



Valores e atributos da profissão na perspectiva de estudantes de Educação Física

Rubiane Giovani Fonseca* e Larissa Michelle Lara

*Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Londrina, Maringá, Paraná, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: rubianegf@hotmail.com*

RESUMO. A investigação de como o processo de formação contribui para a elaboração da ideia de profissional por universitários a partir da identificação de suas concepções e dos atributos considerados relevantes para a futura atuação na área constituem o objetivo desse texto. Por meio da técnica de Grupo Focal, utilizada junto a estudantes de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM), foi possível identificar atributos relacionados à profissão (valores e normas a serem seguidos), aos sujeitos da intervenção (comportamentos e atitudes do próprio aluno ou profissional) e à ação profissional (características ligadas à especificidade da ação). As análises decorrentes da investigação com os estudantes levam a concluir que a direção da formação profissional no curso de bacharelado em Educação Física é determinada pela capacidade de avaliar e julgar os procedimentos e valores que farão parte das ações e não meramente pelo domínio dos conteúdos científicos.

Palavras-chave: Formação Profissional, Educação Física, Grupo Focal, Atributos.

Values and attributes of the profession from the perspective of physical education students

ABSTRACT. Current investigation shows how the university formation process contributes towards the development of the idea of the professional by students through the identification of concepts and through attributes relevant to future performance. Features related to the profession (values and rules to be followed), to intervention subjects (behaviors and attitudes of students or professionals) and to professional activities (characteristics linked to the activities' specificity) were identified by the Focal Group technique employed by Physical Education students at the State University of Maringá, Maringá PR Brazil. Analyses of the research involving students show that the professional formation stance within the BA course in Physical Education is determined by the ability to evaluate and judge the procedures and values that will be part of the activities and not merely by knowledge of the scientific content.

Keywords: Professional Formation, Physical Education, Focal Group, Attributes.

Valores y atributos de la profesión en la perspectiva de estudiantes de educación física

RESUMEN. La investigación de cómo el proceso de formación contribuye para la elaboración de la idea de profesional por universitarios a partir de la identificación de las concepciones y de los atributos considerados relevantes para la futura actuación en el área constituyen el objetivo de este texto. Por medio de la técnica de Grupo Focal, utilizada junto a estudiantes de Educación Física de la Universidad Estadual de Maringá-PR (UEM), fue posible identificar atributos relacionados a la profesión (valores y normas a ser seguidos), a los sujetos de la intervención (comportamientos y actitudes del propio alumno o profesional) y a la acción profesional (características ligadas a la especificidad de la acción). Los análisis decurrentes de la investigación con los estudiantes nos llevan a concluir que la dirección de la formación profesional en el curso de licenciado en Educación Física es determinada por la capacidad de evaluar y juzgar los procedimientos y valores que harán parte de las acciones y no meramente por el dominio de los contenidos científicos.

Palabras clave: Formación Profesional, Educación Física, Grupo Focal, Atributos.

Introdução¹

Na Educação Física, assim como em outras áreas em que a prática é valorizada, grande parte das

estratégias e conteúdos que os profissionais empregam em sua atuação advém do acúmulo de experiências oriundas do campo de intervenção, construídas por meio das interações com outros profissionais, pelas leituras, relacionamento interpessoal e por fortes valores estéticos próprios da sociedade atual. Diante desse cenário:

¹Estudo decorrente de dissertação de mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Londrina, na área de concentração – Estudos do Movimento Humano, no ano de 2010.

[...] é preciso reconhecer que os jovens profissionais possuem um saber sobre a intervenção que resulta da experiência vivida dentro ou fora da Educação Física (VERENGUER, 2004, p. 127).

A formação profissional passa a ter papel fundamental, tanto na sedimentação quanto na problematização de valores² e atribuições relacionadas à categoria profissional e, portanto, estabelece os pilares nos quais o status profissional é edificado, pois ele serve como referência para a construção da identidade que o acadêmico passa a ter quando assumir seu lugar na condição de gestor de seu trabalho. Em outras palavras, a formação profissional é um processo que imprime um conjunto de elementos simbólicos e formalizados à identidade do sujeito, absorvidos e ressignificados à medida que ele passa por experiências formativas que contribuem para a formação crítica sobre seu papel social. Esse processo de educação profissional indica que a formação precisa estimular constantemente a reflexão sobre os saberes, os processos de ensino e as tomadas de decisões que envolvem a realidade da prática profissional.

As situações vivenciadas durante o ensino profissional, nas disciplinas, nos cursos, nos projetos e estágios, ajudam a reformular, derrubar ou construir novos paradigmas relacionados à própria categoria profissional ao longo da formação. Como decorrência, a autoimagem profissional permite ao acadêmico mediar suas escolhas no futuro, pautando-se nas características que julga fazer parte do profissional idealizado pelo aluno, pela sociedade e pelo próprio currículo de formação.

Alguns autores que discutem a área já nos alertam para a questão de que os elementos das vivências práticas e experiências profissionais, no campo de atuação, são predominantes no contexto da formação profissional na Educação Física (TANI, 2007; 1999; 1998; MARIZ DE OLIVEIRA, 1993; 1988; MASSA, 2002). Mas, entender qual a natureza dessas experiências e qual seu impacto ao que é ensinado na universidade ainda precisa ser explorado pelo olhar do próprio acadêmico, já que é ele quem passa por todo esse processo e o interpreta diferentemente conforme suas experiências de vida.

As escolhas profissionais dentro das universidades estão assentadas na ideia de que o

conhecimento acadêmico-científico pode servir de base para orientar a prática profissional e, nesse caso, “[...] as dificuldades no trato com o conhecimento e as formas de exposição acadêmica [...]” (BRITTO et al., 2008, p. 788) seriam o resultado do modo como a rotina universitária está voltada à produção científica e pouco relacionada a problemas ligados ao dia a dia do profissional e às decisões que precisa tomar. Assim, sobram arquétipos sobre o profissional e seu ideal de intervenção e falta autocrítica e concisa avaliação dos reais contornos que definem e preparam o profissional de Educação Física para intervir em sociedade.

Contudo, sabe-se que a formação tem o papel de assegurar análise crítica das representações profissionais na sociedade. Por isso, a percepção dos discentes sobre o campo de atuação e sobre os profissionais no processo de formação deverá ser diferenciada. Mas, o que eles pensam, então, sobre o profissional de Educação Física e suas características? Como o processo de formação contribui para a ideia de profissional que está sendo formado e o que é considerado relevante na formação? Tais questionamentos levaram ao propósito de se identificar, junto aos estudantes de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá - PR (UEM), quais as concepções sobre o profissional de Educação Física e a relação que estabelecem entre elas e os conteúdos que consideram relevantes para sua futura prática profissional.

O caminho metodológico: a opção pelos Grupos Focais

Para o desenvolvimento da pesquisa, partimos do pressuposto de que o profissional, durante o seu processo de formação, compartilha conhecimentos, experiências e valores no meio em que vive, tornando-se necessário explorar os posicionamentos e juízos pessoais e coletivos para possibilitar o entendimento dos fenômenos de análise. A técnica de Grupo Focal (KRUEGER, 1994) atendeu a essa perspectiva e foi escolhida por se ajustar adequadamente às intenções dessa pesquisa.

Como esclarece Peres (2006), o Grupo Focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que pode ser associada a uma ‘entrevista’ realizada com grupos de pessoas e que segue alguns critérios previamente estabelecidos, conforme seu propósito. A essência do Grupo Focal, afirma Carlini-Cotrin (1996), consiste em se apoiar na interação entre os participantes para colher dados a partir de tópicos que são fornecidos pelo pesquisador. Tal técnica pode ser usada sozinha ou como fase complementar de pesquisas para aprofundar conhecimentos relacionados ao campo que se quer pesquisar.

²Os valores fazem parte da vida em sociedade e constituem a dimensão atitudinal do sujeito. Para Sarabia, as atitudes podem ser definidas como “[...] tendência ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo, determinado objeto, pessoa, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação” (SARABIA, 2000, p. 122). Portanto, os valores representam a relação entre aquilo que se entende como necessário e a capacidade de satisfazer a essa necessidade, fundamentados em princípios éticos e morais de cada tempo e sociedade. Esta noção de valores não foi definida especificamente com os participantes do estudo, mas serviu de referência para as interpretações dos dados decorrentes das discussões travadas sobre a formação profissional.

A composição de Grupos Focais deve se basear em características homogêneas dos participantes, mas com suficientes variações entre eles para que seja possível estimular discussões³. A característica comum pode ser relativa a gênero, à idade, a condições socioeconômicas, ao tipo de trabalho, ao estado civil, ao lugar de residência, ou outra (GATTI, 2005).

Como o objeto desse estudo refere-se às concepções sobre o profissional de Educação Física, optou-se por investigar alunos do Curso de Bacharelado em Educação Física, levando-se em consideração a diversidade de campos de atuação em comparação com o Curso de Licenciatura, bem como o fato de ser o Bacharelado, nos últimos anos, a habilitação que mais sofreu modificações no bojo da estrutura curricular e nas demandas de novos conhecimentos para as inserções do profissional no setor de trabalho⁴.

A pesquisa desenvolveu-se nas dependências do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, envolvendo alunos do primeiro, segundo, terceiro e quarto anos. Dos dezoito (18) graduandos interessados, sete (7) se fizeram presentes no primeiro encontro e, em sua maioria, do primeiro e segundo anos, com apenas um (1) aluno representante do terceiro ano. Assim, devido à desproporcionalidade de participantes no primeiro grupo, iniciamos o convite para alunos do terceiro e quarto anos do Bacharelado em Educação Física com a intenção de organizar um segundo grupo que estivesse na etapa final da formação inicial. A partir dos convites, tivemos a presença de seis (6) bacharéis do terceiro ano e seis (6) do quarto ano, dos quais, apenas cinco (5) deram sequência aos encontros. Os alunos dos últimos anos, em geral, justificaram a ausência pelo acúmulo de tarefas decorrentes dessa fase, como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e o Estágio Supervisionado.

Krueger (1994) esclarece que o número de grupos e de sessões nos Grupos Focais depende, necessariamente, da homogeneidade e suficiência das informações obtidas para se atingir os objetivos. Se os participantes forem heterogêneos, apenas um grupo não conseguirá explorar ou talvez controlar as diferenças existentes nas discussões e os dados serão insuficientes. Já o número de sessões para cada grupo dependerá da quantidade e do nível de informações obtidas em cada sessão.

A partir das orientações dos autores realizamos quatro encontros: três com o grupo inicial de alunos, que abrangia desde o primeiro ano do curso até o terceiro, chamado de Grupo A, e um encontro com o segundo grupo, composto de alunos do terceiro e quarto anos, chamado de Grupo B, visando à identificação de diferenças entre os níveis de formação e a comparação de informações obtidas com o primeiro grupo.

Para o primeiro encontro no Grupo A elaboramos um roteiro de discussões baseado nos tipos de questões propostas por Krueger (1994)⁵, relacionado às: justificativas da escolha pelo curso de Educação Física; preferências quanto às disciplinas e didáticas de professores; visão de cada habilitação (licenciatura e bacharelado); correspondência das disciplinas com o campo de atuação da Educação Física; habilidades consideradas importantes para o profissional de Educação Física; e se os acadêmicos estão sendo formados para adquirir essas habilidades. As informações deram os primeiros elementos sobre a caracterização do curso na ótica dos próprios alunos, as referências que os levaram a escolher a Educação Física e a visão de cada habilitação.

No segundo encontro com o Grupo A, levantamos questões sobre: O que é ser um profissional de Educação Física? Qual a relação da área com outras áreas no mercado de trabalho? Quais as principais características que distinguem um profissional de Educação Física de outros profissionais? Também foram entregues algumas situações-problema do campo de intervenção da Educação Física para que os alunos pudessem elencar os conhecimentos que consideravam mais importantes para solucionar cada situação.

O terceiro encontro com o Grupo A foi iniciado com questões sobre a visão do processo de aprendizagem pelo qual eles estavam passando e como viam a correspondência desse processo com as demandas do campo de trabalho, já que, nas reuniões anteriores, a preocupação em acompanhar a dinamicidade da área foi latente. Na sequência, abordamos as dificuldades de se aprender novos conteúdos e quais os caminhos para resolver esse problema.

A reunião com o Grupo B ocorreu no final do ano letivo de 2009 e, portanto foi o único encontro realizado. Após o preenchimento do questionário de caracterização foi realizada uma dinâmica que partiu da seguinte questão: Que tipo de profissional de Educação Física sou eu? Os participantes deveriam colocar três respostas na forma de tópicos no papel e depois falar

³Referenciais como Flick (2004), Minayo (2000), Kamberelis e Dimitriadis (2005) e Krueger (1994) sugerem um grupo de, no mínimo, cinco e, no máximo, 15 integrantes. Porém, Gatti (2005) alerta que para projetos de pesquisa 'o ideal é não trabalhar com mais de 10 participantes' para que haja maior oportunidade de participação de todos.

⁴O estudo foi aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (COPEP), parecer n.º 239/2009.

⁵Questões de abertura, questões introdutórias, questões de transição, questões principais e questões de fechamento.

sobre cada um deles. Essa dinâmica permitiu que eles externassem as representações que tinham sobre como ser um profissional de Educação Física e possibilitou o levantamento de informações para dar sequência às questões relacionadas às características que consideravam essenciais para um profissional de Educação Física, como percebiam o cenário profissional, como atualizavam os conhecimentos que consideravam necessários para aprimorar suas ações e qual a relevância da pesquisa na formação.

Análise dos dados dos Grupos Focais

Ao assumir que na formação profissional existe a relação do conhecimento prévio com o conhecimento acumulado, o contexto de formação com o contexto de intervenção e a interferência das representações de professores, alunos e pessoas externas à profissão, percebe-se que a interatividade é o principal foco de observação nesse estudo. Ao pensar a profissão pelo foco da interação, a ênfase situa-se na diversidade e nos conflitos existentes dentro do grupo, que são considerados blocos heterogêneos, com os quais seus membros partilham identidades, valores e interesses por força dos processos de socialização sofridos nas instituições de formação (RODRIGUES, 2002).

Nesse sentido, os dados de grupos diferem dos dados obtidos de entrevistas individuais porque nas dinâmicas de grupo existem formas diferentes que os sujeitos manifestam, afetados pelos outros membros do grupo que transparecem em situações verbais e não verbais. Nesse caso, a análise precisa ser capaz de capturar essas nuances já que a interação pode assumir a forma de afirmações, discordâncias, complementações de diálogos ou conflitos que surgem no transcorrer das falas dos membros do grupo e, por isso, pode influenciar na forma como os dados são interpretados.

Nesse estudo, todas as entrevistas foram transcritas (97 páginas de dados), além das anotações do processo de coleta e do diário de campo, utilizado logo após cada entrevista. As transcrições foram organizadas na sequência de fala de cada participante, recebendo um código de identificação e o ordenamento conforme cada contribuição. Com a leitura dos dados transcritos passamos a identificar categorias que apareciam com maior frequência e que apresentavam algum tipo de descrição, qualificação ou introdução de novas ideias.

A fase de identificação de categorias levou em consideração três elementos: (1) a profundidade ou extensão dos tópicos gerados no grupo e entre membros (KRUEGER, 1994; TWINN, 2000); (2) a sequência de transcrição, ou seja, de aparecimento de ideias entre os membros e o seu poder (frequência) para cada membro (REED; PAYTON, 1997); (3) o

contexto de respostas relacionado ao estímulo (questões de pesquisa) e à interação com outros membros (KRUEGER, 1994). Os tópicos de análise gerados dos dados brutos foram relacionados conforme a similaridade de sentidos expressos e, a partir desses núcleos de sentido cada um foi nomeada como categorias. Cada núcleo representou, portanto, um grupo semântico de informações explicado pelo referencial teórico utilizado no estudo.

Caracterização dos participantes e elementos motivadores da escolha pelo curso

Inicialmente procurou-se caracterizar os participantes por meio do mapeamento das intervenções⁶ de cada aluno sobre suas justificativas pela escolha do curso, o que pensam sobre o processo de formação e quais suas expectativas como futuros profissionais. Essas informações surgiram motivadas pelas pesquisadoras e, ainda, conforme a interação no grupo.

Como esperado, alguns alunos apresentavam maior facilidade que outros para elucidarem as ideias pessoais e participarem dos temas em discussão no grupo, conforme observado na Tabela 1.

Tabela 1. Frequência das intervenções de cada participante dos grupos A e B.

Grupo A (3 Encontros)				Grupo B (2 Encontros)			
Participante	Idade	Série	Intervenções	Participante	Idade	Série	Intervenções
3	19	1	92	1	23	3	48
7	21	2	59	3	21	4	43
4	17	1	52	2	21	3	41
6	22	2	51	4	21	4	28
2	18	1	50	5	21	4	22
5	22	3	23				
1	20	2	21				

Os participantes 5 e 1 do grupo A e os participantes 4 e 5 do Grupo B contribuíram com falas pontuais e, em muitas ocasiões, não participavam no auge das discussões, mas apenas com reflexões que finalizavam os argumentos feitos anteriormente pelos outros membros do grupo. Pelo contrário, o participante 6 foi o que mais contabilizou intervenções, tanto iniciando as argumentações sobre as questões colocadas para o grupo quanto no reforço de ideias geradas pelas interações. Em síntese, os participantes do segundo grupo contribuíram em maior frequência se

⁶Intervenções no grupo focal referem-se às falas dos participantes durante as discussões no grupo. É um termo utilizado por Barbour (2009).

considerar-se que tiveram um encontro a menos que o primeiro grupo. Essa diferença pode ser relacionada também às características de cada grupo.

O Grupo A consistiu de alunos, basicamente, do primeiro, segundo e terceiro anos e apenas um aluno do quarto ano. O Grupo B foi constituído de alunos do terceiro e quarto anos. Essa distribuição indica que os alunos iniciantes podem não ter vivenciado grande parte das disciplinas e sentem dificuldades em projetar o futuro profissional enquanto que, no segundo grupo, os alunos já vivenciaram o Estágio e elaboraram representações para sua inserção, o que contribui na argumentação sobre sua formação profissional.

A transição do ingressante na vida universitária vem acompanhada de saberes, normas e atitudes que já foram absorvidos anteriormente e que são confrontados com os conhecimentos específicos que visam sobrepor os conhecimentos 'antigos'. O processo de internalização de novos conhecimentos oriundos do confronto de saberes é complexo e, portanto, pode resultar em certa confusão sobre os mecanismos que perfazem o processo de educação profissional. A participante 3A (19 anos), por exemplo, afirma ter visão diferente da área pela influência que recebeu de seus pais, também formados em Educação Física e relata: “[...] Sempre ouvi bem do curso e sempre tive vontade de fazer. Nunca tive aquela visão do tipo, vou fazer Educação Física pra não fazer nada”. A aluna 2A (18 anos) também alega que teve visão diferente da área pela influência de seus tios e prima, que também fazia o curso: “[...] Ela falava que não era fácil, que é uma faculdade difícil como qualquer outra”.

A imagem que a sociedade possui sobre o Curso de Educação Física tem influenciado diretamente nas expectativas dos estudantes que procuram nele ingressar. O fato de a estrutura curricular ser composta por disciplinas de orientação às atividades, como esporte, lazer e dança, acaba fortalecendo a imagem de um curso prático, que prepara habilidosos profissionais para tais atividades. Apesar de, nos últimos anos, haver a preocupação em reforçar a imagem da Educação Física como profissão, prevalecendo a ideia de que as atividades desenvolvidas sejam de natureza intelectual, em que as opções e decisões de atividades são pautadas em um conjunto de conhecimento confiável (GHILARDI, 1998), as práticas de exercícios continuam perpetuadas no imaginário social sobre a Educação Física.

Das influências relatadas para a escolha do Curso de Educação Física, o participante 4A apresentou outra representação. Por nunca ter frequentado academia ou outros espaços que possibilitassem

contato com o profissional de Educação Física, sua visão estava alicerçada nas práticas vivenciadas na escola. Sua ideia começou a mudar quando conversou com outro estudante do curso, o que foi primordial para sua escolha. Na época, seus pais foram contra sua preferência profissional e, posteriormente, não se mostraram mais resistentes, embora ainda fizessem comentários negativos sobre a mesma.

Percebe-se que cada participante teve sua escolha orientada pelas experiências, impressões e conteúdos ligados à área. Observa-se, também, que as representações positivas sobre a área são motivadas por pessoas que conhecem seus conteúdos, enquanto que a comunidade leiga, em geral ainda não parece confiar nos conhecimentos e nos profissionais a ponto de atribuir-lhes prestígio⁷. Daí decorre o entendimento de que a confiança no profissional de Educação Física é gradativamente construída e requer, notadamente, que o leigo perceba o papel social por ele desempenhado e reconheça a categoria como importante para a resolução de problemas concernentes aos domínios da área. Em outras palavras, enquanto os especialistas devem dominar o conhecimento referente à sua especialidade, qualquer pessoa deve saber quem eles são no caso de precisarem de suas especialidades (BERGER; LUCKMANN, 1997).

No Grupo B, constituído por alunos do terceiro e quarto anos, as justificativas apresentadas para a escolha do curso foram similares ao primeiro grupo, mas com respostas pontuais. A participante 1B tem 23 anos e está no terceiro ano do Curso. Ela relata que, pelas experiências com a prática de atividade física em academias, escolheu o curso com o objetivo de atuar como bacharel:

[...] Pretendo trabalhar com recreação e lazer que é o que realmente gosto [...] e também descobri o *personal trainer* porque eu achava que não gostava, e agora que fiz Estágio em academia achei bem interessante (participante 1B tem 23 anos e está no terceiro ano do Curso).

Nessa intervenção, a participante demonstra que passou a gostar de outro campo de atuação a partir do contato que teve com ele, nesse caso, possibilitado pelo Estágio curricular.

A participante 2B (21 anos), também do terceiro ano, alega que escolheu o curso mais pelas vivências no esporte do que pela Educação Física e que, ao longo da graduação, passou por algumas fases que a levaram a pensar em trabalhar com atendimento personalizado ou a seguir carreira acadêmica. Já os alunos 5B (23

⁷Utilizando Freidson (2009), prestígio é um dos elementos que determinam os avanços ou desenvolvimento de uma categoria profissional e está acompanhado pelos serviços prestados e pela confiança a esses serviços que o leigo tem.

anos), do terceiro ano da graduação e, 4B (21 anos), do quarto ano, relataram as mesmas incertezas sobre as experiências vivenciadas em sua formação e afirmam não saber o que vão seguir na carreira profissional porque pretendem vivenciar outros campos de atuação em Educação Física. Essas fases e incertezas relatadas pelos participantes representam o processo pelo qual os alunos enfrentam ao atingirem a fase de finalização da preparação para a profissão, momento que deverão escolher como se inserir em um campo de trabalho.

Para Berger e Luckmann (1997), essa fase é a interiorização de 'submundos institucionais', ou seja, baseado em organizações que não fazem parte da realidade habitual do sujeito. Assim, levando em consideração que os ingressantes no ensino superior são cada vez mais jovens, o processo de transição da vida escolar para a vida profissional exige contínuo esforço para conseguir se adaptar aos diferentes campos de conhecimentos a serem adquiridos e relacionados à intervenção profissional.

A participante 3B (21 anos) está no quarto ano do curso e afirma não ter pensado inicialmente em fazer Educação Física, mas acabou optando pelo curso por ele ter várias oportunidades no campo de trabalho. Mesmo assim, a aluna foi segura ao afirmar que não pretende atuar na área, mas cursar psicologia e atuar com psicologia esportiva. Por estar em fase de finalização de sua formação inicial, a participante estabeleceu com maior clareza a trajetória que pretendia seguir após a preparação profissional em Educação Física, julgando necessário adquirir formação complementar para atuar no campo de intervenção.

Bardagi e Boff (2010), ao desenvolverem uma investigação com estudantes de graduação em uma universidade privada, identificaram que os alunos com comportamento exploratório mais ativo, ou seja, que buscam colher informações que os auxiliem a escolher, preparar, assumir e ajustar sua carreira, apresentam maior compromisso com sua escolha profissional. No caso da aluna 3B, formar-se em outro curso, além da Educação Física, seria uma estratégia para ajustar seu futuro profissional às expectativas criadas ao longo da graduação.

Perspectivas construídas sobre o profissional de Educação Física: orientações para a caracterização da expertise⁸ profissional

A partir da análise dos dados tivemos quatro grupos semânticos que representavam as

⁸A *expertise* caracteriza-se pela realização de tarefas a partir dos conhecimentos e das habilidades de pessoas que são especialistas e que se contrapõem ao amadorismo, ou seja, ganham a vida realizando esse trabalho. "[...] a *expertise* tem um caráter de exclusividade, imposto pela aquisição e detenção de conhecimento e habilidades [...]" (VERENQUER, 2004, p.125), que são julgados como necessários para o exercício da profissão.

características atribuídas pelos estudantes de graduação participantes da pesquisa aos profissionais de Educação Física. Tais grupos semânticos representam dimensões singulares em suas características, porém complementares para o entendimento da identidade profissional. Os resultados foram organizados na Tabela 2 e demonstram atributos⁹ sobre o profissional ligados diretamente: (a) à profissão, enquanto grupo que exprime valores e normas que devem ser respeitadas e seguidas por aqueles que participam como membros; (b) ao sujeito, ou seja ao próprio aluno ou profissional envolvido na ação; (c) à ação profissional e às características que atribuem originalidade a essa ação.

Tabela 2. Percepções dos alunos sobre o profissional e a Educação Física.

Atributos relacionados à profissão	
Características que a área exige do sujeito/profissional	Valores e atitudes Competências
Atributos relacionados aos sujeitos da intervenção	
Conhecimento não é o principal para definir a atuação do profissional	Qualidades pessoais Aspectos racionais Satisfação pessoal
Atributos relacionados à ação profissional	
Consegue ter uma relação mais informal com o sujeito que recebe os conhecimentos	Qualidades técnicas Especificidades Valores e atitudes

Cada atributo identificado serviu de base para discutir os significados atribuídos à formação para a prática profissional e em como a formação pela qual os alunos estavam passando contribuía com as escolhas sobre os cursos extracurriculares, afinidade com áreas de estudo, relação com profissionais já atuantes e os exemplos de profissionais que tomavam como referência para a intervenção futura.

Características da profissão e sua interferência na formação do sujeito aluno-profissional

A prática social de uma categoria é constituída por estruturas de saberes desenvolvido de modo sistemático nos cursos de formação e integram os mecanismos informais de ação, baseados nas relações cotidianas estabelecidas em cada contexto pelo profissional. Segundo Wenger (2006), o conceito de prática inclui saber explícito e saber tácito, ou seja, aquilo que foi falado e o que não foi, aquilo que foi apenas representado e o que foi de fato assumido. De forma geral, a ideia de prática refere-se à contínua negociação entre o que é explícito e o que fica oculto durante a ação profissional.

A relação estabelecida entre a dimensão formal e a tácita é o que fornece as informações substanciais para uma intervenção e está carregada de crenças e versões abstratas sobre o comportamento profissional. De acordo com os alunos, o profissional de Educação Física resguarda valores singulares se comparado a outros profissionais, tais

⁹Os Atributos serão entendidos neste estudo como um conjunto de elementos que conferem identidade a um sujeito, objeto ou ação. Anderson (1989), Freidson (1998) e Coll et al. (2000) ajudam a dimensionar os atributos decorrentes da pesquisa, ligados a profissão, ao próprio sujeito e sobre a ação profissional.

como a 'relação de afeto', 'amor', 'gostar do que faz' e ser um profissional 'competitivo' frente aos próprios pares.

Como aparece na Tabela 3 sobre as concepções relacionadas à profissão, para os alunos, o profissional de Educação Física estabelece com o público maior contato a partir de vínculos que ultrapassam a natureza da prestação de serviços e passam a se tornar relações afetivas em muitos casos.

Tabela 3. Concepções sobre a profissão Educação Física.

Atributos relacionados à profissão		
Categoria	Subcategorias	Atributos
Características que a área exige do sujeito/profissional	Valores e atitudes	'Afeto'
		'Gostar do que faz'
		'Competitivo'
	Competências	'Saber transmitir'
		'Atender às atualizações'

Para os participantes 2A “[...] a satisfação pessoal é o diferencial”, “[...] porque é difícil encontrar um profissional de Educação Física que não seja feliz com o que faz” (P2A).

O P2B explica que o profissional “[...] tem caráter mais descontraido” e o P1B continua: “[...] ele consegue ter uma relação mais informal com o cliente, diferente de outros profissionais”.

No entanto, para Maroto (2010), as estratégias informais nas atividades profissionais não são desinteressadas, mas ajudam na aproximação do relacionamento sem regras codificadas por formalidades. Dessa forma, redes bem estabelecidas, em que uns conhecem os outros, permitem que os profissionais influenciem o comportamento dos integrantes do grupo (nesse caso, quem recebe seus serviços e outros profissionais) com mais facilidade.

O estudo de Ferreira et al. (2009) identifica que os conhecimentos adquiridos pelos profissionais de saúde na universidade são tomados como verdade absoluta e que, portanto, distanciam-se do sujeito e voltam-se basicamente ao objeto de ação (no caso do médico, a doença; do nutricionista, a dieta etc.). No caso do profissional de Educação Física, percebe-se que há crença na relação inversa, mais próxima às aspirações do sujeito do que do objeto. Para os alunos, esse é um grande diferencial do profissional de Educação Física se comparado a outros no campo da saúde, pois o profissional “[...] tende a modificar o ambiente que está para conseguir se adaptar” (P2A) e, como acrescenta P1A, “[...] para se diferenciar”.

Mesmo com fortes valores identitários ligados à Educação Física, os alunos entrevistados deixam transparecer preocupação com o lado competitivo que existe no meio profissional entre os pares. Essa

questão foi relacionada à forma de regulação interna pelos profissionais de seu espaço de intervenção: “[...] o que mais o profissional deixa a desejar é a parte ética” (P2B); “[...] tem muito profissional que se envolve com o aluno” (P3B); “[...] quando eu digo interagir e ser sociável é que ele cria um vínculo de amizade mas, às vezes, isso acaba extrapolando” (P1B); “[...] às vezes um instrutor briga por um espaço” (P4B); “[...] passa por cima dos direitos do outro” (P1B); “[...] a pessoa lá dentro sempre que, ao invés de tenta te ajuda lá dentro ela quer te por pra baixo e sempre sai melhor que você” (P2B); “[...] ela tem medo que você tome o espaço” (P3B); “[...] exatamente o que ocorre quando você é estagiário”(P1B).

A discussão gerada no grupo, descrita acima, remete à situação vivenciada pelos próprios acadêmicos no contexto do Estágio curricular. Nas intervenções dos alunos, percebe-se a existência de conflituoso relacionamento entre os pares. A competitividade profissional entre aqueles em fase inicial de formação e os profissionais inseridos no campo de trabalho há mais tempo parece ser um forte fator de conflito interno.

Para Freidson (1998), os grupos e indivíduos estão engajados num processo contínuo de negociação e conflito enquanto lidam com as várias circunstâncias do seu trabalho e, nesse sentido, é importante a avaliação das relações estabelecidas entre os membros da categoria e os sujeitos externos para assegurar certo status profissional. Essa proteção não é neutra e pode ser identificada entre os próprios membros do grupo quando envolve hierarquia estabelecida na relação entre o profissional e estagiário, como citado pelos entrevistados. Portanto, é uma relação que transcende os domínios da formação profissional, mas não quer dizer que não seja um fator determinante na configuração da categoria.

Como alguns autores já apontaram em seus estudos (VERENGUER, 2004; 2005; FREIRE, 2007; ENNIS, 1994), o conhecimento profissional é fortemente relacionado às crenças sobre as dimensões profissionais e pessoais.

Os valores, normas e atitudes estão inter-relacionados e encontram-se estruturados num sistema cognoscitivo, sensível à influência dos outros e de fatores ou condicionantes socioeconômicos e políticos’ (COLL et al., 2000, p. 323).

Por isso, é uma concepção de difícil controle profissional porque depende de como cada sujeito entende e aceita normas e condutas nos diferentes campos de uma profissão.

Os sujeitos da ação profissional: qual o papel da formação em Educação Física?

Apesar das exigências atuais relacionadas ao conhecimento que o profissional deve adquirir em sua formação, os atributos pessoais são impactantes para o sucesso na carreira. Na perspectiva dos estudantes, as qualidades pessoais, ou seja, as características da personalidade individual, os aspectos vivenciais relativos às formas de contato com os campos de intervenção profissional, o que pensam sobre eles durante o processo de formação e, por fim, a satisfação pessoal diante das atribuições e responsabilidades do profissional são fatores que serão assumidos após concluírem a formação.

A Tabela 4 relacionada ao campo da intervenção auxilia no entendimento do contexto profissional.

Tabela 4. Atributos relacionados aos sujeitos da intervenção.

Atributos relacionados aos sujeitos da intervenção		
Categoria	Subcategorias	Atributos
'Conhecimento não é o principal para definir a atuação do profissional'	Qualidades pessoais	'Divertido e alegre' 'Comunicativo'
	Aspectos vivenciais	'Dar aula não muito chata' 'Contato com a natureza' 'Promover a diversão'
	Satisfação pessoal	'Feliz com o que faz' 'Faz porque gosta'

A formação profissional deve oferecer os alicerces para o acadêmico ser capaz de reconhecer os determinantes das situações que irá vivenciar, estimulando a reflexão sobre os mecanismos que interferem nas escolhas profissionais. Os conhecimentos de conceitos, modelos e técnicas aparecem, mas de forma que sejam percebidos como elementos conectados às condições do ambiente de trabalho.

Anderson (1989) já havia explicado que cada indivíduo decodifica os conhecimentos por deduções internas relacionadas aos juízos pessoais sobre as pessoas, ambientes e objetos. Dessa forma, os alunos absorvem os conhecimentos do ensino profissional e os processam conforme a relevância que julgam ter no campo de atuação. Se considerarem que o seu papel profissional deve ser representado pelo perfil 'divertido e alegre', provavelmente irão selecionar conteúdos que possibilitem ter essas características.

O P1A coloca que ser divertido e alegre

[...] é mais da área, do que ela exige do profissional, do que dos profissionais e contextualiza seu argumento: eu me considero uma pessoa bem tímida, bem fechada, mas com o curso eu tenho tido a oportunidade de trabalhar esse lado e eu acredito que a gente vai tomando essa característica pra gente (P1A).

Como Berger e Luckmann (1998, p. 109) esclarecem, “[...] a consciência individual é socialmente determinada [...]”, ou seja, o papel profissional é representativo na medida em que a sociedade, em grande parte, os meios de comunicação, definem, divulgam e popularizam o perfil do profissional almejado. Tal perfil acaba fazendo parte do imaginário sobre o profissional porque deriva das relações sociais e profissionais vivenciadas. Portanto, não é um pensamento individual, mas compartilhado, que compõe a identidade do grupo profissional.

Quando se atribui significado ao trabalho como manifestação da cultura, transformação do meio e da sociedade, os graduandos começam a perceber que o trabalho está relacionado com a subjetividade, com a construção de sua identidade pessoal e, como decorrência, a percepção desses graduandos toma outra dimensão a respeito da realidade do mundo do trabalho e sua futura relação com esse mundo (VERENGUER, 2003). Exemplo disso pode ser observado na intervenção do P5A quando cita que “[...] o profissional deve ser sempre brincalhão, dinâmico, consegue fazer aprender, te ensinar aquilo de uma forma não muito chata”. Essas características representam que as percepções dos alunos se aproximam das expectativas sociais, estereotipadas nas imagens divulgadas pelos veículos de comunicação, demonstrando que a formação tem se voltado às demandas por profissionais que se adequem ao mercado de trabalho. Nesse cenário, os conteúdos científicos, não necessariamente, prevalecem quando os alunos pensam sobre o que é ser profissional.

Um exemplo aparece na fala de P2B: “[...] a gente trabalha com o tempo livre das pessoas e o que ela quer é se divertir, é relaxar”. Essa ideia do profissional de Educação Física atrelado ao tempo livre das pessoas, esclarecem Andrade et al. (2008), representa a associação do lazer a uma função compensatória – escape da formalidade e do trabalho na sociedade moderna. Esse é um argumento bastante utilizado para justificar o papel do profissional de Educação Física, embora pouco ou nada revelador de seu campo de atuação, sobretudo na perspectiva de uma ação crítica junto à área.

Se o tempo livre hoje é utilizado com atividades que não mantêm relação direta com as obrigações do trabalho, entende-se que o sujeito procurará utilizar esse tempo com atividades prazerosas, divertidas e criativas. Nesse sentido, as ações profissionais devem tangenciar tais características para atender a demanda. Tal reflexão demonstra novamente que as percepções dos alunos sobre a intervenção se aproximam das expectativas sociais sobre o trabalho profissional.

A 'satisfação profissional', citada pelos alunos, não está necessariamente relacionada aos motivadores externos, como salário ou reconhecimento, mas sim aos aspectos intrínsecos relacionados ao sujeito. Como afirmam a participante 5A “[...] acho que ele faz por que gosta mesmo, assim, é afeto, afetividade” (P5A).

Soriano e Winterstein (1998), ao analisarem a satisfação de professores de Educação Física, já apontaram que a mesma no trabalho pode interferir no comportamento e na trajetória das ações que motivam o indivíduo, influenciando na maneira como entendem seu papel na sociedade. No caso dos alunos, por ainda estarem na formação inicial, não vivenciaram as condições de trabalho que enfrentarão quando se inserirem no campo profissional e, por isso, a ideia de satisfação está alicerçada nas impressões adquiridas pelas experiências como estudantes e como consumidores dos serviços da categoria profissional. Como alertam Rangel-Betti e Betti (1996, p. 11), “[...] em função da variabilidade do contexto, os profissionais constroem sua própria visão de conhecimento útil”.

Atributos relacionados à ação profissional: qualidades e fragilidades

Observa-se que no início do seu curso o aluno visualiza o profissional e caracteriza o seu modo de ação tendo como referência aspectos valorativos e contextuais. Os alunos interpretam a intervenção profissional com base em impressões do que seria um 'bom profissional', porque a experiência técnica e procedimental sobre as possibilidades de atuação ainda são inconsistentes, de difícil visualização¹⁰. Por isso, o comportamento e as atitudes do profissional são os aspectos mais evidentes diante da eficácia de sua ação e, portanto, orientam a ideia sobre especificidades das ações profissionais, como demonstrado na Tabela 5.

Os estudantes utilizam as aproximações com o campo profissional junto a outros alunos, cursos, professores e sujeitos que atuam na área. Os conhecimentos de conceitos, modelos e técnicas aparecem em tais aproximações, mas de forma que sejam percebidos como elementos conectados às condições do ambiente de trabalho, características do público atendido e variáveis subjetivas, como o nível de amizade, intimidade, insegurança das pessoas envolvidas, entre outros. Exemplo disso foi

observado na intervenção de P7A, que considera que o profissional deve “[...] lidar bastante com pessoas pra ser um professor pra passá o conhecimento dele da melhor forma possível pras pros outros né?!”, e P2A: “[...] com pessoas se não pode sê completamente fechado. É, e que seja de preferência pontual, competente, né? E...eu acho que é isso”.

Tabela 5. Atributos relacionados à ação profissional na perspectiva de estudantes de Educação Física.

Atributos relacionados à ação profissional		
Categoria	Subcategorias	Atributos
Consegue ter uma relação mais informal com o sujeito que recebe o conhecimento	Especificidades	'Pontual' 'Competente' 'Lidar com pessoas' 'Trabalha com o tempo livre'
	Valores e atitudes	'Diversão' 'Curso não muda a atuação' 'Ter bom relacionamento'

O perfil do profissional idealizado ainda respeita as condições estabelecidas pelo ambiente profissional, como a interação, o contato com outras pessoas, o vínculo afetivo e a pontualidade. A competência, nesse caso, acaba sendo avaliada pela capacidade de atingir o modelo idealizado e não pelos conhecimentos que o profissional deve saber.

Pelo que parece, tais interpretações acontecem de forma intensa quando os alunos são solicitados a caracterizarem o profissional e isso demonstra que mesmo estando em processo de formação, as especificidades do profissional de Educação Física não são claras. Além das características atribuídas ao que se espera da área, as relações estabelecidas entre alunos e profissionais também influenciam nas formas de ação dos membros da categoria:

[...] a pessoa que vai se formar comigo tem o mesmo conhecimento que eu; a diferença é que na hora ela vai dar um treino, de repente passa pro cara um anabolizante ou alguma coisa que vai fazer mal pra ele e fez o mesmo curso que eu, então, não sei se é só o curso que vai mudar a atuação (P4B).

Essa intervenção ressalta o aspecto avaliativo que acompanha o aluno e diferencia a atuação entre profissionais que supostamente tiveram as mesmas possibilidades no curso. Pode se dizer que é a capacidade de interpretação e inferência desenvolvida ao longo do processo de formação que auxilia a diferenciar um profissional de outro. Dessa forma, não é a natureza do conhecimento que determina a ação, mas as situações-problema e a dimensão moral envolvida na representação do conhecimento que será aplicado a cada situação profissional.

¹⁰Silva et al. (2007) investigaram as características de um bom professor entre docentes e alunos da Universidade Estadual de Maringá. Dentre as categorias levantadas, despertar o interesse do aluno pelo conteúdo, gostar da profissão e estimular a criatividade foram as principais qualidades que fizeram parte das representações do bom profissional, as quais demonstram que a dimensão atitudinal dos conteúdos tem forte papel quando os indivíduos verbalizam o que pensam sobre a profissão ou sobre o processo que vivem.

O conhecimento profissional aparece como elemento relevante do processo de formação apenas quando consegue ser associado com o campo de atuação: “[...] foi lá fora que eu aprendi aquilo que eu tive o ano inteiro na faculdade” (P2B); “[...] na nossa área, como é prática, muito difícil tá fazendo prática aqui dentro; é muito diferente de tá lá fora” (P1B). Tais intervenções demonstram que valorizar a capacidade de utilizar conhecimentos, conceitos, modelos e técnicas aparece como critério nas avaliações entre profissionais, mas de forma que sejam percebidos como elementos conectados às condições do ambiente de trabalho, e nesse caso, ter um bom relacionamento, ser seguro, seguir atitudes consideradas corretas ao ambiente profissional parecem orientar a visão sobre as qualidades profissionais.

Considerações finais

Nesse estudo, discutiu-se sobre a formação profissional utilizando como elemento transversal o conhecimento e as referências sobre a identidade profissional na perspectiva dos próprios acadêmicos de Educação Física no processo de formação. Como objetivo se estabeleceu identificar, junto a estudantes de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, quais as concepções sobre o profissional de Educação Física e a relação que estabelecem entre os mesmos e os conteúdos que consideram relevantes para sua futura prática profissional.

As análises decorrentes dessa pesquisa possibilitaram identificar que os estudantes apresentam dificuldades em vislumbrar projeções para o seu futuro profissional, o que gera certa insegurança sobre o que irão enfrentar como profissionais. Tal situação leva à forte competitividade entre os próprios pares quando precisam compartilhar espaços no campo de trabalho e estabelecer relações como profissionais e aprendizes, sendo evidente a existência de um conflito interno entre os profissionais formados e aqueles que estão em processo de formação.

Outro fator identificado sugere que os saberes de cunho abstratos e teóricos são difíceis de serem reconhecidos nas experiências que os alunos vivenciam como estudantes, acreditando que as técnicas e os modelos utilizados no momento de Estágio é que vai garantir o sucesso da intervenção profissional e a entrada no campo de trabalho. Sabe-se que muitos cursos concentram o estágio curricular nos últimos anos, organizando-o de forma protocolar, o que leva os alunos a visualizarem as disciplinas e o contexto profissional de forma fragmentada e estanque. Como decorrência, as

percepções dos alunos sobre o profissional acabam ficando atreladas às características do ambiente em que ele trabalha e servem de referência para definir o perfil do profissional ideal, sendo que as condições do ambiente de trabalho acabam determinando a construção da identidade profissional.

O conhecimento científico passa a ser pouco valorizado pelo aluno-profissional, levando-o a concluir que o primordial para o sucesso profissional centra-se na capacidade de estabelecer comunicação afetiva com os sujeitos, a qual serve de referência para a ideia de profissional. Perante as experiências no decorrer da formação é inviável entender o Estágio como única garantia de vivenciar a aplicação de conteúdos aprendidos nas disciplinas.

Por mais que os Estágios tenham grande peso na preparação profissional temos que organizar novos métodos de ensino que auxiliem os alunos a pensarem como profissionais, a tomarem decisões e a gerirem suas próprias ações desde o primeiro ano de formação.

Outro ponto a ser ressaltado é que a capacidade de inferência do profissional foi considerada como algo relevante pelos alunos diante de situações-problema e, principalmente, quando diz respeito à dimensão moral da ação profissional. Isso nos leva a considerar que a direção da formação profissional é determinada pela capacidade de tomar decisões, avaliar e julgar os procedimentos que farão parte das ações e não apenas dominar conteúdos científicos. De certa forma, sabe-se que a cultura científica nas universidades tem gerado processos de regulação e controle, levando os estudantes a se enquadrarem nas normas do consumo e da produção científica, que nem sempre considera questões de ordem prática-profissional, vividas além dos muros das universidades. Tais constatações reforçam a necessidade de procurar compreender melhor quais são os fatores que direta e indiretamente interferem nas escolhas profissionais, tanto dos sujeitos que trabalham, quanto dos alunos e professores que desenham os currículos de formação.

Não há como aceitar simplesmente que a transmissão dos conhecimentos científicos, por si só, poderá dar conta de sanar as dúvidas e inseguranças de profissionais que precisam decidir sobre as condições que interferem na vida de outras pessoas. Por outro lado, é inegável o papel que o conhecimento científico desempenha no desenvolvimento profissional e epistemológico das questões ligadas à Educação Física. Daí ser preciso pensar então, sobre que tipo de conhecimento científico a área está valorizando e qual a sua capacidade de incorporá-los ao processo de formação de maneira significativa.

Ainda, existem inúmeros fatores que merecem ser levados em consideração na formação profissional como: os saberes adquiridos nas experiências, o trato com o conhecimento formalizado, a relevância de conhecimentos específicos e as estratégias elaboradas ao longo da intervenção profissional. A necessidade de realizar pesquisas que levantem informações sobre como os egressos sistematizam, selecionam, elaboram conhecimentos e modificam concepções profissionais ao longo da transição aluno-profissional forneceria condições para elaborar estratégias de ensino mais consistentes e contextualizadas para transição na carreira.

Agradecimentos

Aos avaliadores pela grande contribuição nas reflexões sobre alguns conceitos e na ampliação do potencial crítico do texto.

Referências

- ANDERSON, J. R. A theory of human knowledge. **Artificial Intelligence**, v. 40, n. 1-3, p. 313-351, 1989.
- ANDRADE, R. J.; PEREIRA, E. T.; BOTELHO, M. I. V.; SILVA, S. R.; Trabalho destruído e funcionalização do Lazer. **Movimento**, v. 14, n. 1, p. 163-185, 2008.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDAGI, M. P.; BOFF, R. M. Auto-conceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários conluentes. **Avaliação**, v. 15, n. 1, p. 41-56, 2010.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRITTO, L. P. L.; SILVA, E. O.; CASTILHO, K. C.; ABREU, T. M. Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno “novo” da Educação Superior. **Avaliação**, v. 13, n. 3, p. 777-791, 2008.
- CARLINI-COTRIM, B. Potencialidades da técnica qualitativa de grupo focal em investigações sobre o abuso de substâncias. **Revista de Saúde Pública**, v. 30, n. 3, p. 285-293, 1996.
- COLL, C. POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ENNIS, C. D. Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. **Quest**, v. 46, n. 2, p. 164-175, 1994.
- FERREIRA, M. L. S. M.; COTTA, R. M. M.; OLIVEIRA, M. S. Construção coletiva de experiências inovadoras no processo ensino-aprendizagem na formação de profissionais da saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, n. 2, p. 240-246, 2009.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREIDSON, E. **Profissão médica**. São Paulo: Unesp; Porto Alegre: Sindicato dos Médicos, 2009.
- FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**. São Paulo: Edusp, 1998.
- FREIRE, E. S. Preparação profissional em Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 2, p. 147-154, 2007.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GHILARDI, R. Formação profissional em Educação Física: a relação teoria e prática. **Motriz**, v. 4, n. 1, p. 1-11, 1998.
- KAMBERELIS, G.; DIMITRIADIS, G. Focus Groups: strategic articulations of pedagogy, politics and inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 887-907.
- KRUEGER, R. **Focus groups: a practical guide for applied research**. 2nd ed. Londres: Sage, 1994.
- MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Educação Física: tendências e perspectivas. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EDUCAÇÃO FÍSICA: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS, 1993, São Paulo. **Anais...** São Paulo, Universidade São Judas, p. 6-22, 1993.
- MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Preparação profissional em Educação Física. In: PASSOS, S. C. E. (Org.). **Educação Física e ensino de primeiro grau: uma abordagem crítica**. São Paulo: E.P.U./Edusp, 1988. p. 225-245.
- MAROTO, M. L. Professionalizing body art. **Work and Occupations**, v. 38, n. 1, p. 101-138, 2010.
- MASSA, M. Caracterização acadêmica e profissional da Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**, v. 1, n. 1, p. 29-38, 2002.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.
- PERES, C. M. **Atividades extracurriculares: percepções e vivências durante a formação médica**. 2006. 235f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação)-Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2006.
- RANGEL-BETTI, I. C.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional de Educação Física. **Motriz**, v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.
- REED, J.; PAYTON, V. R. Focus groups: issues of analysis and interpretation. **Journal of Advanced Nursing**, v. 26, n. 4, p. 765-771, 1997.
- RODRIGUES, M. L. **Sociologia das profissões**. 2. ed. Oeiras: Celta, 2002.
- SARABIA, B. A aprendizagem e o ensino das atitudes. In: COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. (Org.). **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 119-178.
- SILVA, R. B.; OLIVEIRA, A. A. B.; LARA, L. M.; RINALDI, I. P. B.; A Educação Física escolar em Maringá. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 69-83, 2007.

- SORIANO, J. B.; WINTERSTEIN, P. J. Satisfação no trabalho do professor de Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 2, n. 12, p. 145-59, 1998.
- TANI, G. Atividade de pesquisa na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo: passado, presente e futuro. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 13, n. esp., p. 20-35, 1999.
- TANI, G. Avaliação das condições de ensino de graduação em Educação Física: garantia de uma formação de qualidade. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 2, p. 55-70, 2007.
- TANI, G. 20 anos de Ciências do Esporte: um transatlântico sem rumo?. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. esp., p. 19-31, 1998.
- TWINN, S. The analysis of focus group data. **Nursing Times Research**, v. 5, n. 2, p. 140-146, 2000.
- VERENGUER, R. C. G. **Mercado de Trabalho em Educação Física**: significado da intervenção profissional à luz das relações de trabalho e da construção da carreira. 2003. 156f. Tese (Doutorado em Educação Física)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- VERENGUER, R. C. G. Intervenção profissional em Educação Física: *expertise*, credencialismo e autonomia. **Motriz**, v. 10, n. 2, p. 123-134, 2004.
- VERENGUER, R. C. G. Mercado de trabalho em Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 4, n. 4, p. 39-54, 2005.
- WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

Received on February 1, 2013.

Accepted on April 17, 2013.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.