destaca que o estágio supervisionado é um momento de consolidação das competências exigidas pelo profissional da área, e deve ser realizado em diferentes campos de intervenção sob supervisão de um profissional habilitado e qualificado.

Segundo Anversa (2011), essas diretrizes destacam aspectos referentes a uma relação teoria-prática atrelada às demandas da atuação profissional. De acordo com a autora, essas atividades são desenvolvidas sob orientação docente, buscando intervenções condizentes com uma formação que reflita as necessidades do cotidiano do campo de atuação e produção do conhecimento da área.

Com atenta Pimenta e Lima (2004), por meio destas práticas o profissional interage com os aspectos extremamente relevantes à construção de sua identidade profissional e dos saberes do dia a dia da profissão que influenciarão toda a sua história profissional.

Porém, quando Anversa (2017) analisou o curso de bacharelado em EF em uma instituição de ensino superior pública no Paraná e sua relação com o campo de atuação profissional, a autora concluiu que os EPCS ainda se restringem a espaços tradicionais de atuação do bacharel, como academias de ginástica e treinamento esportivo em instituições privadas.

Além disso, a autora supracitada identificou que se faz necessário uma intervenção mais efetiva dos orientadores acadêmicos e dos profissionais supervisores, para que esta prática possa se consolidar enquanto uma

aprendizagem significativa e não se tornar mais uma burocracia a ser enfrentada na formação.

A mesma autora já havia investido em um estudo que destaca que os discentes avaliam os EPCS como uma importante etapa de sua formação, ressaltando que é por meio dessa prática pedagógica que se possibilita a relação entre a teoria e a prática profissional (ANVERSA, 2015).

Porém, o estudo aponta que por vezes os estágios são comprometidos por uma falta de articulação com o local/instituição onde se dão (unidades concedentes), bem como por uma gama escassa de espaços de atuação como opção de vínculo, pois estes são uma forma de oportunizar o enriquecimento da prática profissional e das relações estabelecidas com a conjuntura social em que os estudantes estão inseridos.

2.4 Cenário do ensino superior

No Brasil, estudos acerca das temáticas de currículo acadêmico, formação profissional e campo de atuação interagem diretamente com as transformações na área de conhecimento e profissional.

Para esse debate, também é necessário analisar o contexto macroeconômico, político e social do país, a fim de definir as suas implicações na educação, considerando que as mudanças ocorridas em países centrais do panorama capitalista global influenciam as decisões estratégicas de países periféricos como o Brasil.

No início dos anos 1990, diante do movimento inaugurado com o Consenso de Washington, destacou-se uma grande atenção por parte de organismos internacionais para com países classificados como de “terceiro mundo”, como o Brasil, referente às recomendações de suas políticas econômicas.

Entre as medidas propostas por esses organismos, previu-se a privatização das empresas e serviços públicos, o equilíbrio orçamentário mediante o encolhimento dos gastos públicos, inclusive, direcionando fortemente as ações vinculadas a educação nestes países (SOARES, 1996, p.23).

Com isso, nesse período, o Brasil adaptou-se profundamente ao modelo neoliberal, via iniciativas inauguradas no governo Fernando Collor. Essa concepção de política econômica visa intensificar uma lógica da produção mercantil nas instituições ensino, com influência em todos os níveis de educação, e principalmente o nível superior.

Diante disso, posteriormente, no governo FHC (1995 – 2002), ocorreram muitas das reformas do ensino superior, orientando suas estruturas aos interesses de mercado. Neste momento, foram colocados em curso programas de privatização em que o interesse privado se apropriou da esfera do Estado, em um processo que produziu organizações sem controle social e político.

Esse cenário também atingiu o campo de atuação profissional de professores de EF, o qual contou com uma grande expansão e diversificação dos espaços de atuação, quando ocorreram mudanças significativas que atingiram o mundo do trabalho como um todo, em um processo decorrente da reestruturação produtiva de acordo com o ideário neoliberal (TAFFAREL, 1997).

Com isso, o fenômeno de ascensão da EF no Brasil se deu de maneira concomitante ao movimento de consolidação da agenda neoliberal para a educação no Brasil na década de 1990. (MORSCHBACHER; VERONEZ, 2015).

No mesmo sentido, um importante marco da educação também seguiu as orientações do neoliberalismo: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, além de coordenar o caráter privado da educação, instituiu a avaliação dos cursos de graduação de forma reiterar um sistema de educação fragmentado, que busca um pensamento pedagógico empresarial voltado para aquisição de competências habilidades que se modificam conforme os interesses do mercado.

Desta forma, devido à influência estrangeira intensa, diante da atuação de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, nos anos 2000, houve aumento significativo do setor privado em relação ao ensino público. No governo Lula (2003-2010) foram incrementadas muitas ações que deram continuidade a um processo de intensificação do modelo neoliberal no ensino superior, quando as instituições de ensino superior seguiram a lógica econômica nacional.

Estas reformas assumiram implicações na formação em EF, assumindo que o referencial de qualificação para o emprego foi deslocado para a qualificação do indivíduo, quando este deve estar dedicado a elevar seu nível de competências para a atuação no setor privado. Diante disso, as reformas passaram a incorporar a noção pura de empregabilidade e de instrumentalização dos profissionais.

Parte desse cenário pode ser observado na proposta de formação de professores de EF com as diretrizes curriculares dos cursos de formação em EF que criaram a divisão na formação acadêmica em licenciatura e bacharelado em 2004 (TAFFAREL, 2007).

Em uma análise do processo de construção das diretrizes curriculares, evidencia-se que houveram opiniões divergentes entre os grupos de interesses da área (instituições de ensino superior, ministérios, movimentos sociais, CONFEF), quando a submissão dos cursos de formação aos interesses do mercado prevaleceu (LEMOS, 2011).

Maia e Sacardo (2020), ao se dedicarem ao conjunto da produção científica sobre as Diretrizes Curriculares para a EF, destacam que os estudos sobre o tema entendem as Diretrizes de 2004 como o suprassumo de um projeto de formação em EF dedicado a políticas educacionais alinhadas aos interesses neoliberais.

Quando Morschbacher (2012) analisou o processo de reforma curricular da ESEF-UFPel, logo concluiu que as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Projetos de Curso e o currículo dos cursos de graduação EF são elementos mediadores entre essa área de conhecimento e a lógica privada-mercantil.

No mesmo sentido, ao analisar em que medida as mudanças no mercado e no mundo do trabalho influenciaram os processos de formação e de intervenção profissional de egressos da ESEF-UFPel, Lemos (2011) concluiu que essas transformações determinaram a reestruturação curricular, influenciando a intervenção profissional dos egressos na direção da precarização das relações de trabalho, perda de direitos trabalhistas, baixa remuneração, intensificação da jornada de trabalho e submissão às demandas de mercado.

Diante disso, como conclui Amaral (2013), a história das reformas no ensino superior demonstra um cenário de privilégio às características mercadológicas, como produtividade e competitividade, as quais foram influenciadas por organismos internacionais alinhados ao interesse privado.

Essa realidade guarda desdobramentos na universidade pública quando, como constata Peroni (2016), existem várias formas de privatização do público, e uma delas é quando uma instituição permanece como propriedade estatal, porém passa a ter a lógica de mercado, reorganizando principalmente os processos de gestão e redefinindo o conteúdo de sua política educacional para demandas puramente privadas.

Segundo a autora supracitada, quando as relações entre o público e o privado são analisadas na educação, observa-se que estas ocorrem por meio da execução ou direção das políticas educacionais, levando a lógica de mercado para o conteúdo da educação. Essas políticas foram montadas com base em modelos de caráter gerencialista, com ênfase na produtividade, na eficiência, na competitividade e na meritocracia.

2.5 Campo de atuação e o contexto das políticas públicas

O campo de atuação em EF passou a ser dividido em dois grandes segmentos: um referente aos empregos oferecidos à licenciados no sistema de ensino; e outro referente às ocupações do bacharel que se distribuem entre vários tipos de estabelecimentos.

Esse campo de atuação profissional de bacharéis em EF é caracterizado pelo atendimento das demandas da sociedade por atividade física e práticas corporais, a maneira que ocupam espaços de intervenção profissional como: academias, clubes, escolinhas, hospitais, hotéis, entre outros, tanto no setor privado quanto no setor público.

Um dos exemplos destaca-se junto à o avanço das academias de ginástica no campo de atuação de professores de EF e no contexto social da população em geral, atuando como organizações especializadas em prestar serviços físico-esportivos. Desde os anos 1970, a expansão no número de academias de ginástica tem sido considerada um dos maiores acontecimentos sociais em todo o mundo.

Especificamente no Brasil, considerando a escassez de espaços públicos destinados à prática de atividade física, em grande parte dos municípios do país, muitas pessoas procuram centros especializados na orientação desse tipo de atividade junto a iniciativa privada (ROJAS, 2003).

Conforme a Associação Brasileira de Academias (ACAD), no Brasil, em um levantamento feito em 2018 demonstra que o país conta com mais de 34 mil academias, onde são prestados serviços para cerca de 9 milhões de clientes, gerando um faturamento anual da ordem de US\$ 2 bilhões no mundo *fitness*³.

Até o final de 2017, o país ocupava o segundo lugar no *ranking* mundial em número de estabelecimentos, o quarto lugar em número de clientes (9,60 milhões de clientes) e o 12º em termos de faturamento, segundo a *International Health, Racquet & Sportsclub Association* (IHRSA)⁴. Esse espaço de atuação já

³ Essas informações encontram-se no site da ACAD, disponível em: <http://www.acadbrasil.com.br/mercado.html>.

⁴ Os dados foram retirados de publicações no site da IHRSA, disponíveis em: <http://www.ihrsa.org/blog/tag/trend-report>.

vinha absorvendo entre 60% e 70% dos professores de EF que ingressam no mercado de trabalho por ano (BERTEVELLO, 2006).

Diante disso, a profissão foi alinhada em grande parte às demandas do setor de academias, principalmente no que se refere as inovações nos equipamentos e aparelhos, novas modalidades corporais comercializáveis, conhecimento de marketing e, principalmente, em relação a uma atitude pessoal do professor de EF voltada ao empreendedorismo (PUPIO, 2017).

Com isso, considerando a regulamentação da profissão reservar esse espaço de atuação aos os bacharéis, houve uma significativa expansão do curso no Brasil. Segundo dados do Censo da Educação Superior promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2015, 35 mil estudantes se formaram em cursos de graduação em EF. Dentre os formados, aproximadamente 40% concluíram o curso de bacharelado. Em 2010, essa proporção era de 29%.

Entretanto, essa expansão consolidou um campo de intervenção profissional que se ampliou de forma pouco estruturada para os trabalhadores, os quais assumem muitas vezes uma rotina de trabalho com uma ampla carga horária de trabalho e elevado esforço físico em condições nem sempre adequadas (PALMA, 2003).

Segundo Gaspar (2013), esse é um cenário presente em todo o Brasil. O autor comenta que parte disto se deve ao baixo salário encontrado na maioria dos campos de atuação da EF, forçando os trabalhadores ao vínculo em diversos locais diferentes para vender a sua força de trabalho.

Neste cenário, também vale a pena ter clareza que as academias contam com prestadores serviço que vão além de profissionais com curso superior em EF, quando em muitos casos são vinculados profissionais provisionados, estudantes e leigos a fim de orientar as atividades desenvolvidas nesses espaços (SALERMO, 2013).

Mais especificamente em relação ao contexto Pelotense, no ano de 2011, o estudo de Hartwig (2012) permitiu mapear todas academias de ginástica existentes na zona urbana do município, concluindo o número de 170

estabelecimentos que contavam com a prestação de serviços de 546 trabalhadores.

Essa investigação evidenciou um índice alto de informalidade entre os 497 profissionais participantes da pesquisa, visto que 51,3% não possuíam graduação em EF, e dentre aqueles formados na área, apenas 38,6% eram bacharéis ou licenciados plenos – os outros 14,7% eram formados em licenciatura.

No que tange a remuneração, de acordo com o Sindicato dos profissionais de EF do estado do Rio Grande do Sul (SINPEF/RS), em 2019, o piso salarial de profissionais que exerçam atividades em academias e demais entidades que abrangem a categoria econômica “graduado em bacharelado em Educação Física” é de R\$1.544,56 (44 horas/semana). Responsáveis Técnicos/Coordenadores destas entidades deveriam receber um mínimo de R\$2.164,7, ao tempo que profissionais com mestrado R\$3.151,73, e doutores R\$3.972,19.

Porém, segundo a investigação de Hartwig (2012), em Pelotas, a mediana salarial proveniente somente do trabalho realizado na academia foi de apenas R\$ 1000,00. Outra característica de destaque dentre estes profissionais, foi que 61% tinham entre 17 e 29 anos de idade, bem como aproximadamente 28% entre 30 e 39 anos.

Diante disso, o desenho deste campo de atuação vem assumindo características que o destacam como um contexto hegemonicamente alinhado com profissionais jovens e dispostos a ganhar uma remuneração informal e baixa. Bevilacqua (2011) destaca que estes mesmos profissionais apresentaram que estavam satisfeitos com suas atividades profissionais, no entanto, as relações com os empregadores no sentido de atender a legislação trabalhista precisavam avançar.

Avançando esse debate, outro espaço de atuação sensível a professores de EF é o setor da Saúde. Muitas academias de ginástica prestam serviços com o propósito de promoção de saúde, destacando-se como centros com potencial para demanda em serviço de saúde primário (LIZ *et al.*, 2010).

Toscano (2001) entende que a principal proposta que fez com que as academias de ginástica fossem classificadas como um serviço de saúde, se manifesta por meio do desejo das pessoas se manterem saudáveis e prevenir doenças assumindo os benefícios da prática de exercício físico. Já em um contexto mais amplo, atualmente o modelo vigente de saúde no país é em grande parte estruturado como um sistema único e de organização pública: O SUS.

A valorização da EF na área da saúde vem se dando por meio de iniciativas adotadas pelo poder público, como, por exemplo, a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) publicada em 2006 (BRASIL, 2006), e a criação do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) em 2008 (BRASIL, 2008), as quais resguardaram um espaço de atuação de expressiva importância para professores de EF junto a intervenções na área temática das “Práticas Corporais/Atividade Física” em saúde, com destaque na Atenção Básica.

Junto aos avanços da EF na saúde, constituíram-se anseios por um perfil de egressos alinhado com as demandas do SUS, o qual necessita de uma atuação multiprofissional e uma articulação intersetorial (FONSECA *et al.*, 2011; RODRIGUES *et al.*, 2013).

Com isso emergiu a discussão acerca formação superior em EF e a necessidade de currículos alinhados com a temática da intervenção profissional em serviços públicos de saúde (COSTA *et al.*, 2013), bem como que a sistematização dos estágios profissionais auxilie na composição de um perfil profissional alinhado as demandas em saúde, sensibilizando os graduandos ao reconhecimento do espaço de atuação no SUS (ANJOS; DUARTE, 2009).

Uma das evidências para a descrição do cenário da formação em EF se destacou quando, ao pesquisar acerca da presença de disciplinas nos cursos de graduação em EF que abordam conteúdos relativos à Saúde Pública e Saúde Coletiva, Costa *et al.* (2013) concluíram que há um desinvestimento da formação nessa temática, pois a maioria das grades curriculares dos cursos de EF das 61 IES analisadas não apresentam disciplinas específicas para os conteúdos relativos à Saúde Pública Saúde Coletiva.

Outro exemplo foi que, ao investigar as disciplinas componentes da matriz curricular dos cursos de graduação em EF que expressam relação com a saúde no Brasil, Luiz (2015) constatou que a EF, enquanto campo científico e de intervenção profissional, tem assumido um impacto limitado na reorientação do ensino da saúde. O estudo mapeou 1.267 cursos presenciais de EF (549 de bacharelado), evidenciando um descompasso entre a formação e as políticas públicas que balizam a EF nas equipes multiprofissionais e serviços de saúde.

Mesmo quando são experimentados avanços na formação de professores de EF com o foco em serviços de saúde, Fraga, Carvalho e Gomes (2012) argumentam que a inserção de estudantes e professores de EF no SUS vem se mostrando tímida.

Além de escassas, as intervenções destes profissionais têm demonstrado divergências entre o perfil necessário para a atuação e a formação em bacharelado (COSTA *et al.*, 2013), o que Guarda *et al.* (2014) entende ser fruto de currículos defasados com a saúde pública, pois como conclui Rodrigues *et al.* (2013), mesmo sendo um profissional com formação para orientar a práticas corporais e atividades físicas, a atual formação do professor de EF não contempla adequadamente sua atuação na atenção básica à saúde.

Como argumentam Andrade *et al.* (2012), assumir a saúde pública e a Saúde Coletiva como uma área de estudo e de futura atuação profissional ainda é um grande desafio para graduandos em EF. A inserção no mercado de trabalho de outras áreas é mais rápida e conta com muito mais vagas, tanto de estágio, quanto de efetivação empregatícia.

Anversa (2017) comenta que a formação do bacharel em EF vem carecendo de olhares no âmbito da saúde pública e de ações que rompam com as questões instrumentais, diagnósticas e prescritivas. Mas o fato é que, como atenta Santos *et al.* (2014), a consolidação da EF no SUS passará inevitavelmente por experiências institucionalizadas de articulação da graduação e pós-graduação com a saúde pública e área de conhecimento da saúde coletiva.

Encaminhando esta revisão, outro espaço de atuação sensível a intervenção de professores de EF é o esporte. Atualmente, com a Constituição

de 1988, o Estado brasileiro assume como um dever garantir à sociedade o acesso ao Esporte e ao Lazer.

Com isso, o esporte adquire o caráter de direito social, demandando um processo de democratização (TUBINO, 2010). Segundo Marques, Gutierrez e Montagner (2009), essa democratização contará invariavelmente com a contribuição de políticas públicas.

Neste sentido, alguns avanços foram experimentados. Pós a constituinte de 1988, em 1993, foi regulamentada a Lei Zico (Lei nº 8.672), estabelecendo os conceitos e princípios para o Esporte Brasileiro. Em 1995, se tem a criação do Ministério Extraordinário do Esporte e a regulamentação da Lei Pelé (Lei nº 9.615) em 1998, estabelecendo algumas mudanças pontuais em relação à legislação anterior. Já em 2003, é criado o Ministério do Esporte com a responsabilidade de gerir políticas para o esporte frente à crescente demanda existente no setor.

Essa breve descrição histórica fez parte de um contexto que Silva (2014) diagnosticou junto a uma gama de diversos outros acontecimentos dispersos ao longo da história do Brasil, os quais passaram a naturalizar a existência do esporte no cotidiano da sociedade brasileira, produzindo-o como uma verdade que invade a vida das pessoas, e assim, tornando-se naturalmente aceita por todos. Neste processo, o Estado se destacou com a instância responsável por promovê-lo, incentivá-lo e fiscalizá-lo.

Considerado o exposto, a relevância do estudo sobre a políticas públicas esportivas também está na forma como esse tema é priorizado e tratado pelos governos em diferentes contextos políticos no Brasil. Em uma análise da literatura especializada, Carvalho (2013) identificou dois momentos da política esportiva, em que se destacam distintos perfis de políticas destinados ao setor esportivo.

Segundo o autor, no primeiro momento (entre os anos de 1930 e 1985), a política pública de esporte no Brasil esteve associada a um perfil inclinado a atender os interesses político-ideológicos dos governos e da concepção de esporte para a formatação do caráter e do biofísico individual, enfatizando valores nacionalistas, de disciplina e de rendimento no esporte. Enquanto que

no atual período democrático, a política pública de esporte é definida como de direito, resultando em uma forma inédita de conceber o esporte no país.

Porém, como concluem Bueno (2008) e Veronez (2005), o processo de evolução das políticas públicas esportivas pouco contou com a contribuição do Estado para a normatização do esporte como direito social no Brasil. O predomínio dos interesses e influências de grupos políticos associados ao esporte de rendimento determinou grande parte da formatação da agenda esportiva governamental e do investimento de recursos públicos para instituições privadas em detrimento das áreas de esporte lazer e esporte educacional.

Como atenda Carvalho (2013), mesmo o esporte assumindo o *status* de direito dos indivíduos, as alterações no padrão de formulação de políticas públicas avançaram em um cenário profundamente conservador, restringindo o escopo de produção de políticas à valores tradicionalmente associados ao esporte de alto rendimento, assumindo dificuldades em prover uma dimensão de direito de todos e tratar o esporte como questão social.

Segundo o autor supracitado, embora tenha avançado no tocante à princípios educacionais, de inclusão social e lazer, as políticas públicas esportivas ainda carecem de mudanças que promovam o esporte como direito do cidadão e obrigação do Estado.

Diante deste cenário, durante muitas décadas do século XX, foi concedida aos professores de EF a preocupação com história e a ciências esportivas, assumindo papel importantíssimo no crescimento da importância do esporte como fenômeno social no Brasil.

Anexa a esta discussão e o prosseguimento desta revisão, mais um dos espaços de atuação dos professores de EF é o setor do lazer. Inicialmente, vale a pena destacar que, historicamente, as questões relacionadas a políticas públicas de lazer foram atribuídas, em grande parte, as secretarias ou ministérios do esporte, institucionalizando o lazer como apêndice do esporte.

Ao analisar a experiência do Ministério do Esporte a partir de 2003, Silva, Borges e Amaral (2015) alertam que a criação da pasta ocorreu em um ambiente de avanço das estratégias neoliberais no país, quando as ações políticas privilegiaram um modelo de gestão pública gerencial marcada pela dimensão

econômica e pela desobrigação do Estado para com a garantia do lazer como direito social.

Para Amaral (2003), as políticas de lazer dificilmente assumem centralidade, sofrendo com uma carência na destinação de verbas para a implantação de projetos públicas. Porém, como atenta Ribeiro (2012), os estudos relacionados às manifestações de esporte e lazer têm aumentado significativamente. Essas discussões emergem desde as possibilidades de vivência, até implicações na formação e atuação profissional nestes setores, reivindicando reiteradamente a formulação de políticas públicas.

Bettin, Peil e Melo (2018), ao verificarem as ações de esporte e lazer da Prefeitura Municipal de Pelotas na gestão de 2009 a 2012, concluíram que existem grandes barreiras para a população pelotense ao direito ao esporte e ao lazer. Os autores argumentam que as políticas públicas do município não dão conta das necessidades da população, considerando a precariedade dos equipamentos públicos, como praças e campos esportivos, e a falta de orientação profissional.

Lopes (2012), ao analisar a visão dos moradores de baixa renda de Pelotas a respeito do lazer e as oportunidades e barreiras que encontram para a vivência desse direito, concluiu que grande parte dessa população desconhece a importância do lazer, bem como o fato do mesmo constituir-se um direito social, fazendo com que essas pessoas, privadas de espaços e equipamentos destinados ao lazer, bem como recursos financeiros para usufruir deste direito, situem-se à margem desta discussão.

Diante do exposto até então, pode-se destacar mais um espaço de atuação de professores de EF: a assistência social. A sua trajetória histórica no Brasil passa pelo importante passo dado com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, e pela regulamentação da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) em 1993. Por meio destas iniciativas, a assistência social passou a ser inscrita como política pública, direito do cidadão e dever do Estado resultante de um conjunto de lutas dos diversos movimentos sociais.

Esse cenário foi incrementado com o lançamento da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) apresentada ao Conselho Nacional de Assistência Social em 23 de junho de 2004 pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e a Secretaria Nacional de Assistência Social. As ações dessa política previam um conjunto de serviços, programas, projetos e benefícios. Neste contexto, um dos pilares da criação do MDS foi a ampliação do acesso aos direitos e cidadania para famílias com vulnerabilidade social⁵.

Com isso, em 2005 o Sistema Único da Assistência Social (SUAS) foi aprovado a partir da Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB-SUAS), e regulamentado em 2011 pela Lei nº 12.435, fazendo com que a gestão da política de assistência materialize-se junto aos três entes da federação (municípios, estados e união) de forma participativa.

Uma das iniciativas experimentadas por meio da PNAS, foi a criação dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) que estão inseridos em bairros e regiões onde se concentram cidadãos em vulnerabilidade social. Estes espaços são unidades estatais, de base municipal, responsáveis pela oferta de serviços continuados de proteção social básica às famílias e indivíduos em vulnerabilidade social e situações de risco, que em seu contexto comunitário, visam a orientação e o fortalecimento do convívio familiar (CRAS, 2009).

Dentre as principais atividades, um CRAS oferece oficinas ministradas pelos facilitadores⁶, como atividades de comunicação, esporte e lazer, artes, informática, cidadania, entre outras. O trabalho é desenvolvido por meio do serviço de assistência socioeducativo, em que, apesar destas oficinas trabalharem com temáticas diversas, o objetivo principal das atividades é facilitar a inclusão das pessoas na sociedade, prevenindo os riscos de vulnerabilidade social.

As oficinas que o CRAS oferece são escolhidas devido às especificidades de cada local e dos profissionais que estão disponíveis de acordo com os

⁵ Atualmente, por meio da Reforma Ministerial de 2019, o MDS foi reestruturado à “Secretaria Especial do Desenvolvimento Social” dentro do Ministério da Cidadania.

⁶ No CRAS, os profissionais que trabalham nas oficinas são chamados de “facilitadores”, pois a sua intervenção visa facilitar a integração entre as pessoas, visando seu desenvolvimento integral independentemente da disciplina que trabalhem.

interesses políticos e a gestão das unidades. Com isso, se consolidou a possibilidade destes facilitadores serem professores de EF, destacando-se principalmente junto as oficinas de esporte e lazer. Porém, para tal é essencial que a sua formação profissional seja sensível a princípios pedagógicos e a sua participação no meio social vulnerável, considerando experiências que o insiram neste campo de atuação, afim de identificar as suas peculiaridades (BARROS, 2006).

Neste prisma, Passos (2017) atenta que todos estes avanços na Assistência Social foram acompanhados por políticas conservadoras (neoliberais) marcadas pelos princípios da seletividade e da residualidade, em detrimento da universalidade⁷. No exemplo do esporte, este é realmente tido como um meio de desenvolvimento de serviços socioassistenciais e de materialização da Política de Assistência Social. Porém, a política tem fomentado o seu acesso, muitas vezes, de maneira setorial, ampliando outros problemas sociais, como a discriminação social.

Partindo da compreensão do exposto até então neste trabalho, o cenário das políticas públicas sensíveis à EF assume fortes deficiências e contradições. Com isso, os elementos até aqui enunciados são indicativos importantes a serem considerados no estudo de políticas públicas, cabendo a esta pesquisa aprofundar-se nestas questões considerando a formação em bacharelado em EF.

⁷ A seletividade possui características antagônicas a universalidade prevista nos princípios do LOAS, pois não tem em seus parâmetros a perspectiva de ampliar o universo de atendimentos, muito pelo contrário, ela atua no sentido de selecionar do grupo daqueles possuem o direito assistencial os que serão eleitos, devido ao contingenciamento financeiro que atribuem a essa política e a perspectiva ideológico-política hegemônica. Isso resulta na residualidade, ou seja, apesar de existir ações assistenciais voltadas a determinadas demandas sociais, elas ficam focalizadas apenas em uma parcela do público que as necessitavam acabando por não formar uma estrutura que atinja a integralidade dos demandantes

3 Métodos

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, quando dedicado a compreender profunda e detalhadamente os fenômenos estudados, envolvendo o universo dos significados, crenças, valores, atitudes, interesses, motivações e perspectivas.

O estudo de caso se consolida enquanto um dos métodos mais adequados para conhecer em profundidade diversas nuances de um determinado fenômeno (YIN, 2005), enquanto se dedica a sua história e contexto do caso alvo (VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002).

Essa modalidade de pesquisa, dentre diversos propósitos, se alinha a reunião de informações detalhadas e sistemáticas sobre o caso o qual se dedica (PATTON, 2002), a medida que permite explorar situações da vida real, as quais não tem limites claramente definidos, preservando as peculiaridades do objeto de estudo e centrando-se na compreensão da dinâmica de seu contexto real (EISENHARDT, 1989). Por meio da determinação de um caso, é possível descrever cenários determinados, e com isso, desenvolver teorias que auxiliem no compreender e intervir junto ao fenômeno sob foco de investigação (YIN, 2005).

Como indicado por Gil (2002), a fim de auxiliar o caminho metodológico atrelado a um estudo de caso, foi elaborado um “Protocolo”. Esse componente se constitui por meio da descrição de técnicas, instrumentos, procedimentos e condutas a serem adotados no decorrer da pesquisa. Segundo Yin (2005) um protocolo incluirá também as seguintes seções: determinação das questões; procedimentos de campo; e visão global do projeto.

A fim de esclarecer cada componente do protocolo de um estudo de caso, Yin (2005) argumenta que:

a) a determinação das questões não são propriamente as que deverão ser formuladas aos participantes, mas constituem um relatório acerca das informações que devem ser coletadas, de maneira a estarem acompanhadas das prováveis fontes de informação. Para tal, pode-se incluir planilhas de coleta de dados, esboços de uma tabela, ordenando um conjunto específico de dados,

por meio de cabeçalhos, linhas e colunas, indicando as categorias de dados que devem ser tratadas nos procedimentos de coleta.

b) quanto aos procedimentos de campo, estes devem contemplar a organização de: como obter acesso a instituições e/ou participantes da pesquisa; quais materiais serão necessários para o trabalho de campo; procedimentos para solicitar auxílio e orientação de pesquisadores ou colegas; estabelecer uma agenda clara das atividades de coleta de dados.

c) já uma boa visão global do projeto mostrará aos envolvidos o objetivo do estudo e o cenário no qual ele ocorrerá. Essa componente deve incluir as informações prévias sobre o projeto, as questões imperativas que estão sendo estudadas e as referências bibliográficas relevantes a essas questões.

Diante disso, a técnica de coletas de dados empreendida nesse estudo de caso foi o grupo focal envolvendo os alunos do curso de bacharelado. Esta estratégia é entendida por Patton (2002) e Morgan (1997) como capaz de reunir informações detalhadas sobre um fenômeno específico, baseando-se na comunicação e na interação em entrevistas com grupos compostos por participantes selecionados. Tudo isso por meio, e acerca, de uma temática sugerida pelo coordenado/moderador do grupo.

Portanto, o grupo focal é uma técnica extremamente alinhada a estudos qualitativos, visto que sua adoção atende ao objetivo de apreender percepções, crenças, opiniões, atitudes e sentimentos, latentes a um tema determinado e em ambiente de interação. Segundo Aschidamini e Saupe (2004), aliado à esta técnica, pode ser constituída uma dialética do pensamento grupal, conduzindo à construção coletiva do conhecimento.

Porém, uma proposta do grupo focal não está imbricada na produção de consenso entre os participantes, mas sim comprometida em criar condições para que estes expressem suas opiniões, sensações e vivências em um ambiente de interação.

Os participantes do estudo foram os alunos matriculados na disciplina de Estágio Curricular Profissional Supervisionado III⁸ com perspectiva de conclusão do curso no segundo semestre do ano de 2019.

No caso da ESEF, a instituição é uma unidade isolada geograficamente de outros cursos da UFPel. Com isso, as dinâmicas sociais experimentadas entre os alunos nos corredores e ambientes de convivência do campus permitem que as discussões e temas levantados em sala de aula acerca da EF transcendam e evoluam junto a rodas de conversas nestes ambientes “extra aula”, porém ainda tão pertencentes ao curso.

Desta forma, a opção pelo grupo focal como estratégia de coleta de dados assumiu como propósito aproximar os participantes do estudo de mecanismos de discussão e reflexão já presentes no cotidiano e nas peculiaridades da instituição: uma conversa entre colegas.

Também fora sistematizadas entrevistas com os professores responsáveis pelas disciplinas de estágios do curso de bacharelado.

O estudo também contou com um Diário de Campo. Segundo Falkembach (1987), essa ferramenta permite tomar nota de interações com fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações, experiências pessoais do investigador, considerando suas reflexões e comentários. O autor argumenta que esse instrumento combinado com outras técnicas de investigação, além de contribuir, se faz necessário para o aprofundamento da busca de informações, auxiliando na manutenção de uma coerência entre o conjunto de técnicas utilizados.

Diante disso, o Diário de Campo pode assumir tanto um caráter descritivo, quanto reflexivo. Com isso, por meio destas configurações, pode contribuir como um referencial metodológico da pesquisa (GERHARDT *et al.*, 2005). Portanto, para esta investigação, ambas perspectivas foram exploradas durante todos os

⁸ O Estágio Curricular Profissional Supervisionado do curso subdivide-se em três estágios obrigatórios a partir do sexto semestre letivo. Os estágios compreendem atividades pedagógicas com os orientadores, estudos, discussões, elaborações de planos de trabalho e de relatórios, dentre outras, assumindo professores responsáveis pelos estágios na condição de orientadores, a maneira que conta com a contribuição de profissionais de Educação Física no papel de professores-supervisores nas unidades concedentes (locais onde se desenrolam as atividades dos estagiários).

procedimentos a serem adotados. O produto final do instrumento foi transcrito e incorporado ao *corpus* de análise.

Quanto a instrumentalização do estudo, uma das ferramentas foi a Matriz Analítica (Apêndice A), a qual permite, por meio das linhas e colunas de seu quadro, organizar como se deu a determinação das questões a serem envolvidas nos roteiros da técnica de grupo focal, como previsto no protocolo metodológico.

Esse instrumento deixa claro tanto para o pesquisador, quanto para terceiros, quais são os mecanismos envolvidos na concepção de cada questão, diagramando cada componente do inquerido ao seu objetivo específico relacionado e a categoria pretendida para uma futura análise e discussão dos resultados, em um processo que o referencial teórico, também exposto na matriz, já encaminha.

Os grupos focais foram planejados junto a dois eixos: uma dinâmica inicial de forma descontraída e integradora entre os participantes; e o inquérito e discussão acerca dos temas propostos por um roteiro que contou com os seguintes indicadores dos temas disparadores:

- Compreensão em relação às políticas públicas
- Políticas públicas na formação em bacharelado
- Origem, ênfases e o teor dos debates e experiências em torno de políticas públicas
- Demandas e importância do tema das políticas públicas na formação
- Articulação de experiências com o setor público
- Possibilidades de estagiar em uma instituição pública

Perante os procedimentos de campo a serem adotados, inicialmente, foram sistematizadas dinâmicas de grupo focal, quando foram agendados de três encontros com os alunos do curso de bacharelado, um a cada uma das três últimas semanas do mês de novembro de 2019, após um acordo de disponibilidade entre todos os envolvidos. As reuniões tiveram duração de aproximadamente 40, 45 e 60 minutos, respectivamente.

Os grupos focais foram planejados junto a dois eixos: uma dinâmica inicial de forma descontraída e integradora entre os participantes; e o inquérito e discussão acerca dos temas propostos pelos roteiros de perguntas e temas disparadores (Apêndice B).

Os encontros foram realizados em uma sala reservada na sede da ESEF-UFPEL de maneira a evitar interrupções indesejadas e mediante autorização da direção da instituição. As reuniões foram mediadas/coordenadas por um pesquisador responsável e uma auxiliar.

As sessões de grupos focais foram gravadas com o auxílio de um gravador de áudio e uma câmera de vídeo para que fosse possível atribuir cada fala a seu locutor, visto que as gravações foram degravadas no formato de texto, a fim de compor o *corpus* de análise.

As entrevistas com os professores se deu no mesmo mês, envolvendo três professores. Os encontros se deram na ESEF-UFPEL e tiveram a duração de aproximadamente uma hora cada. As dinâmicas foram orientadas por meio de roteiro semi-estruturado (Apêndice F).

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da UFPEL com o número de parecer 3.266.169, seguindo os pressupostos da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016).

Todos os participantes foram esclarecidos sobre a pesquisa sobre os objetivos e métodos do estudo por meio da apresentação da visão global do projeto (Apêndice C), quando foram advertidos sobre a participação voluntária, bem como assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D e G).

Referente aos riscos e possíveis reações que envolvem este estudo, ficou claro que nenhum participante foi obrigado a responder as questões a fim de não causar constrangimento, intimidação, vergonha, desconforto e irritação. Foi atendido o critério de assistência integral aos participantes do estudo em todas as suas fases.

Quanto aos benefícios, os participantes tiveram a possibilidade de debater e responder acerca de sua formação profissional na EF com ênfase na ênfase das políticas públicas. Os resultados também serão divulgados no formato de artigo científico a fim levar estes temas a mais debates.

Os participantes também foram esclarecidos de que não teriam que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberiam compensações financeiras acerca da participação neste estudo. Outro aspecto o qual os participantes ficaram cientes, foi que teriam suas identidades preservadas durante todas as etapas do estudo, e as gravações não serão divulgadas.

3.1 Análise dos dados

O mais importante na análise e interpretação de dados no estudo de caso é a preservação da totalidade da unidade social (GIL, 2002). Para uma análise que permita integrar tantos pontos de vista, foi utilizada a Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2016).

Esse método tem profundo alinhamento com pesquisas objetivadas em analisar informações obtidas na perspectiva qualitativa, e em produzir compreensões sobre fenômenos sociais. A Análise Textual Discursiva “pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensões em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: a unitarização – desconstrução dos textos do corpus; a categorização – estabelecimento de relações entre os elementos unitários; e por último o captar de um novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada” (MORAES, 2003, p. 192).

Esse processo pode ser comparado à uma “tempestade de luz”, em que a partir da construção da desordem surgem *insights*, em alusão à “raios de luz”, os quais assumem o potencial de “clarear” novas visões frente um contexto ainda “nublado” que a coalisão de vários textos promove, construindo então, novas, e mais completas, compreensões sobre os fenômenos investigados (MORAES, 2003).

Mais que textual, a análise textual discursiva é uma análise contextual da estrutura discursiva investigada, pois quando o ser humano se manifesta pelas palavras, interagindo com outras vozes e outros sujeitos e criando condições de compreensão de seus modos de ser, conhecer e fazer (MORAES, GALIAZZI, 2016).

O *corpus* foi composto pelo conjunto de informações sistematizadas na forma dos textos transcritos das coletas dos encontros de grupo focal e das notas do diário de campo. Essa definição e delimitação permitiu o início do processo de análise com a “unitarização”, em que a leitura atenta e profunda foi conduzida a fim de explorar uma diversidade de significados e sentidos por meio da desconstrução dos textos, desestabilizando a ordem estabelecida nos procedimentos utilizados.

No combate à esta desorganização, emergiram as “unidades de análise”, em que foram estabelecidos *links* (códigos e diagramações) para cada unidade de sentido destacada dos textos (trechos), de forma a permitir o alinhamento com o texto fonte (possibilitando eventuais consultas) e novas associações em no decorrer da análise.

Com isso, ainda na descrição do método de análise, por conseguinte, foi executada a “reordenação” e “categorização” como um processo de comparação constante entre as unidades de análise, de forma a agrupar elementos semelhantes e relacionáveis frente aos objetivos da pesquisa.

Desta forma, foram formados conjuntos de significação que constituíram categorias devidamente nomeadas e definidas por um método compreendido dentro da análise textual discursiva como indutivo, no qual foram produzidas categorias partindo das unidades de análise evidenciadas após o exame dos textos, considerando desta forma, as denominadas “categorias emergentes” (MORAES, GALIAZZI, 2016).

Em conformidade com o exposto acima, as categorias emergentes foram definidas por meio da sua pertinência e homogeneidade com o problema de pesquisa, os objetivos da mesma e a trajetória do estudo até esta fase, considerando que análise textual discursiva é um exercício de construção de “metatextos”, o que exigiu coerência lógica e profunda dedicação metodológica.

4 Orçamento

Para a realização desta pesquisa, foram investidos recurso para a compra de um *smartphone*, os qual foi utilizado durante as dinâmicas de entrevista e de grupo focal, bem como um computador para degravação dos dados na forma de texto digital.

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

6 Relatório do trabalho de campo

O presente relatório do trabalho de campo foi realizado como parte da dissertação de mestrado na linha de pesquisa de Estudos Socioculturais do Esporte e da Saúde do Programa de Pós-Graduação em EF – Universidade Federal de Pelotas, o qual abordará as etapas realizadas para a coleta de dados do estudo sobre políticas públicas na formação em bacharelado em EF da ESEF-UFPeL.

O início da confecção do questionário se deu no mês de novembro de 2019, durante as disciplinas intituladas “Metodologia da pesquisa em ciências sociais e humanas” e “Epistemologia e Educação Física”, reuniões de orientação e horas de estudos, quando foram abordados assuntos pertinentes aos métodos do projeto em construção. A qualificação do projeto ocorreu em julho de 2019 e as devidas alterações foram realizadas após sugestão da banca formada pelos professores Rose Meri Santos da Silva e Giovanni Felipe Ernst Frizzo.

No dia 10 de julho de 2019, foi entregue à direção da ESEF-UFPeL a carta de anuência (Anexo I) e o projeto de pesquisa. Imediatamente houve a autorização para o desenvolvimento da pesquisa. No dia 30 de outubro de 2019, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da UFPeL. Durante o mês de novembro de 2019, foi entregue a visão global do projeto (Apêndice C) aos alunos da turma de Estágio Profissional Supervisionado III. Nessa data foi organizada uma apresentação do estudo aos alunos com a cooperação da professora responsável pela disciplina, quando foi preenchida uma lista de alunos que gostariam de participar da pesquisa.

A turma contava com 36 matriculados, destes, todos os 30 presentes na apresentação demarcaram interesse em participar. Com isso, foi montado um grupo em um aplicativo de mensagens instantâneas e uma lista de e-mails para a divulgação das datas e horários das coletas. Na primeira semana de novembro, foi realizado o treinamento com uma pesquisadora auxiliar aluna do curso de mestrado da ESEF-UFPeL. A capacitação foi realizada pelo pesquisador responsável e teve duração de duas horas. Durante a capacitação foram esclarecidos os procedimentos de coleta: recepção dos alunos, questões relacionadas aos roteiros, mediação dos debates e manipulação dos gravadores.

Logo após a capacitação, foram agendadas as reuniões de grupo focal e começaram a ser realizadas as coletas de dados na ESEF-UFPeI. Diante disso, 14 alunos confirmaram presença. No início da coleta de dados, houve a informação de que dois alunos não conseguiriam se fazer presentes nas reuniões; assim, estes foram excluídos no estudo. Durante a primeira reunião de coleta o tempo de debate foi abreviado com a informação que alguns alunos teriam de sair mais cedo do encontro. Nas demais reuniões o roteiro não teve interrupções.

A coleta de dados teve duração de três semanas, com a primeira reunião no dia 28 de novembro de 2019, a segunda no dia 5 de dezembro e a terceira no dia 12 dezembro do mesmo ano. Os encontros foram marcados para as 9 horas da manhã, antes das aulas da disciplina de Estágio Profissional Supervisionado III. Foram utilizados três dispositivos de gravação simultaneamente a fim de maximizar a qualidade da gravação e minimizar as consequências de um mal funcionamento de algum dos gravadores.

A transcrição do material coletado foi realizada pelo pesquisador responsável, tendo início no mês de janeiro de 2020 e término no fim da terceira semana do mesmo mês. Os dados foram digitados no programa Microsoft Office Word 2015. A análise dos dados foi realizada no mês de fevereiro e março de 2020.

Também foram empreendidas entrevistas com três professores do curso, porém o material coletado não foi incorporado a análise dos resultados sistematizados no artigo desta dissertação. Os dados serão desdobrados em uma produção futura, objetivando uma publicação em formato de artigo científico.

ARTIGO

O artigo será submetido à revista Movimento (ESEFID/UFRGS) e já se encontra formatado nas normas da mesma, as quais podem ser visualizadas no Anexo 2.

POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO EM BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEF-UFPeI: A PERSPECTIVA DOS ALUNOS

PUBLIC POLICIES IN THE BACHELOR'S PHYSICAL EDUCATION DEGREE OF ESEF-UFPeI: THE STUDENTS PERSPECTIVE

POLÍTICAS PÚBLICAS EN EL GRADO DE BACHILLERATO EN EDUCACIÓN FÍSICA DE ESEF-UFPeI: LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

Resumo: O objetivo deste estudo foi compreender a formação em bacharelado em Educação Física da ESEF-UFPeI em termos de articulação do tema das políticas públicas nas disciplinas curriculares e estágios profissionais. Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, envolvendo a técnica de coleta de dados de grupo focal com a participação de alunos do curso formandos do ano de 2019. A análise dos dados se deu de acordo com os pressupostos da Análise Textual Discursiva. Os resultados destacam que a demarcação e o desenvolvimento do tema das políticas públicas contam com a articulação de experiências escassas e isoladas dentro de um curso fragmentado e resistente à iniciativas ligadas ao estágio em instituições públicas. Conclui-se que a ESEF-UFPeI privilegia o perfil de formação em bacharelado ligado às demandas do setor privado, atuando como uma instituição de ensino pública que não articula a formação profissional de forma estruturada com o próprio setor público.

Palavras-chave: Educação Física, Bacharelado, Formação, Políticas Públicas.

Abstract: The goal of this study was to better understand the Bachelor's degree in Physical Education at ESEF-UFPeI regarding how the theme public policies is articulated in the curricular subjects and professional internships. This study fits into the molds of the qualitative paradigm using a focused group method to collect data, with the participation of students who graduated in 2019. Data analysis was performed according to the Discursive Textual Analysis assumptions. The results emphasize a limitation in the development of themes in public policies, as it relies on the articulation of poor and isolated experiences within a fragmented course which is resistant to initiatives linked to internship in public institutions. In conclusion, ESEF-UFPeI favors the Bachelor's degree profiles linked to demands from the private sector, acting as a public educational institution which does not articulate professional qualification with the public sector in a coherent way.

Keywords: Physical Education, Bachelor, Degree, Public policies.

Resumen: El objetivo de este estudio fue entender la formación en bachillerato en Educación Física en ESEF-UFPeI en términos de articulación del tema de las políticas públicas en las disciplinas curriculares y pasantías profesionales. Esta es una investigación cualitativa, que involucra la técnica de recopilar datos del grupo focal con la participación de estudiantes del curso que se graduó en 2019. El análisis de los datos se realizó de acuerdo con los supuestos del Análisis Textual Discursivo. Los resultados destacan que la demarcación y desarrollo del tema de las políticas públicas se basa en la articulación de experiencias escasas y aisladas dentro de un curso fragmentado y resistente a iniciativas vinculadas a la pasantía en instituciones públicas. Se concluye que ESEF-UFPeI privilegia el perfil de capacitación en licenciatura vinculado a las demandas del sector privado, actuando como una institución de educación pública que no articula la capacitación profesional de manera estructurada con el sector público.

Palabras clave: Educación Física, Bachillerato, Formación, Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

Temas como a formação profissional sempre estarão em discussão na sociedade, e em especial no meio acadêmico. Mais especificamente na área da Educação Física (EF), no destaque da formação em bacharelado, o cenário institucionalizado no ensino superior, na regulamentação da profissão e no mercado de trabalho, concedeu à essa formação um alinhamento com um campo de atuação extremamente diverso (PRONI, 2010; NUNES; VOTRE; SANTOS, 2012).

Entretanto, a profissão, como ocorre entre outras relações de trabalho, vem sendo submetida ao ideário neoliberal instaurado na política econômica do Brasil, quando constrangida à formação de um profissional liberal que influencia e é influenciado por um mercado de trabalho capitalista não estruturado para o desenvolvimento dos conhecimentos da área (SILVA et al., 2009; LEMOS et al., 2012; CRUZ, 2009).

Diante disso, a formação em EF sofre demandas impostas pelo mercado privado em uma condição idealizada que transfere responsabilidades sociais para o domínio individual, respondendo a interesses econômicos marcados por expressiva concorrência e a delimitação de nichos da sociedade que são capazes de financiar a prestação dos serviços (WELTER; RIBAS; SOUZA, 2018).

Esse contexto interage com um sistema capitalista que formata o Estado enquanto instância de poder da elite econômica, quando, atualmente, assume-se um cenário de políticas públicas violentado no país diante da agenda econômica que atende a uma lógica de aversão ao investimento público (PEC 95/2016), a qual é marcada por políticas de austeridade fiscal e encolhimento do Estado em função da destinação de orçamentos estatais para fins privados, a maneira que economia é ditada pelas forças do mercado o financeiro e do rentismo, sufocando políticas sociais incluindo saúde e educação.

Nos últimos anos esse cenário se aprofundou por meio de reformas na legislação que acentuaram a precarização das relações de trabalho (PL 6787/16 e Lei 13.429/17), bem como por meio de transformação das relações socioculturais que abarcam as esferas da produção e do consumo e invadem o mundo do trabalho atualmente, como a “uberização”, a qual já ensaia iniciativas no campo profissional da EF¹.

¹ Franco e Ferraz (2019) traçam um análise do fenômeno contemporâneo que tem sido usualmente associado aos negócios da denominada economia de compartilhamento e abre o debate acerca das relações de trabalho virtualizadas. Os autores demarcam que a “uberização do trabalho” representa uma nova forma de mediação da subsunção do trabalhador que está intrinsecamente relacionada as formas de gestão que intensificam a precarização do trabalho. Recentemente, no ano de 2019, o governo federal delineou uma proposta de “uberização” do trabalho dos professores de EF intitulado “Brasil em Movimento”.

Considerado o exposto, dentro do processo de formação profissional, as disciplinas curriculares e o estágio supervisionado constituem uma lógica íntima entre educação e trabalho. Essa lógica vem sendo subordinada a determinadas habilidades e competências exigidas pelo mercado privado, quando não se tem muito bem estabelecido como a temática das políticas públicas se situa na formação diante da atual conjuntura inundada pelo interesse liberal.

Desta forma, considerando que as políticas públicas são uma importante forma de desenvolver as contribuições e bens culturais produzidos por qualquer área de conhecimento e/ou profissão na sociedade, o contexto de formação profissional em EF pode ser remetido à seguinte questão de pesquisa: como a formação em bacharelado em EF articula o tema das políticas públicas nas disciplinas curriculares e estágios profissionais na perspectiva dos alunos?

A partir desse debate, a academia pode respaldar a sociedade diante do tema das políticas públicas na profissão de EF e a contradição imposta pela político-econômica no Brasil. Com isso, diagnosticar e discutir o contexto das políticas públicas na formação profissional em EF ganha relevância diante dessa posição que tem impactado fortemente na diminuição das políticas públicas no país.

Nesse sentido, um dos cenários passíveis de investigação acerca dos aspectos e ideias encadeadas até então, é uma instituição de ensino superior, pública, de longa história e relevância dentro da EF brasileira como a Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF-UFPeI).

Portanto, o objetivo deste estudo foi compreender a formação em bacharelado em EF da ESEF-UFPeI em termos de articulação do tema das políticas públicas nas disciplinas curriculares e estágios profissionais.

2 MÉTODOS

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso e o cenário investigado foi o curso de bacharelado em EF da ESEF-UFPeI.

O curso foi fundado no ano de 2005, organizado na modalidade presencial e tem a duração de no mínimo 8 e máximo 14 semestres, no turno diurno, ofertando por volta de 55 vagas anualmente.

O Estágio Curricular Profissional Supervisionado do curso subdivide-se em três estágios obrigatórios a partir do sexto semestre letivo. Os estágios compreendem atividades pedagógicas com os orientadores, estudos, discussões, elaborações de planos de trabalho e de relatórios,

dentre outras, assumindo professores responsáveis pelos estágios na condição de orientadores, a maneira que conta com a contribuição de profissionais de Educação Física no papel de professores-supervisores nas unidades concedentes (locais onde se desenrolam as atividades dos estagiários).

Os participantes do estudo foram os alunos matriculados na disciplina de Estágio Curricular Profissional Supervisionado III (36 alunos) com perspectiva de conclusão do curso no segundo semestre do ano de 2019 (21 alunos).

Diante disso, foi organizado um grupo focal envolvendo estes alunos. Essa estratégia é entendida por Patton (2002) e Morgan (1997) como capaz de reunir informações detalhadas sobre um fenômeno específico, baseando-se na comunicação e na interação em entrevistas com grupos compostos por participantes selecionados. Tudo isso por meio e acerca de uma temática sugerida pelo coordenador/moderador do grupo.

No caso da ESEF-UFPEL, a instituição é uma unidade isolada geograficamente de outros cursos da universidade. Com isso, as dinâmicas sociais experimentadas entre os alunos nos corredores e ambientes de convivência da unidade acadêmica permitem que as discussões e temas levantados em sala de aula transcendam e evoluam por meio rodas de conversas nestes ambientes “extra aula”, porém ainda extremamente pertencentes ao curso.

Dessa forma, a opção pelo grupo focal como estratégia de produção de dados assumiu como propósito aproximar os participantes do estudo de mecanismos de discussão e reflexão já presentes no cotidiano e nas peculiaridades da instituição: uma conversa entre colegas.

Aprecia-se certo valor específico em investigar a percepção e a avaliação dos alunos em relação ao curso, pois, independente das ações institucionalizadas, entende-se que o legado do curso associado às perspectivas dos alunos persevera junto ao componente qualitativo da formação profissional.

Diante disso, foram sistematizadas dinâmicas de grupo focal por meio do agendamento de três encontros durante as três últimas semanas do mês de novembro de 2019, após um acordo de disponibilidade entre todos os envolvidos.

Os grupos focais foram planejados junto a dois eixos: uma dinâmica inicial de forma descontraída e integradora entre os participantes; e o inquérito e discussão acerca dos temas propostos por um roteiro que contou com os seguintes temas disparadores:

- Compreensão em relação às políticas públicas
- Políticas públicas na formação em bacharelado
- Origem, ênfases e o teor dos debates e experiências em torno de políticas públicas
- Demandas e importância do tema das políticas públicas na formação

- Articulação de experiências com o setor público
- Possibilidades de estagiar em uma instituição pública

Os encontros foram realizados em uma sala reservada na sede da ESEF-UFPeL de maneira a evitar interrupções e mediante autorização da direção da instituição. As reuniões tiveram duração de aproximadamente 40, 45 e 60 minutos, respectivamente, quando foram mediadas/coordenadas por um pesquisador responsável e uma pesquisadora auxiliar, registrando-as em áudio e vídeo a partir do consentimento dos participantes e com posterior gravação/transcrição.

O estudo também contou com um Diário de Campo. Essa ferramenta pode assumir tanto um caráter descritivo, quanto reflexivo. Nesta pesquisa, ambas as perspectivas foram exploradas pelo pesquisador responsável e os resultados foram incorporados ao estudo.

A análise dos dados se deu por meio dos preceitos da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2016). Esse método pode ser compreendido como um processo de construção de compreensões em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: a unitarização – desconstrução dos textos do corpus; a categorização – estabelecimento de relações entre os elementos unitários; e o captar de um emergente em que a nova compreensão do fenômeno estudado é comunicada (MORAES, 2003, p. 192).

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da UFPeL com o número de parecer 3.266.169, seguindo os pressupostos da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016).

Todos os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos e métodos do estudo, quando foram advertidos da livre participação e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

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

3 RESULTADOS

O grupo focal foi composto por 12 alunos (cinco mulheres e sete homens). A fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, os membros da dinâmica foram referenciados de acordo com números.

É importante demarcar que os resultados deste estudo expressam as perspectivas e percepções que perseveraram junto aos alunos em relação à temática das políticas públicas

durante a formação em bacharelado em Educação Física da ESEF-UFPel. A realidade do curso pode se mostrar muito mais complexa, e esta pesquisa se dedica à experiência de seus alunos.

3.1 COMPREENSÃO E CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Diante do debate em torno do tema “Compreensão em relação às políticas públicas”, os componentes do grupo demonstraram insegurança em relação a definir o que são políticas públicas. Desconfortável com a situação, a Aluna 4 atenta: “nós temos muita carência de debater isso na nossa profissão [...] é difícil debater algo que parece que não existe na EF”.

Os alunos alertaram se sentirem incapazes de determinar de forma explícita um tema que entendem ser muito importante. Muitos demonstraram estarem pensando nisso pela primeira vez. Diante disso, em um esforço coletivo de debate, o grupo ensaiou uma compreensão mais elaborada. Segundo a síntese exposta pelo Aluno 3, as políticas públicas se aproximariam de ações baseadas em ideias que são propostas a partir do Estado, afim de intervir em uma demanda que foi diagnosticada e determinada em uma comunidade ou sociedade.

Nesse destaque, a Aluna 6 comenta que uma política pública pode ser uma iniciativa que venha regulamentar e direcionar as forças de um governo em relação as demandas da população em geral.

Considerado o exposto pelos alunos, em uma das reflexões registrada em diário de campo, no que tange a apresentação do tema na forma conceitual, a insegurança e a pouca experiência nesse debate demarcaram a própria dinâmica de grupo focal como um mecanismo de apropriação da temática.

Com isso, os graduandos conceberam uma síntese bastante amistosa com o alertado na literatura, onde entende-se que as políticas públicas são “intervenções do Estado no âmbito das relações sociais por meio de ações implementadas diretamente pelo governo ou por um conjunto de instituições estatais” (VERONEZ, 2005, p.96).

Como atenta Azevedo (1997), as políticas públicas representam a materialidade da intervenção do Estado. Desta forma, entende-se que o conceito de políticas públicas envolve considerar os recursos de poder que operam nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental. Neste sentido, Costa (1998) considera que as políticas públicas se consolidam como um espaço de tomada de decisão autorizada e/ou sancionada por agentes governamentais, lidando com atos que condicionam agendas que respondam a demandas de grupos de interesses.

Nesse sentido, um aspecto marcante na fala dos alunos foi a constante crítica ao poder público, demonstrando desesperança nas iniciativas governamentais que envolvem seu campo

profissional. Frente a isso, a Aluna 6 atenta: “a área da EF não consegue se sentir representada na política [...] eu de fato não sei se existe alguém da nossa área na classe política dedicado a defender o que a nossa profissão pode contribuir para a sociedade”.

O descontentamento para com o cenário político vem sendo destacado enquanto um fenômeno crônico no Brasil. Essa realidade é baseada na desmoralização da classe política diante das deficiências na gestão de políticas públicas na história brasileira, resultando em uma crise de representatividade.

Concomitantemente às contradições históricas da classe política, a iniciativa privada emergiu como alternativa nas soluções estratégicas de setores da vida social (educação, lazer, cultura, saúde, esporte), a maneira que privilegia o lucro em detrimento da emancipação social, inclusive, contando com o poder público como aliado a partir da transferência direta de seus recursos à serviço da dívida pública, terceirização do serviço público e privatizações – alvos do interesse do mercado financeiro especulativo, satisfazendo o ideário neoliberal instaurado nos governos desde a redemocratização.

Com isso, a aversão à política floresce nas mais diversas camadas da sociedade, influenciando a organização do trabalho e os mecanismos de formação profissional de forma aversiva às potencialidades do Estado em promover respostas ao interesse público. Como conclui Alviano Júnior (2014), a formação profissional em EF no Brasil está historicamente alinhada à expansão das instituições de ensino superior sob um conceito de perspectiva neoliberal, procurando descontextualizar a ação política da formação superior.

Essa realidade guarda desdobramentos na universidade pública quando, como constata Peroni (2016), existem várias formas de privatização do público, e uma delas é quando uma instituição de ensino permanece como propriedade estatal, porém passa a ter a lógica de mercado, reorganizando principalmente os processos de gestão e redefinindo o conteúdo de sua política educacional para demandas puramente privadas.

Conforme o exposto pelo Aluno 7, os interesses econômicos prevalecem entre os professores EF, vinculando-os à iniciativa privada, a maneira que “o estado não se compromete em investir em políticas que permitam as pessoas usufruírem dos benefícios de movimentar o corpo”. De forma geral, o setor público destaca-se por oferecer maior estabilidade empregatícia e relações de trabalho formais. Porém, na ênfase das políticas públicas sensíveis a EF, são poucos os postos de trabalho.

Segundo a Aluna 6, “isso acaba dificultando uma atuação mais forte da EF diante dos problemas sociais”. Para ela, os profissionais acabam se direcionando muito para o setor privado, quando uma imensa maioria está atuando em academias de ginástica como *personal*

trainer. Esse espaço de atuação destaca atualmente a maior oferta de postos de trabalho, porém em um cenário de que conserva relações de trabalho predominantemente informais, demarcando um campo de atuação mal remunerado, com alta carga horária de trabalho e relações trabalhistas espúrias.

Nesse debate, segundo Popkewitz (2000), o neoliberalismo representa a destruição do Estado de bem-estar social regida por uma reconstrução de práticas de governo nada recentes e que fazem parte de mudanças sociais, culturais e econômicas mais profundas. Diante disso, para Faria Jr. (1997) desde a década de 1970 a formação do professor EF vem sofrendo pressões para transformar a EF em profissão liberal.

Neste contexto, a Aluna 4 descreve uma divisão de responsabilidades em relação a políticas públicas precárias e escassas na área. Segundo ela, tanto a classe profissional, como as instâncias governamentais parecem estar falhando em articular políticas públicas que incrementem as contribuições dos conhecimentos da EF. Concomitantemente, o perfil hegemônico de formação em EF vem reforçando certo prestígio na atuação em ambientes profissionais liberais - notadamente no mercado de academias e de treinamento esportivo (VOTRE; SANTOS, 2012).

Como demarca Silva (2005), as concepções de formação no Brasil avançaram com teorias de currículo críticas e pós-críticas, concentrando as dinâmicas de formação em aspectos para além da preparação do profissional para demanda de mercado, inserindo em suas matrizes curriculares programas e ações interventivas voltadas ao interesse público.

Porém o perfil hegemônico da formação profissional no ensino superior no Brasil ficou retido aos princípios mercadológicos, considerando que as diretrizes assumidas na história de suas reformas foram influenciadas por organismos internacionais multilaterais alinhados ao interesse privado, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional via Consenso de Washington².

Grande parte desse cenário ganha respaldo no alinhamento histórico da regulamentação da profissão com interesses privados. O Conselho Federal de Educação Física (CONFED) consolidou-se em um contexto de reordenamento jurídico-político do Estado que se deu em uma perspectiva neoliberal, conferindo ao ente conformações com a estrutura mais avançada

² Silva (2003) alerta que o Consenso de Washington foi um conjunto de políticas e estratégias elaborado por políticos e economistas de países centrais no capitalismo internacional, juntamente com os organismos multilaterais como Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento. As medidas eram direcionadas aos países subdesenvolvidos. O movimento envolveu uma reunião em 1989 com o objetivo de definir diretrizes da política econômica desses países, a fim de instaurarem uma rigorosa disciplina de privatizações, abertura comercial e liberalização financeira.

do mercado privado. Inclusive, a justificativa para a criação de um curso de bacharelado foi sintonizada com os interesses do CONFEF (NOZAKI, 2004).

Em contraponto, esse cenário não é necessariamente definitivo, considerando que, ainda em 2020, foi protocolada, e segue em tramitação, uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 3428), por meio da Procuradoria-Geral da República, contra dispositivos da Lei 9696/98 que dispõe sobre a regulamentação das atividades de professores de EF e cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de EF. A ADI demarca que os conselhos de fiscalização profissional são considerados autarquias e, dessa forma, integram a Administração Pública indireta.

Diante do exposto, o cenário descrito e discutido até então reforça as contradições da política econômica brasileira e da administração pública, as quais fragilizam a compreensão do tema das políticas públicas na sociedade, bem como na profissão e na formação em EF.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO

Na ênfase do tema “Políticas públicas na formação em bacharelado”, a fala do grupo de alunos atenta que a ESEF-UFPel dispõe um cenário de iniciativas isoladas de debate e desenvolvimento do tema das políticas públicas nas práticas de curriculares do curso (aulas e atividades de ensino).

Nessa perspectiva, os alunos alertam que nunca foi sequer ensaiado algum tipo de discussão sobre atuação na assistência social e na cultura. Conforme a fala do Aluno 8, a reunião de grupo focal foi a primeira vez que ele teve a oportunidade de debater sobre esse assunto.

Considerada a estruturação curricular do curso, quando se investe em uma breve análise do currículo do curso na ênfase das ementas das disciplinas ofertadas (ANEXO N°. 4 do Projeto Pedagógico do Curso), nota-se que o termo políticas públicas emerge no plano de ensino de apenas nas disciplinas obrigatórias “Recreação e Lazer” e “Gestão em Educação Física”, bem como nas disciplinas optativas “Estudos Avançados do Lazer” e “Sistema Único de Saúde e Educação Física” (PPC, 2015).

No alerta da Aluna 5, de modo geral, todo o curso é estruturado em aulas que permitem alguns *insights* isolados sobre o tema, cabendo aos alunos “encaixar” esses conhecimentos de forma a dar sentido à profissão em algum setor de intervenção profissional.

Em relação ao tema “Origem, ênfases e o teor dos debates e experiências em torno de políticas públicas”, o Aluno 2 comenta que um professor se destacou no trabalho com a disciplina “Sistema Único de Saúde e EF”. O grupo identificou que a disciplina era fruto de

uma militância do docente na busca pela consolidação do tema na formação. Diante disso o Aluno 12 atenta:

Essa disciplina mudou muito a minha visão sobre políticas públicas na EF e a atuação do bacharel [...] eu não cogitava o trabalho no setor público como uma opção de carreira. Mas depois que eu cursei a disciplina, eu vi como realmente era o trabalho e comecei a considerar essa hipótese [...] fazer concurso para a área de saúde é uma realidade para mim [...] só que fora essa disciplina, eu não consegui identificar nenhuma outra que falasse dos detalhes de uma política pública.

Ainda na ênfase desse tema, o Aluno 3 demarca que as iniciativas acerca de políticas públicas na ESEF-UFPel são “professor-dependentes”. Na consonância do grupo, o interesse no tema não é institucionalizado, tornando-se diretamente proporcional à disposição dos professores em comentar algo relevante à temática ou desenvolver uma prática de ensino voltada aos detalhes de uma política pública.

Considerado o exposto, o Aluno 2 comenta:

Eu sei que existe um profissional de EF trabalhando na prefeitura junto à organização de eventos esportivos. Mas, por exemplo, eu sinto a carência das informações de como o profissional de EF pode se inserir e fazer um bom trabalho de acordo com o que uma política dessa precisa. Então, tirando o Sistema Único de Saúde (SUS), eu acho que temos uma carência muito forte desse debate.

Essa “Professor-dependência” pode ser entendida como um componente da fragmentação curricular. Segundo Neira (2009), quando o currículo busca atrelar-se...

[...] a setores, grupos, conhecimentos, correntes e tendências sem qualquer reflexão mais profunda que faça emergir o que impeliu seus atores a incluir certos conteúdos e experiências de aprendizagem e negligenciar outros, torna-se possível recorrer à alegoria do Frankenstein (p. 124).

Nesse sentido, o currículo de formação em EF no Brasil assemelha-se a uma colcha de retalhos, construído com o objetivo de contemplar distintas concepções e por meio de disciplinas que dispersam essas perspectivas. Dentro desse sistema, a maioria dos cursos superiores é dividida em disciplinas elencadas por semestres ou anos letivos que formam blocos onde os conhecimentos aparecem fragmentados e, muitas vezes, desconectados, em que os conteúdos mostram-se...

[...] desconexos, sem atender a uma percepção do “corpo” – ou do curso – em sua totalidade, tornando o currículo por vezes contraditório, funcionalista e com pouca clareza acerca do professor que pretende formar [...] os currículos têm sido produzidos a partir decisões pessoais e/ou burocráticas. Não raro, procuram atender disponibilidades, idiossincrasias e pressões provenientes

daqueles com maior poder de influência ou cedendo a modismos, forças externas, paixões entre outras influências nada pedagógicas” (NEIRA, 2009, p. 122).

Diante disso, o “Frankenstein” do curso de bacharelado da ESEF-UFPe apresenta-se como um solo pouco fértil para o desenvolvimento do tema das políticas públicas. Na ênfase dada pelo Aluno 9, várias disciplinas do curso têm oportunidades para debater políticas públicas relacionadas aos conhecimentos desenvolvidos, porém não o fazem. De forma mais geral, o aluno identifica que as questões sociais são verdadeiramente abordadas apenas em disciplinas ligadas as ciências sócias e humanas, como “Filosofia e ética profissional na Educação Física”.

Nesse momento, o Aluno 2 comenta: “são essas disciplinas que colocam os alunos para debater os problemas”. Segundo a Aluna 5, as demais componentes curriculares se apresentam de forma desinteressada em fomentar uma discussão mais ampliada no que tange aspectos socioculturais e políticos.

Esse é um cenário recorrente no ensino superior. Quando se pensa em uma formação crítica, constata-se certo apelo e responsabilidade unilateral às disciplinas da estrutura curricular com vínculo às ciências humanas como antropologia, filosofia, sociologia, história e política.

Essa realidade permite descompassos dentro da articulação do conhecimento ao longo do curso, e as políticas públicas não têm sido privilegiadas. De maneira geral, o processo fragmentado de formação também guarda desdobramentos no fomento de uma hegemonia do conhecimento biologicista e dicotomizado. Ou seja, além das áreas biológicas e sociais interagirem pouco dentro do currículo da EF, o mesmo vem privilegiando o componente biológico em uma perspectiva que subtrai os espaços de emergência e desenvolvimento da temática das políticas públicas nas disciplinas curriculares.

Quando debatiam sobre o papel da EF na sociedade, os graduandos envolvidos neste estudo destacaram que o professor de EF é um promotor de saúde. Essa demarcação invadiu vários comentários dentro dos encontros de grupo focal. Segundo Anversa (2017), essa é uma identidade profissional recorrente na formação em bacharelado em EF, quando se tem uma formação fortemente atrelada aos preceitos da promoção e reabilitação da saúde e para aquisição de habilidades física-desportivas.

Como se tratam de formandos, constata-se que o curso de bacharelado da ESEF-UFPe reafirmou essa concepção. Segundo Finoqueto (2012), a criação do curso de bacharelado da ESEF-UFPe consolidou-se em meio a uma hegemonia dos estudos que perspectivam a EF sob o viés biológico no enfoque da atividade física, do desempenho e da saúde. Um desdobramento

direto do perfil de atuação de grande parte do corpo docente na pós-graduação. Inclusive, o setor da saúde foi o mais destacado pelos alunos participantes deste estudo no que envolve as políticas públicas que tangem a EF.

Diante disso, no debate das políticas públicas, a formação profissional não pode se confundir desta forma, pois estas podem ser entendidas e organizadas por meio de setores que transcendem a saúde, como esporte, educação, cultura, lazer e assistências social (LINHALES, 1998; LIMA; PALAFOX, 2010). Se o cenário geral da formação privilegia uma dessas áreas, a abordagem das políticas públicas tende a seguir um descompasso entre os seus setores de manifestação.

Agravando esse cenário, de acordo com o Aluno 2, na ESEF-UFPel também se destaca uma cultura de abstenção entre muitos alunos em relação as oportunidades de debates e práticas dentro das disciplinas ligadas as ciências humanas e sociais. Frente a isso, o Aluno 2 comenta que esse fenômeno pode ser um desdobramento de uma cultura de aulas majoritariamente passivas no contexto geral do curso - em que professores falam e alunos escutam -, bem como do desinteresse de uma maioria dos discentes em relação a pensar a EF de forma mais ampla e em uma abordagem ativa.

Esse é um debate constante dentro das metodologias de ensino na graduação, quando o modelo de ensino tradicional prevalece nas instituições de ensino superior, estruturando-se em torno de cursos disciplinares estanques, os quais oferecem conteúdos fragmentados, desarticulados, não significativos para o aluno, para o momento histórico e para os problemas sociais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Concomitantemente, as instituições de ensino superior incorporam esse modelo entendendo a qualidade de ensino como sinônimo de eficiência, adaptação e inserção rápida no mercado de trabalho a partir da lógica de privada (ALVINO JUNIOR; NEIRA, 2016). Conforme a Aluna 6, por mais que os alunos se identificassem com o tema das políticas públicas, a estrutura do curso não vem permitindo que iniciativas sejam tomadas nesse sentido.

Dessa forma, o currículo fica predominantemente alinhado a uma teoria tradicional em que o indivíduo é educado tecnicamente para o trabalho, a fim de compor um sistema gerador de produtos, uma estrutura empresarial, voltada para a produtividade, em que os conteúdos são essencialmente técnicos e voltados para um processo de moldagem profissional (SILVA, 2005).

Encaminhando o tema “Articulação de experiências com o setor público”, o grupo se limitou a discutir acerca das oportunidades de formação extraclasse que tiveram ao longo do curso. Nesse cenário, só foram tecidas considerações pontuais.

Segundo o Aluno 2, os eventos científicos são os momentos mais ricos neste sentido. Outro evento, e mais íntimo ao curso, foi o “Roda Viva”, um encontro anual que promove debates em torno dos mais diversos temas da atividade profissional, incluindo o serviço público.

Em síntese demarcada no diário de campo, a natureza escassa dessas iniciativas reforça o cenário de desinvestimento no tema das políticas pública no curso de bacharelado da ESEF-UFPEL. Segundo Silva et al. (2009), grande parte das contradições da formação profissional se expressa na concepção das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em EF (DCNEF), e na divisão entre bacharela e licenciatura, em que foram constituídas identidades que respaldam demandas de mercado que não qualificam politicamente a formação, fragilizando a área de conhecimento, a maneira que engessa as possibilidades de discussão e reflexão e a efetiva contribuição social da profissão.

Na observação do Aluno 9, se a formação profissional em EF e o Estado não compreenderem o papel da profissão na sociedade, “infelizmente, quem não pode pagar por um serviço de um professor de EF acabará que nunca terá qualquer tipo de orientação profissional”. Segundo o aluno, “grande parte da população vai continuar recebendo apenas recomendações sem sentido sobre atividade física, exercício, esporte e saúde”.

Conforme o Aluno 7, uma formação também dedicada às peculiaridades de políticas públicas prepararia os professores de EF de forma com que atuassem com definitivamente todos os públicos. Tudo isso desde que as instituições de ensino superior se aproximem dessas políticas de forma que os alunos consigam acessar uma componente de prática maior durante o curso, como alerta o Aluno 3.

Conforme resume o Aluno 2, a importância de se debater sobre políticas públicas na EF está na sua complexidade. Com isso, ele comenta:

Eu noto que para a população mais pobre o que resta são apenas campanhas de conscientização do tipo “Seja Ativo”. Sinto que se depender do Estado muitas pessoas nunca terão acesso à orientação de um professor de EF [...] para superar isso teriam de ser fomentados projetos sérios, capazes de financiar a contratação de profissionais capacitados para “pegar na mão da população”, levar para os espaços adequados e desenvolver práticas que realmente façam sentido.

Nesse contexto, como destaca a Aluna 1, demonstra-se uma necessidade de atenção em relação a formação profissional no que tange a prática no setor público. Porém, segundo a Aluna 4, a faculdade vem afastando a formação desse tema. Para os alunos, a universidade pública poderia protagonizar esse debate.

Entretanto, como alertam Silva et al. (2009), o ensino superior expandiu-se submisso a indicadores objetivos de qualidade que mascaram uma precarização da formação com o

descompasso entre a produção do conhecimento e a intervenção social, operando de acordo com um viés produtivista liberal.

Neste sentido, Finoqueto (2012) demarca que a instituição da Reforma Curricular do ano de 2004 na ESEF-UFPeI, segundo as DCNEF (Resolução CNE/CES n.07/2004), potencializou o mercado de trabalho liberal como balizador e finalidade da formação profissional.

No encaminhamento dessa discussão, acerca do tema “Demandas e importância do tema das políticas públicas na formação”, o grupo de graduandos observa com atenção que essas discussões devem alcançar a administração da ESEF-UFPeI. Segundo eles, isso é essencial para que as soluções e intervenções implementadas pela gestão do curso atendam também aos anseios dos discentes.

Porém, como comentam os Alunos 1 e 2, uma demanda dos alunos por aproximar o curso de práticas relacionados à temática das políticas públicas não seria algo fácil. Segundo a Aluna 1, as reuniões departamentais da ESEF-UFPeI são um ambiente extremamente hostil aos graduandos, e motivar o movimento discente se torna algo quase inviável.

A suplica dos alunos por uma participação mais ativa na organização do curso faz sentido, visto que, segundo Fillippini (2013), o trabalho pedagógico dentro do curso assume um histórico marcado pela ausência de uma ampla participação da comunidade universitária, como professores, estudantes e técnico-administrativos, entendendo que sem o envolvimento desses sujeitos nas decisões sobre os rumos da formação o conhecimento terá dificuldades de se articular dentro formação oferecida - essa articulação é uma exigência do tema das políticas públicas, visto seu caráter, interdisciplinar e intersetorial.

Segundo a autora supracitada, ainda que exista uma resistência por parte dos alunos para que essa configuração seja revertida, a participação coletiva nos processos decisórios da formação é constringida desde de decisões em nível nacional, alcançado as definições das diretrizes as curriculares e processos de avaliação dos cursos superiores.

Esse fenômeno está em curso quando, neste momento, em 2020, a ESEF-UFPeI se adequa à Resolução Nº 6 de 18 de dezembro das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em EF, constituídas sob perfil vertical de concepção e implementação.

Ao final do último encontro, os alunos atentaram com certa ansiedade para que mais momentos de fala como os experimentados durante a pesquisa sejam fomentados com outras turmas e os professores.

Para o Aluno 7, “debates como esses deveriam ser feitos no início, no meio e no fim do curso”. Como comenta a Aluna 5: “é só assim que todo mundo começa a falar”. Frente a isso,

o Aluno 2 faz um alerta: “A ESEF precisa sentar para conversar”. Desta forma, o grupo espera que as políticas públicas sejam uma pauta mais frequente na formação da ESEF-UFPeL.

O exposto até então permite compreender que o desenvolvimento do tema das políticas públicas é articulado por meio de experiências tímidas e restritas a uma posição docente isolada. Somente as disciplinas associadas às ciências humanas e sociais sensibilizam o ambiente de discussões acerca de questões sociais junto aos alunos, enquanto o modelo de ensino privilegia a passividade dos graduandos nas práticas curriculares.

3.3 EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO NO SETOR PÚBLICO

No que tange as experiências de estágio em políticas públicas, o grupo demarca que, em relação ao debate do tema “Possibilidades de estagiar em uma instituição pública”, de maneira geral, essas não são apresentadas como uma possibilidade dentro da estruturação do curso, passando longe das orientações dos professores.

Os alunos comentam sobre uma lista de locais/instituições onde podem ser desenvolvidos os estágios. Esse documento conta com apenas um local público (hospital) após o trabalho pioneiro de uma das alunas que articulou com a instituição. Nesse sentido a Aluna 1 comenta: “a experiência de estágios em políticas públicas foi uma demanda dos alunos [...] foram os alunos que trouxeram para o curso”.

No exposto pela Aluna 3, a indicação é que os alunos escolham um dos locais disponíveis na lista devido a facilitar a articulação entre a ESEF-UFPeL e as empresas, visto o vínculo longo que assumem. Como destaca o Aluno 6, a lista foi formada por empresas que estão cadastradas junto a um projeto de ensino da ESEF, e, com isso, as demandas de supervisão e o caráter de ensino podem ser alcançados. Na fala do Aluno 7, essa lista é composta por uma maioria de academias de ginástica e alguns clubes esportivos.

Esse é um cenário recorrente na formação em bacharelado em EF. Como constata Anversa (2011), os estágios profissionais dos cursos, em grande parte, se restringem a espaços tradicionais de atuação do bacharel, como treinamento e saúde no âmbito privado. Concomitantemente, segundo a autora, os estágios envolvem, muitas vezes, uma intervenção deficiente dos orientadores acadêmicos e de campo, quando os estágios emergem como mais uma etapa burocrática a ser enfrentada na formação.

Neste debate, o grupo de alunos da ESEF-UFPeL alerta que a imensa maioria dos graduandos optam por seguir as recomendações das empresas cadastradas na lista, inclusive, desenvolvendo os três estágios obrigatórios no mesmo local. Como comenta o Aluno 2, a

autonomia do aluno em definir o local do estágio de acordo com as suas aspirações profissionais e de formação é importantíssima e quase inegociável entre os alunos. Considerando que o contexto de pouca aproximação o tema das políticas públicas acaba contribuindo para que os alunos também não busquem estágio no setor público.

Diante disso, grupo demarca uma dificuldade de se obter uma orientação que esclareça as possibilidades de estágio e delinear toda a amplitude do campo de atuação da profissão. Diante disso, a Aluna 5 comenta: “eu até me assusto com o que aconteceria no serviço público. Não me sinto nem um pouco preparada”.

Diante do exposto, se o setor público fica constrangido dentro das possibilidades de estágios, a identidade profissional fica desassociada das peculiaridades das políticas públicas, quando muitos não se veem atuando nesse setor, ou não se sentem minimamente preparados.

Ainda na observação da dinâmica dos estágios, a regime de exceção, a Aluna 4 destaca um trabalho pioneiro dentro da sua turma. Segundo a graduanda, seu primeiro estágio profissional foi no hospital universitário da UFPel, sendo a primeira do curso de EF no setor onde trabalhou, motivando, inclusive, outras colegas ao fazer o mesmo.

Porém, ela comenta:

Nunca alguém me disse sobre a possibilidade de estagiar no hospital. Eu que tive que correr atrás de toda a burocracia da ESEF para poder estagiar lá. Foi uma guerra. Os professores batiam de frente. Eles diziam que lá era muito chato de organizar o estágio” (ALUNA, 4).

Diante disso, a Aluna 1 complementa: “eu acompanhei, e era professor da ESEF criando dificuldade para que elas estagiassem no hospital”.

Como confidencia a Aluna 4, uma professora orientou-a a protagonizar a articulação entre o hospital e a ESEF-UFPel como um interesse pessoal, visto que a docente teve muitas tentativas de promover espaços de atuação para os estágios na saúde pública frustradas devido uma resistência do corpo docente.

Diante disso, o Aluno 11 comenta: “foi dito que no hospital era muito difícil de estagiar [...] os professores tinham medo da burocracia”. Segundo a aluna 5, isso acaba desencorajando os alunos a qualquer iniciativa em relação ao setor público.

Nesse contexto, o Aluno 8 enfatiza uma contradição na atuação dos professores quando os seus discursos nas aulas destacam “que os alunos devem ser protagonistas na conquista de novos espaços de atuação e mostrar o valor da EF, porém, ao mesmo tempo ficam colocando dificuldades nesse processo”. O Aluno 9 ainda observa:

Acho que o bacharelado ainda é novo na conquista desses espaços. Então nós temos que “vender o nosso peixe”. Mas a ESEF também tem que nos ajudar. Não podem apenas nos mandar para a academia por que é um ambiente mais fácil de negociar enquanto local de estágio [...] eu espero que os novos currículos prevejam estágios no serviço público, e que na hora da prática os professores não atrapalhem, como vem acontecendo.

O Aluno 12 ainda complementa:

Tem muitas pessoas que não sabem, mas nós podemos estagiar na prefeitura. Só que essa é uma informação que não é passada para os alunos. Eu só consegui estagiar na prefeitura por que eu fui lá buscar essa oportunidade... puro interesse meu [...] quando eu perguntei para os professores sobre esse assunto, eles mesmos me perguntaram se isso era realmente possível.

Considerado o exposto em reflexão exposta no diário de campo, qualquer movimento que emerja o setor público nos estágios profissionais parece que enfrentará resistência e romperá com pressupostos muito bem acomodados e convenientes à manter a hegemonia do setor privado na estruturação dos estágios na ESEF-UFPeL. Anzolin (2012) conclui que a falta de organização, planejamento, preparação e interesse por parte dos docentes, são um dos pontos negativos mais destacados entre graduandos do curso de bacharelado em EF.

Entretanto, esse desprendimento dos docentes responsáveis pelos estágios com a pauta das políticas públicas, embora passível da crítica dos graduandos e de uma análise que entenda o tema como essencial na formação, como a aqui empreendida, guarda coerência com o cenário da profissão no mundo do trabalho e com a estrutura do curso, os quais, assim como a conjuntura nacional de formação, assumem alinhamento com demandas do mercado de trabalho privado, pautando-se pelas referências da empregabilidade.

Diante disso, o curso de bacharelado destaca um desalinhamento crônico com estágio em instituições públicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, destaca-se que o potencial da EF junto às políticas públicas se dissolve no mercado de trabalho regulamentado pelo receituário neoliberal, enquanto a formação profissional se estrutura de forma subserviente a essa agenda de minimização do Estado. No mesmo sentido, a classe política, por meio de suas contradições históricas com o interesse público, fomenta uma crise de representatividade na sociedade, distorcendo as potencialidades das políticas públicas.

Diante disso, considera-se que, na perspectiva dos alunos/futuros profissionais, o curso de bacharelado da ESEF-UFPe não indica uma articulação com a temática das políticas públicas de maneira  demarca-las de forma explícita nas disciplinas curriculares, quando se assumem experiências escassas e refugiadas em um interesse e disposição docente pontual, quando o curso hospeda apenas nas disciplinas ligadas às ciências humanas e sociais o espaço para o debate de questões sociais e políticas.

Assim, os dados apresentados sugerem que, pelo menos na realidade desta instituição, o curso tem assumido implicaes insuficientes na articulao com o tema das políticas públicas com os alunos. Parte desse cenário se destaca junto a fragmentao da formao e o perfil passivo de ensino por parte dos graduandos, o qual  subsidiado pela dificuldade em considerar uma construo coletiva do curso que envolva toda a comunidade universitária.

Esse cenário acena também para a restrio das atividades oferecidas no campo de estágio. Os estágios profissionais mostraram-se enquanto uma estrutura inftil para experiências no setor público, pois constrange os espaços de atuao  academias de ginástica e clubes esportivos por meio de um mecanismo de acomodao dos acordos institucionalizados entre o curso e empresas, evidenciando uma resistência da organizao do curso diante de iniciativas ligadas ao estágio em instituies públicas.

Em síntese, a formao profissional em EF evidencia um alinhamento histórico a demandas do setor privado, guardando respaldo na concepo do curso de bacharelado, na regulamentao da profissão e na política econmicas do país, quando o Estado brasileiro figura como instancia de poder de uma elite econômica que vincula os valores estatais a um ideário neoliberal que preenche os mais diversos setores da sociedade, enfraquecendo o fomento e a discussão de políticas públicas.

Dessa forma, o perfil de formao reduz a ateno e as contribues da profissão para com setores sensíveis às políticas públicas, a maneira que essas vêm sendo precarizadas pela conjuntura político-econômica. Com isso, a formao reforça o cenário em que universidade forma profissionais para atender a uma parcela da sociedade restrita  capacidade de financiar os serviços na esfera privada.

Diante do exposto, conclui-se que o curso de bacharelado da ESEF-UFPe privilegia o perfil de formao ligado às demandas do setor privado junto aos alunos, atuando como uma instituio de ensino pública que não articula a formao profissional de forma estruturada com o próprio setor público.

REFERÊNCIAS

- ALVIANO JÚNIOR, Wilson. A formação inicial do professor de Educação Física alinhada às políticas neoliberais. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 457-471, 2014.
- ANVERSA, Ana Luíza Barbosa. **A formação acadêmica do bacharel em educação física no paraná e sua relação com o campo de atuação profissional**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.
- ANVERSA. Ana Luiza Barbosa. **Estágio Curricular e a constituição da Identidade Profissional do bacharel em Educação Física**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- ANZOLIN, Ana Amélia. **A formação do bacharel em educação física e o campo de intervenção profissional: um estudo de caso**. 2012. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 24 maio 2016. Seção 1, n. 98, p. 44-46. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em 27 mai. 2019.
- COSTA, Nilson do Rosário. **Políticas públicas, justiça distributiva e inovação: saúde e saneamento na agenda social**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- CRUZ, Amália Catharina Santos. **O embate de projetos na formação de professores de educação física: além da dualidade licenciatura-bacharelado**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2009.
- FARIA JÚNIOR, Alfredo G. de. **Educação Física: Globalização e Profissionalização – uma crítica à perspectiva neoliberal**. *Motrivivência*, n. 10, p. 44-60, 1997.
- FILIPPINI, Isabella. **Organização do trabalho pedagógico e trato com o conhecimento na formação de professores de Educação Física**. 2013. 137f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- FINOQUETO, Leila Cristiane Pinto. **Entre Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: Reformas no Ensino Superior e a Constituição de Identidades dos Profissionais de Educação Física da ESEF/UFPel**. 2012, 256p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, Brasil.
- FRANCO, David Silva; FERRAZ, Deise Luiza da Silva. Uberização do trabalho e acumulação capitalista. **Cad. EBAPE. BR**, Rio de Janeiro, v. 17, n. spe, p. 844-856, 2019.
- LEMONS, Lovane Maria. **Formação e trabalho do(a) professor(a) de Educação Física na formação social capitalista**. 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

- LIMA, Antonio Bosco de; PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz. (org.). **Estado e Políticas Públicas em Tempos de Reformas**. Campinas, SP: Alínea, 2010.
- LINHALES, Meily Assbú. São as políticas públicas para a educação física/esportes e lazer, efetivamente políticas sociais? **Motrivivência, Florianópolis**, n. 11, p.71-81, set. 1998.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9 n.2, p.191-211, 2003.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.
- MORGAN, David. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.
- NEIRA, Marcos Garcia. Desvelando Frankensteins: Interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física **RBDEPENF**. v.1, n. 1, 2009.
- NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. 2004. 383f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- NUNES, Marcello Pereira; VOTRE, Sebastião Josué; SANTOS, Wagner. O profissional em educação física no Brasil: desafios e perspectivas no mundo do trabalho. **Motriz**, v. 18, n .2, p. 280-290, 2012.
- PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research & evaluation methods**. 3rd ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2002. p.385-391.
- PERONI, Vera. **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil**. 2016. 264 f. Tese (promoção a Professor Titular da Carreira do Magistério Superior), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- POPKEWITZ, Thomaz. **História do Currículo, regulação social e poder**. In Silva, Tomaz T. (org.) O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- PRONI, Marcelo Weishaupt. Universidade, profissão Educação Física e o mercado de trabalho. **Motriz**, v. 16, n. 3, p. 788–798, 2010.
- SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na 'Reforma' do Estado**. Cortez Editora, 2003.
- SILVA et al. A Formação Profissional em Educação Física e o Processo Político Social. **Pensar a Prática**. v. 12, n.2, p. 1-16, 2009.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Escola Superior de Educação Física/Colegiado do Curso de Graduação. **Projeto Político do Curso de Bacharelado em Educação Física**. Pelotas/RS, Abril/2015. 185p.
- VERONEZ, Luiz Fernando Camargo. **Quando o Estado joga a favor do privado: as políticas de esporte após a Constituição de 1988**. 2005. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- WELTER, Janaíne; RIBAS, João Francisco Magno; SOUZA, Maristela da Silva. O tripé: trabalho, capital e educação no contexto das políticas educacionais para a educação física. **Kinesis**, v. 36, n. 1, 2018.

Referências

ALVIANO JÚNIOR, Wilson. A formação inicial do professor de Educação Física alinhada às políticas neoliberais. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S457-S471, abr./jun. 2014.

ALVIANO JUNIOR, Wilson; NEIRA, Marcos Garcia. **O Ensino Superior privado e os currículos que formam professores de Educação Física**. In: Shigunov Neto, Alexandre; Fortunato, Ivan (org). Reflexões sobre educação física e a formação de seus profissionais. São Paulo: Edições Hipótese, 2016.

AMARAL, Everson Zaykowski. **Educação Física e precarização: uma análise do trabalho docente a partir da década de 1990**. 2013. 101f. Dissertação (Mestrado) - Programa de PósGraduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

AMARAL, Sílvia Cristina Franco. **Políticas públicas de lazer e participação cidadã: entendendo o caso de Porto Alegre**. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2003.

AMARAL, Silvia Cristina Franco; PEREIRA, Ana Paula Cunha. Reflexões sobre a produção em políticas públicas de educação física, esporte e lazer. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 31, n. 1, p. 41-56, 2009.

ANDRADE, Luiz Odorico Monteiro de et al. **Atenção Primária à saúde e estratégia saúde da família**. In: CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa (Org.). Tratado de Saúde Coletiva. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

ANJOS, Tatiana Coletto dos; DUARTE, Ana Cláudia Garcia de Oliveira. A educação física e a estratégia de saúde da família: Formação e atuação profissional. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, n. 4, p. 1127–1144, 2009.

ANVERSA, Ana Luiza Barbosa et al. O estágio curricular em Educação Física – Bacharelado. **Kinesis**, v. 33, n. 1, 2015.

ANVERSA, Ana Luíza Barbosa. **A formação acadêmica do bacharel em educação física no paraná e sua relação com o campo de atuação profissional**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

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

ANZOLIN, Ana Amélia. **A formação do bacharel em educação física e o campo de intervenção profissional: um estudo de caso**. 2012. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

ASCHIDAMINI, Ione Maria; SAUPE, Rosita. **Focus Group – qualitative methodology strategy: atheoretical essay**. Cogitareenferm, v. 9, n. 1, p. 9-14, 2004.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BARROS, Jose Maria de Camargo. **Profissão, regulamentação profissional e campo de trabalho**. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D (Org). Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 245- 250.

BERTEVELLO, Gilberto. **Academias de ginástica e condicionamento físico: desenvolvimento**. In: DACOSTA, L. P. (org) Atlas do esporte no Brasil: Atlas do esporte, educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil. Rio de Janeiro: Shape, 2006.

BETTIN, Everton Burlamarque; PEIL, Luciana Marins Nogueira; MELO, Marcelo Paula. Políticas públicas municipais de esporte, lazer e espaços públicos em Pelotas-RS na gestão 2009-2012. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 1, 2018.

BEVILACQUA, Lidiane Amanda. **Qualidade de vida e Satisfação com o trabalho de profissionais de Educação Física atuantes em academias da cidade de Pelotas-RS**. 2011. Projeto de Pesquisa (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**, 5ª edição. São Paulo: Universidade de Brasília e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2ª ed. Ijuí: Editora Ijuí, 2003.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação**. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 03. Brasília/DF, 1987. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>> 10 nov. 2018.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 058/2004, de 18 de fevereiro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

_____. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 24 maio 2016. Seção 1, n. 98, p. 44-46. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em 27 mai. 2019.

_____. **Ministério da Saúde.** Política Nacional de Promoção da Saúde. Brasília: MS, 2006. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_promocao_saude_3ed.pdf> Acesso em 18 mai. 2019.

_____. **Ministério da Saúde.** Portaria nº 154, de 24 de janeiro de 2008, cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF). Brasília: MS, 2008. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt0154_24_01_2008.htm> Acesso em 19 mai. 2019.

_____. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.** Orientações Técnicas Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. Brasília, 2009. Disponível em: <http://mds.gov.br/central-de-conteudo/assistencia-social/caderno-orientacoes-tecnicas-centro-de-referencia-de-assistencia-social-cras>>. Acesso em 08 mai. 2019.

BUENO, Luciano. **Políticas Públicas do esporte no Brasil: razões para o predomínio do alto-rendimento.** 2008. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) -Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2008.

CARVALHO, César Machado. **Esporte como Política Pública: um estudo do processo de formulação da política de esporte no Brasil.** 2013. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

COLL, Cesar. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** São Paulo: Ática, 2002.

COSTA, Larissa Chaves et al. **Inserção e atuação do profissional de Educação Física na atenção básica à saúde: Revisão sistemática.** Rev Bras Ativ Fis e Saúde, v. 18, n. 1, 2013.

COSTA, Nilson do Rosário. **Políticas públicas, justiça distributiva e inovação: saúde e saneamento na agenda social.** São Paulo: Hucitec, 1998.

CRUZ, Amália Catharina Santos. **O embate de projetos na formação de professores de educação física: além da dualidade licenciatura-bacharelado.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2009.

DUPAS, Gilbeto. **Tensões contemporâneas entre público e privado.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, 2005.

EISENHARDT, Kathleen M. **Building Theories from Case Study Research.** The Academy of Management Review, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **Diário de campo: um instrumento de reflexão.** Contexto Educação, v. 2, n.7, p. 19-24, 1987.

- FARIA JÚNIOR, Alfredo G. de. **Educação Física: Globalização e Profissionalização – uma crítica à perspectiva neoliberal**. *Motrivivência*, n. 10, p. 44-60, 1997.
- FILIPPINI, Isabella. **Organização do trabalho pedagógico e trato com o conhecimento na formação de professores de Educação Física**. 2013. 137f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- FINOQUETO, Leila Cristiane Pinto. **Entre Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: Reformas no Ensino Superior e a Constituição de Identidades dos Profissionais de Educação Física da ESEF/UFPeI**. 2012, 256p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, Brasil.
- FONSECA, Silvio Aparecido et al. Pela criação da Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde: ABENEFS. *Rev Bras Ativ Fís Saúde*, v. 16, n. 4, p. 283–288, 2011.
- FRAGA, Alex Branco; CARVALHO, Yara Maria de; GOMES, Ivan Marcelo. Políticas de formação em educação física e saúde coletiva. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 10, n. 3, p. 367–386, 2012.
- FRANCO, David Silva; FERRAZ, Deise Luiza da Silva. Uberização do trabalho e acumulação capitalista. *Cad. EBAPE. BR*, v. 17, n. 1, p. 844-856, 2019.
- GASPAR, Rafael Affonso. **Os campos de atuação do egresso do curso de Educação Física da UFSC após a fragmentação em licenciatura e bacharelado: diferenças e regularidades**. 2013. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- GERHARDT, Tatiana Engel et al. **A construção e a utilização do diário de campo em pesquisas científicas**. *International Journal of Qualitative Methods*, 2005.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUARDA, Flávio Renato Barros da et al. Intervenção do profissional de Educação Física: formação, perfil e competências para atuar no Programa Academia da Saúde. *Revista Pan-Amazônica de Saúde*, v. 5, n. 4, p. 63–74, 2014.
- HARTWIG, Tiago Wally. **Condições de trabalho e saúde de profissionais de Educação Física atuantes em academias da cidade de Pelotas – RS**. 2012. Projeto de Pesquisa (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.
- HARVEY, David. **Neoliberalismo: história e implicações**. Edições Loyola. 2008.
- LE MOS, Lovane Maria et al. As contradições do processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação em Educação Física e os movimentos de resistência à submissão ao mercado. *Movimento*, v. 18, n. 3, p. 27-49, 2012.

- LEMOS, Lovane Maria. **Formação e trabalho do(a) professor(a) de Educação Física na formação social capitalista**. 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.
- LIMA, Antonio Bosco de; PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz. (org.). **Estado e Políticas Públicas em Tempos de Reformas**. Campinas, SP: Alínea, 2010.
- LINHALES, Meily Assbú. São as políticas públicas para a educação física/esportes e lazer, efetivamente políticas sociais? *Motrivivência*, Florianópolis, n. 11, p.71-81, set. 1998.
- LIZ, Carla Maria de et al. Aderência à prática de exercícios físicos em academias de ginástica. *Motriz*, v. 16, n. 1, p. 181-188, 2010.
- LOPES, Alice Islabão. **O direito ao lazer no Município de Pelotas: uma análise a partir da visão da população de baixa renda**. 2012. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.
- LUIZ, Angela Rodrigues. **Ensino sobre saúde pública e coletiva nos cursos de educação física no Brasil**. 2015. Doutorado em Ciências da Saúde. Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- MAIA, Júlio César Apolinário; SACARDO, Michele Silva. A produção científica sobre as diretrizes curriculares para a educação física (DCNEF): determinações históricas e implicações para formação e intervenção profissional. *Movimento*, v. 26, p. 26037, 2020.
- MANHÃES, Eduardo Dias. **Políticas de Esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- MARQUES, Renato Francisco Rodrigues; GUTIERREZ, Gustavo Luis; MONTAGNER, Paulo César. Novas configurações socioeconômicas do esporte contemporâneo. *R. da Educação Física/UEM*, v. 20, n. 4, p. 637-648, 2009.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v.9 n.2, p.191-211, 2003.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.
- MORGAN, David. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.
- MORSCHBACHER, Márcia. **Reformas curriculares e a formação do (novo) trabalhador em educação física: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil**. 2012. 247 f. 2012. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- MORSCHBACHER, Márcia; VERONEZ, Luiz Fernando Camargo. Diretrizes curriculares nacionais: impactos sobre os currículos de formação de professores de Educação Física. *Revista Pedagógica*, v. 17, n. 35, p. 101-118, 2015.

MULLER, Pierre.; SUREL, Yves. **O que é política pública?** Trad. Alceu Ravanello Ferraro. Pelotas, RS: Educat, 2000.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **Análise das políticas públicas.** Trad. Agemir Bavaresco e Alceu Ravanello Ferraro. Pelotas, RS: Educat, 2002.

NEIRA, Marcos Garcia. Desvelando Frankensteins: Interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **RBDEPENF.** v.1, n. 1, 2009.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão.** 2004. 383f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal Fluminense, Niterói.

NUNES, Marcello Pereira; VOTRE, Sebastião Josué; SANTOS, Wagner. O profissional em educação física no Brasil: desafios e perspectivas no mundo do trabalho. **Motriz**, v. 18, n .2, p. 280-290, 2012.

PALMA, Alexandre. **Vida de professores de educação física que atuam em academias de ginástica: comportamento de risco ou vulnerabilidade?** In: Anais da II Conferência do Imaginário e das Representações Sociais em Educação Física, Esporte e Lazer. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 2003. p. 21-29.

PASSOS, Felipe Barbosa. **Análise do esporte na política de assistência social.** 2017. 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation and research methods.** 2. ed. Thousand Oaks: Sage; 1990.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research & evaluation methods.** 3rd ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2002. p.385-391.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.** Brasília: Liber Livro, 2013.

PERONI, Vera. **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil.** 2016. 264 f. Tese (promoção a Professor Titular da Carreira do Magistério Superior), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2008;

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PINHEIRO, M. F. **O Público e o Privado na Educação: um conflito fora de moda?** In: FÁVERO, O. A educação nas constituintes brasileiras (1823 a 1988). São Paulo: Autores Associados, 2001.

POPKEWITZ, Thomaz. **História do Currículo, regulação social e poder**. In Silva, Tomaz T. (org.) O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

PRONI, Marcelo Weishaupt. Universidade, profissão Educação Física e o mercado de trabalho. **Motriz**, v. 16, n. 3, p. 788–798, 2010.

PUPIO, Bárbara Cristina. **Cadeia produtiva da indústria da cultura corporal em academias de ginástica: em busca dos nexos e determinações da tese da divisão da formação como decorrência da reestruturação produtiva**. 2017. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

RIBEIRO, Gabriela Machado. **Políticas de Esporte e Lazer: o papel da universidade em questão**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

RIBEIRO, Gabriela Machado. **Políticas de Esporte e Lazer: o papel da universidade em questão**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

RODRIGUES, José Damião et al. Inserção e atuação do profissional de educação física na atenção básica à saúde: revisão sistemática. **Rev Bras Ativ Fis e Saúde**. v. 1, n. 1, p. 5-15, 2013.

RODRIGUES, Marta M. Assumpção. **Políticas públicas**. São Paulo, SP: Publifolha, 2010.

ROJAS, Paola Neiza Camacho. **Aderência aos programas de exercícios físicos em academias de ginástica na cidade de Curitiba-PR**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. 2003.

SALERNO, Mateus. **Formação, atualização profissional e nível de conhecimento técnico dos profissionais atuantes em academias da cidade de Pelotas RS**. 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

SANTOS, Sueyla Ferreira da Silva et al. **Experiências da Educação Física na formação e na atuação no Sistema Único de Saúde**. In: BENEDETTI, Tânia Rosane Bertoldo et al. A formação do profissional de educação física para o setor saúde. Florianópolis: Postmix, 2014.

SARAIVA, E. **Introdução à teoria de Política Pública**. In: SARAIVA, E; FERRARESI, E. (Orgs) Políticas Públicas; Coletânea, 2º volume. Eneap, Brasília. 2006, p. 21-43.

SILVA, Paulo da Trindade Nerys. São as políticas públicas efetivamente políticas “sociais”? **Motrivência**, v.11, n. 12, p. 79-91, 1999.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na 'Reforma' do Estado**. Cortez Editora, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Estágios Curriculares na Formação de Professores de Educação Física: o Ideal, o Real e o Possível. **Revista Digital**, v.10, n.82 p. 3-5, 2005b.

SILVA et al. A Formação Profissional em Educação Física e o Processo Político Social. **Pensar a Prática**. v. 12, n.2, p. 1-16, 2009.

SILVA, Rose Méri Santos da. **Pensando o processo de constituição do esporte e a produção de sujeitos esportivos no Brasil**. 2014. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: química da vida e saúde). Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande.

SILVA, Dirceu Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gestão das políticas públicas do Ministério do Esporte do Brasil. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 29, n. 1, p. 65-79, 2015.

SOARES, Maria Clara Couto. **Banco Mundial: políticas e reformas**. In: De TOMASI, L., WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez Ed.; Puc /SP; Ação Educativa, 1996, p.15-41.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke et al. **Uma proposição de diretriz curricular para a formação de professores de Educação Física. Currículo e Educação Física: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas**. Ijuí: Editora Unijuí, p. 41-50, 2007.

TOSCANO, José Jean de Oliveira. Academia de ginástica: um serviço de saúde latente. **Rev. Bras. Ciênc. Mov**; v. 9, n. 1, p. 40-42, 2001.

TUBINO, Manoel Jose Gomes. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação**. Maringá: Eduem, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Escola Superior de Educação Física/Colegiado do Curso de Graduação. **Projeto Político do Curso de Bacharelado em Educação Física**. Pelotas/RS, Abril/2015. 185p.

VERONEZ, Luiz Fernando Camargo. **Quando o Estado joga a favor do privado: as políticas de esporte após a Constituição de 1988**. 2005. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VOSS, Chris.; TSIKRIKTSIS, Nikos; FROHLICH, Mark. Case research in operations management. **International Journal Of Operations & Production Management**, v. 22, n. 2, p. 195-219, 2002.

WELTER, Janaíne; RIBAS, João Francisco Magno; SOUZA, Maristela da Silva. O tripé: trabalho, capital e educação no contexto das políticas educacionais para a educação física. **Kinesis**, v. 36, n. 1, 2018.

YIN. Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Apêndices

Apêndice A

Matriz Analítica – Determinação da Questões

DIMENSÃO	INDICADORES	TEMA	OBJETIVO	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
GRUPO FOCAL COM ALUNOS DO BACHARELADO				
Disciplinas curriculares	Compreensão em relação às políticas públicas	Compreensão em relação à o que são políticas públicas	Identificar como o curso articula o tema das políticas públicas nas disciplinas curriculares e estágios profissionais	Antunes (2007); Proni (2010); Alegre (2006); Anversa (2017); Silva (2005b); Brasil (2004); Anversa (2017); Anversa (2015);
		Importância das políticas públicas sensíveis a Educação Física: setores e demandas		
		Políticas públicas na formação: um eventual interesse pessoal ou do curso?		
		Políticas públicas na formação: interesse pessoal ou do curso?		
	Políticas públicas na formação em bacharelado	Ênfase da temática das políticas públicas durante curso: práticas e disciplinas		
		O papel do currículo, dos alunos e dos professores		
		Teor do debate e posicionamentos acerca das políticas públicas		
		Articulação de experiências com o setor público: observações, visitas e palestras		
Estágios Profissionais	Possibilidades de estagiar em uma instituição pública	Possibilidades de estagiar em uma instituição pública	Problematizar a formação	Veronez (2005); Muller e Surel (2002);

	Demandas e importância do tema das políticas públicas na formação	Demandas e importância de estágios no serviço público	dos alunos em relação a temática das políticas públicas.	Manhães (2002) Silva (1999); Rodrigues (2010); Ribeiro (2012); Anderson (2008); Amaral e Pereira (2009);
--	---	---	--	---

Apêndice B

Roteiros para a realização dos Grupos Focais

Os alunos estarão sentados em cadeiras formando um grande círculo. As perguntas e temas disparadores serão lançados pelo pesquisador e todos responderão conforme desejarem. Não haverá ordem para as respostas e ninguém será obrigado a responder caso não queira, porém todos serão convidados a falar.

Fala inicial: Olá pessoal, gostaria de primeiramente agradecer por dispor de seu tempo para se juntar a nós para esse encontro. Meu nome é Vítor Tavares da Silva, sou do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas e essa é minha assistente Lorena Rodrigues. Quero cumprir alguns objetivos de minha pesquisa por meio das respostas de algumas perguntas e temas que vou propor à vocês nos nossos três encontros. Vou conduzir esse grupo focal para compreender melhor a formação em bacharelado em Educação Física considerando a temática das políticas públicas. Vocês foram convidados porque estão se formando no curso de bacharelado da ESEF-UFPel. Não existem respostas certas ou erradas, então não se preocupem. Por favor, sintam-se à vontade para compartilhar seus pontos de vista. Mantenha sempre em mente que estou igualmente interessado em comentários positivos e negativos. Certamente vocês notarão os gravadores. Estou gravando essa discussão para que eu não perca nenhum de seus comentários. Não usarei nenhum nome em meus registros e vocês pode ter a certeza da total confidencialidade da participação de vocês.

Dito isso, podemos começar os trabalhos de hoje.

Reunião 1 – Concepções e apresentação das políticas pública

Dinâmica: DINÂMICA 1

- 1) Compreensão em relação à o que são políticas públicas
- 2) Importância das políticas públicas sensíveis a Educação Física: setores e demandas
- 3) Políticas públicas na formação: um eventual interesse pessoal ou do curso?

- 4) Origem das discussões e experiências acerca das políticas públicas: o papel do currículo, dos alunos e dos professores

Reunião 2 – Desdobramentos nas disciplinas curriculares

Dinâmica: DINÂMICA 2

- 1) Ênfase da temática das políticas públicas durante curso: quais práticas e disciplinas se destacaram?
- 2) Discussão acerca das políticas públicas durante o curso: teor do debate e posicionamentos
- 3) Políticas públicas: um tema suficientemente abordado na formação?
- 4) Articulação de experiências com o setor público: observações, visitas e palestras

Reunião 3 – Estágios profissionais

Dinâmica: DINÂMICA 3

- 1) Papel dos estágios profissionais na formação: expectativas e percepções
- 2) Políticas públicas e espaços de atuação no setor público durante os estágios: discussões e práticas
- 3) Demandas por estágios no serviço público: quais são e onde estão segundo o desenvolvido no curso de bacharelado?
- 4) Importância dos estágios no setor público: relevância social e de formação
- 5) Possibilidades de estagiar em uma instituição pública constituídas durante o curso

Apêndice C

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Visão Global do Projeto de Pesquisa

POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO EM BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEF-UFPeI

Pesquisador Responsável: Vítor Tavares da Silva

Orientador: Alan Goularte Knuth

O objetivo deste estudo é compreender a formação em bacharelado em EF da ESEF-UFPeI em termos de articulação do tema das políticas públicas. Especificando-se em: identificar como o curso articula o tema das políticas públicas nas disciplinas curriculares e estágios profissionais; e problematizar a formação dos alunos em relação a temática das políticas públicas.

A pesquisa é desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, dedicando-se ao caso do curso de bacharelado da ESEF-UFPeI. O estudo envolve a técnica de coleta de dados de grupo focal com a participação de alunos do curso.

Por meio de seus procedimentos, esta pesquisa pretende envolver questões imperativas a formação profissional em Educação Física e Políticas Públicas sensíveis a Educação Física.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

YIN. Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005

Apêndice D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, concordo em participar do estudo “POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO EM BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEF-UFPeI”. Estou ciente de que estou sendo convidado(a) a participar voluntariamente do mesmo.

OBJETIVOS DO ESTUDO: compreender a formação em bacharelado em EF da ESEF-UFPeI em termos de articulação do tema das políticas públicas. Especificando-se em: identificar como o curso articula o tema das políticas públicas nas disciplinas curriculares e estágios profissionais; e problematizar a formação dos alunos em relação a temática das políticas públicas.

PROCEDIMENTOS: Serão realizados 3 encontros para debate sobre os temas: sociedade e formação; currículo; espaços de atuação; estágios; relevância das políticas públicas; possibilidades e motivações na atuação profissional; perspectiva de atuação; desafios e condições de trabalho. Os resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usados para fins de pesquisa.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Nenhum(a) participante será obrigado(a) a responder as questões a fim de não causar constrangimento, intimidação, vergonha, desconforto e irritação.

BENEFÍCIOS: Os(as) participantes terão a possibilidade de debater acerca de sua formação e das perspectivas de atuação profissional com ênfase em políticas públicas. Os resultados também serão divulgados no formato de artigos científicos a fim de levar estes temas a mais discussões.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como exposto anteriormente, a participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras acerca de minha participação neste estudo.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a nossas identidades permanecerão confidenciais durante todas as etapas do estudo. As gravações e filmagens não serão divulgadas.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação.

RG: _____ ASSINATURA: _____ DATA: ____ / ____ / ____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O(a) participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato através do meu endereço acima. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF-UFPeI – Rua Luís de Camões, 625 – CEP: 96055-630 - Pelotas/RS; Telefone CEP (53)3273-2752.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Vítor Tavares da Silva

Apêndice E

Diário de campo

O trabalho de campo iniciou com o contato com os professores responsáveis pelo Estágio Curricular Profissional III. Os docentes foram extremamente atenciosos com a pesquisa, permitindo a apresentação dos objetivos do estudo em um dos encontros com os alunos estagiários.

No primeiro encontro com a turma, após a exposição dos detalhes da investigação, todos que se enquadravam no estudo mostraram grande disposição e interesse com o tema apresentado e os métodos propostos. Com isso, logo lideraram a definição das datas possíveis para os encontros de grupo focal. O entusiasmo dos discentes foi motivador.

Com os contatos listados, a comunicação foi muito bem organizada e todos se posicionaram em relação as mensagens trocadas no grupo do aplicativo de mensagens instantâneas. Até a semana anterior a primeira reunião, dos 21 alunos, 7 acusaram que surgiram dificuldades em participar do estudo. Até essa fase, muitos se mostraram curiosos sobre quem iria compor o grupo focal.

Diante da primeira reunião, dois alunos não se fizeram presentes, então, 12 iniciaram a reunião. Na dinâmica inicial, os discentes foram encorajados a apresentar uns aos outros até que todos tivessem suas trajetórias no curso descritas para o grupo. A atividade se mostrou muito divertida e demonstrou eu todos tinham intimidade e certa convergência nas histórias acadêmicas.

Com o início da proposição das questões e temas norteadores, a grande maioria opinou. Apenas quatro alunos se limitaram a acenar para as posições dos colegas. Outros três reforçaram as exposições de duas alunas que lideraram o início do debate.

Diante do tema “Compreensão em relação à o que são políticas públicas”, os alunos demonstraram grande insegurança em expor definições. Muitos se esquivaram dos olhares dos pesquisadores. Assim, que duas alunas disseram que não sabia definir a questão – com uma risada encabula -, o grupo se permitiu a assumir que não conseguir cumprir a tarefa.

Com isso, um aluno se permitiu a especular um conceito, e logo foi apoiado pelo grupo. Desta forma, os discentes expuseram que era a primeira vez que debatiam o tema das políticas públicas. Com o consenso e demarcação da temática o grupo se sentiu confiante para expor casos mais particulares em relação à política.

Neste sentido, foram tecidas várias considerações em relação a realidade da política brasileira, e certo descontentamento no consenso do grupo. Os alunos comentavam de forma frustrada sobre a relação da classe políticas com a má gestão de políticas públicas, corrupção e a falta de representatividade da classe profissional da EF no cenário político brasileiro.

Na ênfase do tema “Importância das políticas públicas sensíveis à Educação Física: setores e demandas”, o grupo já se mostrou mais à vontade e costuraram o debate de forma alinhada a demarcar a importância de políticas públicas em saúde e esporte.

Já no item “Políticas públicas na formação: um eventual interesse pessoal ou do curso”, o debate foi bastante orientado pela exposição de exemplos e casos ocorridos ao longo do curso. Muitas situações particulares foram expostas e muitas críticas ao curso e aos docentes foram destacadas.

Diante disso, a mediação viu a oportunidade de encaminhar o tema “Origem das discussões e experiências acerca das políticas públicas: o papel do currículo, dos alunos e dos professores”. Nesse momento, as experiências foram descritas com uma ainda maior intensidade, inclusive nas críticas à organização do curso e às atitudes e concepções de muitos professores e alunos.

Com o objetivo de manter a dinâmica, a mediação insiste no tema até dois alunos interromperem indicando que precisam sair do encontro. Com isso, a primeira reunião foi encerrada. No fechamento, o grupo se mostrou empolgado e levou a conversa para os corredores da ESEF em grupos menores.

Na semana seguinte, a dinâmica inicial considerou um jogo de mímica com alguns voluntários do grupo de alunos. A interação foi recheada de gargalhadas e piada internas aos colegas.

Após isso, com a proposta de debate acerca do tema “Ênfase da temática das políticas públicas durante curso: quais práticas e disciplinas se destacaram”, os discentes demarcaram uma perspectiva em negativa, insistindo na deficiência do currículo em articular o tema das políticas públicas. Com isso, um dos alunos descreveu a professor-dependência que os temas discutidos em aula interagem, quando os alunos ou não são ouvidos ou se omitem de forma passiva ao abordado na formação.

Neste sentido, no que tange a discussão do indicador “Discussão acerca das políticas públicas durante o curso: teor do debate e posicionamentos”, os alunos reforçaram posicionamentos e exemplos anteriormente expostos. Muitos exemplos emergiram, descrevendo as oportunidades que o curso teve em debater o a temática e os motivos que as práticas omitiram o tema.

O mesmo teor de frustração foi mantido com o tema “Política públicas: um tema suficientemente abordado na formação”, destacando que se sentiam inseguros em debater detalhes de uma política pública, por que o tema estava disperso nas disciplinas e passava longe da discussão de suas peculiaridades.

O consenso acerca de uma experiência positiva veio junto ao exemplo da disciplina “SUS e EF” e do trabalho do professor responsável. No mesmo sentido, quando debatiam sobre a “Articulação de experiências com o setor público: observações, visitas e palestras”, o grupo alertou a importando dos eventos acadêmicos organizados pelos discentes e encontros científicos.

Segundo o Aluno 2, os eventos científicos são os momentos mais ricos neste sentido. Outro evento, e mais íntimo ao curso, foi o “Roda Viva”, um encontro anual que promove debates em torno dos mais diversos temas da atividade profissional, incluindo o serviço público.

A natureza escassa dessas iniciativas reforça o cenário de desinvestimento no tema das políticas pública no curso de bacharelado da ESEF-UFPeI.

No encaminhado no terceiro encontro, os alunos concordaram e repetir a dinâmica inicial do último encontro, pois queria ver o desempenho de colegas

específicos no jogo de mímica. Notou-se que o ambiente estava confortável e totalmente dominado pelas convergências do grupo.

Diante disso, como o tema central foi os Estágios Profissionais, as exposições foram inundadas por histórias relativamente mais longas e debates mais acalorados, evidenciando certo tom de reivindicação e a exposição de possíveis soluções para um cenário hostil do curso para com o estágio em instituições públicas.

Qualquer movimento que emerja o setor público nos estágios profissionais parece que enfrentará resistência e romperá com pressupostos muito bem acomodados e convenientes à manter a hegemonia do setor privado na estruturação dos estágios na ESEF-UFPEL.

O grupo lidera as considerações finais destacando a importância de debates como os que eles experimentaram juntos aos procedimentos da pesquisa, insistindo que os resultados dos estudos cheguem à administração da ESEF-UFPEL e que mais momentos como os que eles viverem como grupo focal sejam promovidos no debate acerca das políticas públicas na formação em bacharelado em EF.

Por fim, todos demonstraram seu agradecimento para com a proposta do estudo e com a cooperação dos colegas.

APÊNDICE F

Roteiro para entrevista com os professores

O entrevistado(a) FOI convidado(a) à senta-se em uma cadeira a frente do pesquisador. As perguntas foram realizadas e o(a) participante respondeu conforme desejar e não foi obrigado(a) a responder caso não queira.

Fala inicial

Olá, gostaria de primeiramente agradecer por dispor de seu tempo para se juntar a mim para essa entrevista. Meu nome é Vítor Tavares da Silva, sou do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. Quero cumprir alguns objetivos de minha pesquisa por meio das respostas de algumas perguntas e temas que vou te propor nessa dinâmica. Vou conduzir essa entrevista para compreender melhor o a formação em bacharelado em Educação Física e seu campo de atuação considerando políticas públicas. Você foi convidado(a) porque leciona no curso de bacharelado da ESEF/UFPel e dedica-se a organização dos Estágios Profissionais do curso. Não existem respostas certas ou erradas, então não se preocupe. Por favor, sintam-se à vontade para compartilhar seus pontos de vista. Mantenha sempre em mente que estou igualmente interessado em comentários positivos e negativos. Certamente você notara o gravador de áudio. Estou gravando essa entrevista para que eu não perca nenhum de seus comentários. Não usarei nenhum nome em meus registros e você pode ter a certeza da total confidencialidade dessa entrevista.

Então, vamos começar:

- 1) Os estágios curriculares privilegiam qual perfil de formação profissional?
- 2) A nível de intervenção profissional, quais espaços e condições de atuação você destacaria para a formação bacharelada?
- 2) Você identifica que alguns destes espaços de atuação estão mais estruturados em comparação aos demais? Quais seriam os mais e os menos consolidados?

- 3) Quais são os setores de intervenção profissional de bacharéis em Educação Física que você identifica enquanto hegemônicos? A que se deve essa realidade? Esse cenário tende a ser modificado? Em que direção?
- 4) Como você considera o campo de intervenção profissional de bacharéis em Educação Física do ponto de vista de remuneração, carreira e condições de trabalho? Quais foram os avanços e retrocessos recentes?
- 5) Quais são os espaços de atuação profissional onde os estágios podem ser desenvolvidos atualmente?
- 6) A sistematização dos estágios curriculares prevê a articulação com alguma política pública em Pelotas-RS?
- 7) Qual é o papel que uma política pública sensível a Educação Física pode assumir na sociedade? Como bacharéis em Educação Física podem contribuir? Em quais aspectos pode-se obter avanços nos estágios neste contexto?
- 8) Existe alguma perspectiva de vínculo dos estágios do curso de bacharelado com alguma/outra política pública no município?
- 9) Assumindo políticas públicas nas áreas de saúde, lazer, esporte, assistência social e educação. Para quais destas áreas você considera que o estágio está formando?
- 10) Quais as políticas públicas você identifica que contam com a intervenção profissional de bacharéis em Educação Física no município de Pelotas-RS? Como expandir as contribuições da área no setor público, e qual o papel de uma instituição pública como ESEF/UFPel neste processo?
- 11) Qual o impacto social você identifica nessas políticas públicas?
- 12) Como você classificaria o interesse dos alunos em atuar trabalhar enquanto futuros bacharéis junto a políticas públicas? Essa realidade é razoável considerando as demandas da população? A sistematização dos estágios considera esse interesse?
- 13) O que motivaria um(a) bacharel em Educação Física à atuar no setor público atualmente?

14) Como você descreveria as atuais condições do setor público prover novas e pertinentes políticas que considerem a atuação de bacharéis em Educação Física em Pelotas-RS?

APÊNDICE G

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, concordo em participar do estudo “POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO EM BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEF-UFPeI”. Estou ciente de que estou sendo convidado(a) a participar voluntariamente do mesmo.

OBJETIVOS DO ESTUDO: compreender a formação em bacharelado em EF da ESEF-UFPeI em termos de articulação do tema das políticas públicas. Especificando-se em: identificar como o curso articula o tema das políticas públicas nas disciplinas curriculares e estágios profissionais; e problematizar a formação dos alunos em relação a temática das políticas públicas.

PROCEDIMENTOS: Será realizada uma entrevista sistematizada por meio de roteiro semi-estruturado. Os resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usados para fins de pesquisa.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Nenhum(a) participante será obrigado(a) a responder as questões a fim de não causar constrangimento, intimidação, vergonha, desconforto e irritação.

BENEFÍCIOS: Os(as) participantes terão a possibilidade de debater acerca de sua formação e das perspectivas de atuação profissional com ênfase em políticas públicas. Os resultados também serão divulgados no formato de artigos científicos a fim levar estes temas a mais discussões.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como exposto anteriormente, a participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras acerca de minha participação neste estudo.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a nossas identidades permanecerão confidenciais durante todas as etapas do estudo. As gravações e filmagens não serão divulgadas.

SENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação.

RG: _____ ASSINATURA: _____ DATA: ____ / ____ / _____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O(a) participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato através do meu endereço acima. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF-UFPeI – Rua Luís de Camões, 625 – CEP: 96055-630 - Pelotas/RS; Telefone CEP (53)3273-2752.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Vítor Tavares da Silva

Apêndice H

Comunicado à imprensa

POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO EM BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEF-UFPeI

Autor: Vítor Tavares da Silva

Orientador: Dr. Alan Goularte Knuth

Um estudo realizado pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI) teve como foco a temática das políticas públicas na formação em bacharelado da Escola Superior de Educação Física da UFPeI.

Temas como a formação profissional sempre estarão em discussão na sociedade, e em especial no meio acadêmico. Mais especificamente na área da Educação Física, no destaque da formação em bacharelado, o cenário institucionalizado no ensino superior, na regulamentação da profissão e no mercado de trabalho, concedeu à essa formação um alinhamento com um campo de atuação extremamente diverso.

Entretanto, a profissão, como ocorre entre outras relações de trabalho, vem sendo submetida ao ideário neoliberal instaurado na política econômica do Brasil, quando constrangida à formação de um profissional liberal que influencia e é influenciado por um mercado de trabalho capitalista não estruturado para o desenvolvimento dos conhecimentos da área.

Dentro desse contexto, em relação à formação profissional, as disciplinas curriculares e o estágio supervisionado constituem uma lógica íntima entre educação e trabalho. Essa lógica vem sendo subordinada a determinadas habilidades e competências exigidas pelo mercado privado, quando não se tem muito bem estabelecido como a temática das políticas públicas se situa na formação diante da atual conjuntura inundada pelo interesse liberal.

Diante disso, o curso de bacharelado da Escola Superior de Educação Física da UFPel, no que tange a percepção dos alunos, destaca que a demarcação e o desenvolvimento do tema das políticas públicas contam com a articulação de experiências escassas e isoladas.

Segundo os alunos, a temática fica refugiada em um interesse e uma disposição docente pontual. Tudo isso se dá em um contexto de um curso fragmentado que hospeda apenas nas disciplinas ligadas às ciências humanas e sociais o espaço para o debate de questões sociais, concomitantemente à uma passividade de grande parte dos discente nas práticas curriculares.

Além disso, o curso de bacharelado mostrou-se ser orientado de forma resistente às iniciativas ligadas ao estágio em instituições públicas, quando a sistematização dos estágios profissionais se dá, em grande parte, em torno de entidades privadas, como academias de ginástica.

Simultaneamente, o cenário das políticas públicas sensíveis à EF apresenta-se cada vez mais desgastado pela crise de representatividade junto a classe política, bem como pelo agravamento da política econômica vigente no Brasil nas últimas décadas, a qual age por meio do desinvestimento no setor público.

Diante disso, concluiu-se que a ESEF-UFPel privilegia, assim como o cenário nacional do ensino superior, o perfil de formação ligado às demandas do setor privado, atuando como uma instituição de ensino pública que não articula a formação profissional em bacharelado em EF de forma estruturada com o próprio setor público.

Anexos

Anexo 1**TERMO DE ANUÊNCIA**

A Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas está ciente e autoriza o Pesquisador Vítor Tavares da Silva a participar do projeto de pesquisa “POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO EM BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEF-UFPel”, inserido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Escola Superior de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Local e data

Assinatura com carimbo da Instituição

Anexo 2

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1. ESCOPO E SEÇÕES

A revista Movimento é uma publicação da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que tem por objetivo divulgar a produção científica nacional e internacional, sobre temas relacionados à Educação Física em interface com as Ciências Humanas e Sociais, no que tange aos seus aspectos pedagógicos, históricos, políticos e culturais. Aceita somente artigos inéditos, nos idiomas: português, espanhol, inglês e francês. Compõe-se das seguintes seções:

Em Foco: seção voltada para artigos que merecem destaque, cujos temas são decididos por critérios da Comissão Editorial. Nessa seção podem ser publicados diferentes tipos de trabalhos, como, por exemplo: trabalhos de revisão - *estado da arte* - sobre tema considerado relevante; trabalho de um autor específico, cuja obra tenha reconhecimento e repercussão nacional e/ou internacional; entrevista com um pesquisador reconhecido e influente no campo acadêmico específico. A Comissão Editorial se reserva o direito de convidar autores para publicarem nessa seção e esses artigos passarão pelo crivo único da própria Comissão.

Temas polêmicos: seção pela qual a revista Movimento se propõe a manter um diálogo constante com a comunidade científica na qual está integrada, oportunizando a atualização de debates *do momento*, e induzindo reflexões afetas à sua área de conhecimento específica. A Comissão Editorial se reserva o direito de convidar autores para publicarem nessa seção, assim como se propõe a estimular a participação de outros que, porventura, queiram adentrar nos debates. Assim como na Seção Em Foco, esses artigos passarão pelo crivo da própria Comissão Editorial.

Artigos originais: trabalhos resultantes de pesquisa científica apresentando dados originais e descobertas que tenham relação com aspectos experimentais e/ou observacionais de característica filosófica, histórica, sociocultural e pedagógica, que inclua análise descritiva e/ou inferências sustentadas em dados próprios. Sua estrutura deve atender a um formato reconhecido na área de conhecimento específica (Educação Física na interface com as Ciências Humanas e Sociais), e deve conter pelo menos os seguintes itens: Introdução; Bases Teóricas; Decisões Metodológicas; Análise; Discussão; Conclusão.

Ensaio: seção destinada a artigos de revisão e/ou reflexão sobre um determinado tema, apontando para possíveis conclusões e/ou novas interpretações, sem ter a necessidade de sustentação em base empírica.

As seções Em Foco e Temas Polêmicos terão sua publicação conforme decisão da Comissão Editorial.

2. LIMITES DE PUBLICAÇÃO E DE AVALIAÇÃO POR AUTOR(A)

- A revista Movimento publicará, no máximo, dois trabalhos da mesma autoria ou co-autoria por ano. Portanto, antes de iniciar o processo de submissão é importante verificar essa situação entre os autores envolvidos.

- A partir de 14/04/2018 a revista Movimento (ESEFID/UFRGS) avaliará simultaneamente até 2 artigos do mesmo autor/coautor. Caso esse limite seja extrapolado a(s) nova(s) submissão(ões) será(ão) arquivadas sem apreciação de mérito. Assim, é importante que o autor que realiza a submissão confira com os demais envolvidos a situação de cada um deles.

- A partir de 6 de julho de 2019 a revista Movimento não está mais aceitando submissões de manuscritos que tratem da validação de instrumentos.

3. METADADOS

Autores, títulos, resumos, descritores devem ser inseridos no local 'Inclusão de Metadados' no processo de submissão:

- Título que identifique o conteúdo em português, inglês e espanhol;
- Nome completo do(s) autor(es), e-mail .
- Afiliação: a afiliação de todos os autores é obrigatória no momento da submissão no Passo 3: Inclusão de Metadados. No campo 'Instituição/Afiliação' colocar as seguintes informações, nesta ordem: Instituição ou Universidade por extenso. Cidade, sigla do Estado, País.
- Resumo informativo em português, inglês e espanhol com até 150 palavras cada;
- Palavras-chave (*Keywords*, *Palabras clave*) constituídas de até quatro termos que identifiquem o assunto do artigo em português, inglês e espanhol, separados por ponto. Utilizar os Descritores em Ciências da Saúde (DeCS). Disponível em: <http://decs.bvs.br/>;

Trabalhos com quatro ou mais autores: Em manuscritos com 4 (quatro) ou mais autores devem ser obrigatoriamente especificadas no campo Comentários para o Editor, na parte inferior da página do Passo 1: Iniciar submissão, as responsabilidades individuais de todos os autores na preparação do mesmo.

Apoio financeiro: É obrigatório informar no manuscrito, sob a forma de nota de rodapé na primeira página e no Passo 3: 'Inclusão de Metadados'. No campo específico 'Contribuidores e Agências de fomento' incluir informações de qualquer auxílio financeiro recebido para a elaboração do trabalho, mencionando as agências de fomento.

Observação: os trabalhos que não atenderem a essa estrutura serão devolvidos aos autores, sem avaliação de mérito.

4 ESTRUTURA DOS TRABALHOS

Os trabalhos devem ser estruturados de acordo com as especificações abaixo. Para isso é obrigatório que as informações do manuscrito sejam inseridas no template (arquivo padrão).

Os artigos deverão ser redigidos em Times New Roman 12, espaço 1,5 e não devem exceder a 6.000 palavras, incluindo os títulos, resumos, palavras-chave nos três idiomas (utilize Ferramentas; contar palavras). **As referências bibliográficas não contam no tamanho do artigo.** Utilizar *itálico* somente para palavras estrangeiras e nas expressões *et al.* e *In:*.

A critério da Comissão Editorial, os trabalhos de autores convidados para as seções *Em Foco* e *Temas Polêmicos* poderão exceder esse número de palavras.

4.1 Texto propriamente dito

Recomenda-se que se observem as normas da ABNT referentes a apresentação de artigos em publicações periódicas (NBR 6023/2018), apresentação de citações em documentos (NBR 10.520/2002), apresentação de originais (NBR 12256), norma para datar (NBR 5892), numeração progressiva das seções de um documento (6024/2003) e resumos (NBR 6028/2003), bem como a norma de apresentação tabular do IBGE.

4.1.1 Ilustrações (fotografias, desenhos, gráficos, etc.).

Devem ser numeradas consecutivamente em algarismos arábicos e citadas como FIGURA, com título na parte superior e fonte na parte inferior. As ilustrações devem permitir uma perfeita reprodução e devem atender ao padrão do artigo no quesito fonte e tamanho da fonte.

4.1.2 Tabelas e Quadros

Devem ser numeradas consecutivamente com algarismos arábicos e encabeçadas por seu título e devem atender ao padrão do artigo no quesito fonte e tamanho da fonte. **Devem se restringir ao mínimo necessário e deve ser citada a fonte.** Na edição final do artigo os revisores poderão aconselhar alterações na quantidade e tamanho das tabelas a fim de se manter o padrão da revista. **As tabelas e quadros não podem ser imagens em hipótese nenhuma pois o seu conteúdo faz parte da contagem de palavras.**

4.2 Referências: (São os documentos citados no texto conforme a NBR 6023/2018).

A lista de referências deve ser ordenada alfabeticamente, alinhada à margem esquerda e colocada ao final do artigo, citando as fontes utilizadas, sob o título **REFERÊNCIAS** tão somente, alinhado ao centro. A autoria deve apresentar sobrenome e prenome completo. Para melhor compreensão e visualização, clique aqui para acessar orientações e exemplos de referências de diversos tipos de materiais.

5 FORMA DE ENCAMINHAMENTO

Os artigos devem ser enviados em formato digital através da página: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/user>. Qualquer dúvida, entrar em contato através do e-mail: movimento@ufrgs.br.

6 AVALIAÇÃO DOS TRABALHOS

6.1 Orientações gerais

A Comissão Editorial não assume a responsabilidade por opiniões/conceitos emitidos em artigos assinados e matéria transcrita.

A Comissão Editorial se reserva o direito de selecionar os trabalhos para publicação, considerando o processo avaliativo descrito abaixo.

A revista Movimento (ESEFID/UFRGS) adota como parâmetros de Integridade na Atividade Científica as Diretrizes apresentadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Antes de qualquer submissão pelos autores, salientamos a necessidade de leitura dessas diretrizes, as quais estão disponíveis no seguinte endereço: <http://www.cnpq.br/web/guest/diretrizes>

6.2 Processo avaliativo

O processo avaliativo dos trabalhos submetidos à revista Movimento (ESEFID/UFRGS) compreende 3 fases:

Fase 1 – Pré-avaliação:

Ao observar a submissão de um trabalho, a Comissão Editorial desenvolve uma primeira fase de apreciação do manuscrito, o que envolve a avaliação:

- do fluxo avaliativo, verificando se o mesmo autor/coautor não tem até 2 artigos em avaliação. Caso esse limite seja extrapolado a(s) nova(s) submissão(ões) será(ão) arquivadas sem apreciação de mérito.

- da correspondência da proposta de publicação com o escopo do periódico, cujas informações estão disponíveis no *menu* 'sobre/foco e escopo'. A Comissão Editorial se reserva o direito de decidir sobre o enquadramento ou não do trabalho no escopo do periódico.
- de aspectos da formatação, tendo em vista as orientações disponíveis no *menu* 'diretrizes para autores'.
- da ausência de elementos que identifiquem a autoria, seja no texto ou nas propriedades do arquivo.
- do envio, como documento suplementar, da 'declaração de responsabilidade dos autores'. Os itens que os autores devem declarar responsabilidade são: originalidade do manuscrito; exclusividade da submissão, existência de conflito de interesses, grau de contribuição dos autores em manuscritos em coautoria. A declaração deve ser assinada por todos os autores e digitalizada para o formato PDF. A postagem desse documento deve ser feita no Passo 4 (TRANSFERÊNCIA DE DOCUMENTOS SUPLEMENTARES) do processo de submissão através da plataforma SEER.
- do envio, como documento suplementar, do comprovante de pagamento da taxa de submissão (mais informações estão disponíveis mais abaixo, no item 10 "Condições para submissão"). É importante deixar claro que a taxa se refere exclusivamente ao ato de submissão do manuscrito, portanto, caso a Comissão Editorial decida que texto submetido não se enquadra no escopo da revista, a taxa não será devolvida.

Caso sejam observados problemas quanto a esses itens os autores serão informados sobre a impossibilidade de continuidade da avaliação.

Fase 2 – Avaliação pelos pares:

A submissão que passa pela fase 1 (corresponde ao escopo, está adequada às normas, não contém elementos de identificação e consta a declaração de responsabilidade de autoria) estará apta a seguir no processo avaliativo. Nesse processo, as etapas são as seguintes:

- Designação de um editor de seção que assume a responsabilidade de coordenação do fluxo de avaliação.
- Esse editor responsável irá designar 2 avaliadores (*peer review*) para emitirem pareceres, e lhes solicitará que respondam no prazo máximo de 3 semanas.
- Os avaliadores deverão proceder a revisão dos trabalhos, considerando os 6 aspectos norteadores pontuados abaixo, na forma de questões:
 1. **Coerência:** o trabalho apresenta uma argumentação lógica, concatenada com o referencial teórico-metodológico adotado? Apresenta claramente os objetivos e desenvolve esforços coerentes no sentido de atingi-los?

Chega a conclusões condizentes com o processo argumentativo e com os propósitos?

2. **Consistência:** o manuscrito denota capacidade de convencimento em nível equivalente às produções já existentes sobre o tema? Os enunciados são suficientemente fundamentados a ponto de confrontar argumentações contrárias e se sustentarem?
3. **Objetivação/força de convencimento:** o trabalho consegue apreender elementos constitutivos do fenômeno estudado? As análises trazidas são suficientes para captar, apresentar e convencer sobre a verossimilhança dos resultados a respeito do fenômeno?
4. **Originalidade/pertinência:** o tema e os propósitos do trabalho abordam questões relevantes para a área de estudo? Contextualiza uma lacuna de conhecimentos e produz resultados que representam avanços? Contribui para novas reflexões ou questionamentos na área?
5. **Registro linguístico e normas técnicas:** o registro textual demonstra domínio da língua escrita formal? As determinações de normas técnicas adotadas pela revista estão contempladas?
6. **Ética de pesquisa e publicação:** a pesquisa segue os padrões consensuais de ética de pesquisa nas investigações em interface com as ciências sociais e humanas? A publicação atende às diretrizes básicas para a integridade na atividade científica, especificamente as descritas pela Comissão de Integridade do CNPq?

- Diante dos pareceres emitidos, em caso de divergências, os editores de seção podem designar outros avaliadores com o intuito de reunir mais informações sobre o trabalho, tendo em vista os aspectos norteadores adotados. Esses novos colaboradores também terão o prazo de 3 semanas para se manifestarem. Com base nas recomendações e pareceres dos avaliadores envolvidos, o editor responsável apresenta uma proposta de decisão à Comissão Editorial, que, por sua vez, delibera sobre a situação do trabalho. As situações possíveis são:

- **Aprovar o trabalho para a publicação.**
- **Solicitar correções, modificações ou complementações aos autores.**
- **Rejeitar o trabalho para a publicação.**

- Caso a deliberação seja a de solicitação de correções, modificações ou complementações, os autores terão o prazo de 15 dias para a manifestação e postagem da nova versão do trabalho. Isso ocorrendo, o manuscrito seguirá para uma nova rodada de avaliação, na qual os pareceristas envolvidos, especialmente aqueles que apontaram demandas, serão novamente consultados. Para isso, eles terão o prazo de 3 semanas para verificar o atendimento das questões indicadas. Cabe destacar que as recomendações de alterações não implicam aceitação tácita do manuscrito. A nova versão a ser encaminhada pela autoria será novamente avaliada pelos mesmos pareceristas, e, se houver divergência na nova recomendação, o editor de seção poderá designar mais um novo parecerista, que também terá 3 semanas de prazo, ou então exarar um parecer consolidado.

- Uma vez concluídas todas as rodadas, com base no conjunto das recomendações e pareceres dos avaliadores envolvidos, o editor de seção apresenta uma proposta de decisão à Comissão Editorial que, por sua vez, delibera sobre a situação da submissão.

Fase 3 – Revisões finais

O trabalho aprovado para publicação segue para a fase de edição, na qual ele será preparado para a publicação, o que envolve as seguintes etapas:

- Revisão das normas bibliográficas (citações, referências, formatação de textos, ilustrações, quadros e tabelas). Nessa fase, a Comissão Editorial se reserva o direito de proceder a revisão gramatical dos textos e fazer correções, desde que não alterem o conteúdo.

- Revisão dos descritores do artigo e dos metadados, prezando pela correspondência entre as informações que constam no arquivo do texto e as registradas na plataforma SEER.

- Após essas duas revisões, os textos são encaminhados aos autores para leituras e possíveis correções, até que uma versão final seja aprovada. Diante das solicitações, os autores têm o prazo de 15 dias para se manifestarem e postarem a versão final do trabalho na plataforma.

- Não havendo manifestação dos autores no prazo estipulado, os artigos serão arquivados.

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. O texto considera o escopo da revista Movimento (ESEFID/UFRGS), isto é, claramente aborda temas relacionados ao campo da Educação Física em interface com as Ciências Humanas e Sociais, mais especificamente em seus aspectos pedagógicos, históricos, políticos e culturais.
2. O texto tem qualidade e relevância em nível consoante ao do periódico.
3. O texto é inédito.
4. O texto não foi enviado para outro periódico e, portanto, não está sendo avaliado por outra revista simultaneamente.
5. O texto submetido está em formato .doc (MS-Word) sem anotações.
6. Quando disponíveis, deve-se fornecer URLs (endereço completo de um recurso disponível na internet) nas referências.
7. As imagens digitais, além de estarem inseridas no texto (.doc) serão encaminhadas em separado (como documento suplementar).

8. Todos os metadados para títulos, resumos e palavras-chave estão em português, espanhol e inglês nos respectivos campos.
9. A submissão deste manuscrito não fere o limite de avaliação simultânea de até 2 artigos por autor/coautor.
10. A taxa de submissão foi paga e o comprovante será anexado como documento suplementar no Passo 4.
11. A autoria está ciente de que o pagamento da taxa é referente exclusivamente ao ato de submissão do manuscrito, portanto, independentemente da decisão editorial da revista em qualquer uma das fases de avaliação (inclusive quanto à correspondência foco/escopo na pré-avaliação), o valor pago pela autoria não será devolvido.

Declaração de Direito Autoral

DECLARAÇÃO DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação;

Autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado

Em virtude de aparecerem nesta revista de acesso público, os artigos são de uso gratuito, com atribuições próprias, em aplicações educacionais e não-comerciais.

Política de Privacidade

- Os nomes e endereços de e-mail neste site serão usados exclusivamente para os propósitos da revista, não estando disponíveis para outros fins. Todos os direitos reservados. Qualquer parte desta publicação poderá ser reproduzida para fins acadêmicos desde que citada a fonte.

Movimento

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | UFRGS
Endereço: Rua Felizardo, 750, Jardim Botânico, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, CEP 90690-200
E-mail: movimento@ufrgs.br