

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARINA DOS SANTOS REIS

**TRANSIÇÃO ESCOLA-TRABALHO: PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DE
ACADÊMICOS(AS) DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIFAP**

MACAPÁ

2025

CARINA DOS SANTOS REIS

**TRANSIÇÃO ESCOLA-TRABALHO: PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DE
ACADÊMICOS(AS) DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIFAP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cássia Hack.

MACAPÁ

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

- R375t Reis, Carina dos Santos.
Transição escola-trabalho: percepções e expectativas de acadêmicos(as) do curso de Educação Física da UNIFAP / Carina dos Santos Reis. - Macapá, 2025.
1 recurso eletrônico.
102 f.
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2025.
Orientadora: Cássia Hack.
Coorientador: .
- Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).
1. Transição escola-trabalho. 2. Juventudes e carreira. 3. Formação em Educação Física. I. Cássia Hack, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 372.86

CARINA DOS SANTOS REIS

**TRANSIÇÃO ESCOLA-TRABALHO: PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DE
ACADÊMICOS(AS) DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIFAP**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá como parte dos requisitos para aprovação na defesa do Mestrado em Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Cássia Hack – Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP) – Orientadora

Prof. Dr. Gustavo Maneschy Montenegro – PPGED/UNIFAP – Examinador Interno

Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição dos Santos Costa – Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPa) – Examinadora Externa

Prof^a. Dr^a. Eliana Paixão – PPGED/UNIFAP – Suplente Interna

Prof^a. Dr^a. Joelma de Oliveira Albuquerque – Programa de Pós-Graduação
(Mestrado Acadêmico) em Ensino e Formação de Professores da Universidade
Federal de Alagoas (PPGEFOP UFAL/*Campus* Arapiraca) – Suplente externa

Aos meus pais, Telma e Valdecy; aos meus irmãos Carol e Cezar; à minha afilhada, Anna Heloísa; aos meus amigos que sempre me incentivaram e acreditaram no meu potencial, em especial, Ismael, Juliana, Pretzel e as que conheci no mestrado, Cirlene, Raisa, Edilea e Delcirene.

AGRADECIMENTOS

Seria impossível conseguir passar pelos dois anos de mestrado sem uma família que me apoia. Às vezes me pego pensando no quão sortuda eu sou por ter uma base que respeita os meus sonhos. Gosto sempre de usar o termo “feliz e grata” em qualquer passo que eu dê, afim de lembrar que por mais simples que seja ou que por mais difícil que seja, eu consegui, me alegrei e agradei a quem quer que seja. Mas quando se trata da minha família, esse termo se encaixa de forma mais perfeita ainda. É o meu lar, o meu abrigo. É para quem corro para chorar os desgostos e quem me acolheu nas amarguras desse processo. Foi onde eu encontrei felicidade e gratidão mesmo nos dias mais difíceis. Ser ensinada pelo exemplo é incrível. Me alegrar com o muito, mas também com o pouco. Ser feliz com grandes colheitas, mas também com a plantação. Uma analogia à agricultura que foi a base da nossa família e que agora produz a primeira mestre. A simplicidade de quem veio do interior e hoje escreve mais um capítulo da vida na cidade, mas repleta de vontade de voltar para o lugar que ama. Minha terra, minha família, meu alicerce.

Agradeço também as/aos amigas/os que torceram por mim e me apoiaram, aos meus chefes e colegas de trabalho que me incentivaram a cursar o mestrado e foram extremamente importantes, principalmente no período das disciplinas obrigatórias do curso, por toda flexibilidade.

Ao time que faço parte desde a graduação, Vôlei UNIFAP, que me proporcionou grandes vivências e sempre foi minha válvula de escape.

Agradecimento especial à Dr^a Cássia Hack, que me acolheu desde a graduação e colaborou de forma crucial na reta final do mestrado, meu eterno carinho e gratidão.

*Firmei o meu coração feito duas sementes
no coração desta terra, no alquidar dessa gente.
Tão certo que és nossa riqueza,
além da beleza, preciosa fonte de vida e de vidas desconhecidas.
Árvores, seus afloramentos;
as grandes pedras, grandes sinais de Deus
para que o povo do Amapá tenha certeza
de que a natureza é uma benção que Ele nos deu.
Devemos saber da ganância e da grande cobiça,
anseio dos homens em consumir tuas riquezas,
quebrando harmonias.
Mas temos a força dos versos, do vento, das águas,
do canto dos pássaros, dessa melodia
e dos índios a sabedoria [...]*

FLONA. [Compositor e intérprete]: Cléverson Baía. *In.*: SANTUÁRIO – unidades de conservação do Amapá em som. Macapá: 2011. CD, faixa 6.

RESUMO

A presente dissertação está vinculada à linha de pesquisa em Educação, Culturas e Diversidades do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (Unifap). Aborda as percepções e expectativas de jovens acadêmicos(as) do Curso de Educação Física da Unifap sobre a transição escola-trabalho. A transição escola-trabalho representa um desafio significativo para os(as) acadêmicos(as) do Curso de Educação Física, especialmente em um contexto marcado por rápidas transformações sociais e precarização no mundo do trabalho. No contexto da transição para o mundo do trabalho, a percepção, que é um processo psicológico pelo qual os indivíduos interpretam e organizam suas sensações para atribuir significado ao mundo ao seu redor, desempenha um papel crucial, especialmente para os(as) jovens acadêmicos(as). A forma como esses(as) acadêmicos(as) percebem suas oportunidades, desafios e expectativas no mundo do trabalho pode ter um impacto significativo em suas trajetórias profissionais. Essas percepções são construídas a partir de uma variedade de fatores, incluindo a qualidade da educação recebida, as influências familiares e sociais, as condições econômicas e as representações culturais do trabalho. No Amapá, observou-se um aumento significativo no número de graduados(as) na área, com uma maior concentração de formados(as) voltados(as) para a saúde em detrimento da docência, sendo a Unifap a instituição que mais outorgou licenciados(as) (Data MPE Brasil, 2022). Apesar da escassez de estudos detalhados sobre o mercado local de trabalho para a Educação Física, dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) indicam que o setor educacional é um dos maiores empregadores na região. Na área da Educação Física, o setor de atividades esportivas e de recreação e lazer apresenta um crescimento, embora lento. Essa dinâmica sugere um mercado em expansão, mas também aponta para a necessidade de uma formação diversificada e que atenda as demandas locais, tanto no âmbito escolar quanto fora dele, para o campo da Educação Física no Amapá. Fica estabelecido como problema de pesquisa: quais percepções e expectativas têm os(as) acadêmicos(as) de Educação Física da Unifap em relação ao mundo do trabalho? Afim de responder a problemática desta pesquisa, estabeleço como objetivo geral: analisar as percepções e expectativas de acadêmicos(as) do Curso de Educação Física sobre o mundo do trabalho após a formação na educação superior. Quanto aos aspectos metodológicos a pesquisa envolve acadêmicos(as) de Educação Física da Universidade Federal do Amapá, que tenham integralizado pelo menos 90% do Curso, com idades entre 15 e 29 anos, que são considerados jovens. Este estudo de campo se utiliza de uma abordagem qualitativa, com a realização de grupos focais para coletar dados sobre as percepções dos(as) estudantes. A pesquisa revelou que os estudantes enfrentam dificuldades socioeconômicas e percebem lacunas na formação para atuações em espaços não-escolares, apesar de valorizarem muito as experiências práticas nos estágios e projetos. Há uma evidente insegurança quanto à sua inserção no mundo do trabalho após a conclusão da graduação.

PALAVRAS-CHAVE: transição escola-trabalho; juventudes e carreira; formação em Educação Física.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the research line in Education, Cultures, and Diversities of the Postgraduate Program in Education (PPGED) at the Federal University of Amapá (Unifap). It addresses the perceptions and expectations of young academics from the Physical Education course at Unifap regarding the school-to-work transition. The school-to-work transition represents a significant challenge for Physical Education students, especially in a context marked by rapid social and technological transformations. In the context of the transition to the labor market, perception, which is a psychological process through which individuals interpret and organize their sensations to attribute meaning to the world around them, plays a crucial role, especially for young academics. The way these academics perceive their opportunities, challenges, and expectations in the labor market can significantly impact their professional trajectories. These perceptions are built from a variety of factors, including the quality of education received, family and social influences, economic conditions, and cultural representations of work. In Amapá, a significant increase in the number of graduates in the area has been observed, with a greater concentration of those trained for health rather than teaching, with Unifap being the institution that has awarded the most licenses (Data MPE Brasil, 2022). Despite the scarcity of detailed studies on the local labor market for Physical Education, data from the Annual Social Information Report (RAIS) indicate that the educational sector is one of the largest employers in the region. In the field of Physical Education, the sports activities and recreation and leisure sector shows growth, albeit slow. This dynamic suggests an expanding market but also points to the need for diversified training that meets local demands, both within and outside the school environment, for the field of Physical Education in Amapá. The research problem is established as follows: what are the perceptions and expectations of Physical Education students at Unifap regarding the labor market? To answer the problem of this research, I establish as a general objective: to analyze the perceptions and expectations of academics from the Physical Education course regarding the labor market after higher education. Regarding the methodological aspects, the research involves Physical Education students from the Federal University of Amapá, who have completed at least 90% of the course, aged between 15 and 29 years, who are considered young. This field study uses a qualitative approach, with the conduct of focus groups to collect data on students' perceptions. The research revealed that students face socioeconomic difficulties and perceive gaps in their training for acting in non-school settings, despite highly valuing practical experiences in internships and projects. There is evident insecurity regarding their entry into the labor market after graduation.

KEYWORDS: school-to-work transition; youth and career; Physical Education training.

RESUMEN

La presente disertación está vinculada a la línea de investigación en Educación, Culturas y Diversidades del Programa de Posgrado en Educación (PPGED) de la Universidad Federal de Amapá (Unifap). Aborda las percepciones y expectativas de jóvenes académicos(as) del Curso de Educación Física de la Unifap sobre la transición escuela-trabajo. La transición escuela-trabajo representa un desafío significativo para los(as) académicos(as) del Curso de Educación Física, especialmente en un contexto marcado por rápidas transformaciones sociales y tecnológicas. En el contexto de la transición al mercado laboral, la percepción, que es un proceso psicológico por el cual los individuos interpretan y organizan sus sensaciones para atribuir significado al mundo que los rodea, desempeña un papel crucial, especialmente para los(as) jóvenes académicos(as). La forma en que estos(as) académicos(as) perciben sus oportunidades, desafíos y expectativas en el mercado laboral puede tener un impacto significativo en sus trayectorias profesionales. Estas percepciones se construyen a partir de una variedad de factores, incluyendo la calidad de la educación recibida, las influencias familiares y sociales, las condiciones económicas y las representaciones culturales del trabajo. En Amapá, se observó un aumento significativo en el número de graduados(as) en el área, con una mayor concentración de formados(as) orientados(as) hacia la salud en detrimento de la docencia, siendo la Unifap la institución que más ha otorgado licenciados(as) (Data MPE Brasil, 2022). A pesar de la escasez de estudios detallados sobre el mercado local de trabajo para la Educación Física, datos de la Relación Anual de Información Social (RAIS) indican que el sector educativo es uno de los mayores empleadores en la región. En el área de Educación Física, el sector de actividades deportivas y de recreación y ocio presenta un crecimiento, aunque lento. Esta dinámica sugiere un mercado en expansión, pero también señala la necesidad de una formación diversificada que atienda las demandas locales, tanto en el ámbito escolar como fuera de él, para el campo de la Educación Física en Amapá. Se establece como problema de investigación: ¿cuáles son las percepciones y expectativas de los(as) académicos(as) de Educación Física de la Unifap en relación con el mercado laboral? Con el fin de responder a la problemática de esta investigación, establezco como objetivo general: analizar las percepciones y expectativas de los(as) académicos(as) del Curso de Educación Física sobre el mercado laboral después de la formación en la educación superior. En cuanto a los aspectos metodológicos, la investigación involucra a académicos(as) de Educación Física de la Universidad Federal de Amapá, que hayan completado al menos el 90% del Curso, con edades entre 15 y 29 años, quienes son considerados(as) jóvenes. Este estudio de campo utiliza un enfoque cualitativo, con la realización de grupos focales para recopilar datos sobre las percepciones de los(as) estudiantes. La investigación reveló que los estudiantes enfrentan dificultades socioeconómicas y perciben lagunas en su formación para actuar en ámbitos no escolares, a pesar de valorar mucho las experiencias prácticas en las pasantías y proyectos. Existe una evidente inseguridad con respecto a su inserción en el mercado laboral después de la conclusión de la graduación.

PALABRAS CLAVE: transición escuela-trabajo; juventudes y carrera; formación en Educación Física.

RÉSUMÉ

La présente dissertation est liée à la ligne de recherche en Éducation, Cultures et Diversités du Programme de Troisième Cycle en Éducation (PPGED) de l'Université Fédérale d'Amapá (Unifap). Elle aborde les perceptions et les attentes des jeunes académiques du cours d'Éducation Physique de l'Unifap concernant la transition école-travail. La transition école-travail représente un défi significatif pour les académiques du cours d'Éducation Physique, en particulier dans un contexte marqué par de rapides transformations sociales et technologiques. Dans le cadre de la transition vers le marché du travail, la perception, qui est un processus psychologique par lequel les individus interprètent et organisent leurs sensations pour attribuer un sens au monde qui les entoure, joue un rôle crucial, notamment pour les jeunes académiques. La manière dont ces académiques perçoivent leurs opportunités, leurs défis et leurs attentes sur le marché du travail peut avoir un impact significatif sur leurs trajectoires professionnelles. Ces perceptions sont construites à partir d'une variété de facteurs, y compris la qualité de l'éducation reçue, les influences familiales et sociales, les conditions économiques et les représentations culturelles du travail. En Amapá, une augmentation significative du nombre de diplômés dans ce domaine a été observée, avec une plus grande concentration de ceux formés à la santé plutôt qu'à l'enseignement, l'Unifap étant l'institution qui a délivré le plus de licences (Data MPE Brasil, 2022). Malgré la rareté d'études détaillées sur le marché local du travail pour l'Éducation Physique, les données du Rapport Annuel d'Informations Sociales (RAIS) indiquent que le secteur de l'éducation est l'un des plus grands employeurs de la région. Dans le domaine de l'Éducation Physique, le secteur des activités sportives et de récréation et de loisirs montre une croissance, bien que lente. Cette dynamique suggère un marché en expansion, mais souligne également la nécessité d'une formation diversifiée qui réponde aux demandes locales, tant dans le milieu scolaire qu'en dehors, pour le domaine de l'Éducation Physique en Amapá. Le problème de recherche est établi comme suit : quelles sont les perceptions et les attentes des académiques d'Éducation Physique de l'Unifap par rapport au marché du travail ? Afin de répondre à la problématique de cette recherche, j'établis comme objectif général : analyser les perceptions et les attentes des académiques du cours d'Éducation Physique concernant le marché du travail après la formation supérieure. En ce qui concerne les aspects méthodologiques, la recherche implique des académiques d'Éducation Physique de l'Université Fédérale d'Amapá, qui ont complété au moins 90% du cours, âgés de 15 à 29 ans, qui sont considérés comme jeunes. Cette étude de terrain utilise une approche qualitative, avec la réalisation de groupes de discussion pour collecter des données sur les perceptions des étudiants. La recherche a révélé que les étudiants rencontrent des difficultés socio-économiques et perçoivent des lacunes dans leur formation pour des rôles non-scolaires, malgré une forte valorisation des expériences pratiques en stage et en projets. Une insécurité évidente existe quant à leur insertion sur le marché du travail après l'obtention du diplôme.

MOTS-CLÉS: transition école-travail; jeunesse et carrière; formation en Éducation Physique.

LISTA DE SIGLAS

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CES – Câmara de Educação Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

Confef – Conselho Federal de Educação Física

CPB – Comitê Paralímpico Brasileiro

Cref – Conselho Regional de Educação Física

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

ENEFD – Escola Nacional de Educação Física e Desportos

RAIS – Relação Anual de Informações Sociais

Unifap – Universidade Federal do Amapá

UNICEUB – Centro Universitário de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 PERCEPÇÕES E CULTURAS JUVENIS	24
1.1 A categoria percepção e os fatores de influência nas escolhas futuras dos/as jovens	24
1.2 Culturas juvenis em acadêmicos de Educação Física	40
2 TRANSIÇÃO ESCOLA-TRABALHO E O PROLONGAMENTO DAS JUVENTUDES	48
2.1 O prolongamento das juventudes	51
3 O MERCADO DE TRABALHO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA..	55
3.1 Contradições na formação em Educação Física	61
3.2 O mercado local para Educação Física no Amapá.....	67
3.3 A matriz curricular do curso de Educação Física da Unifap	68
4 PERCEPÇÕES DOS/AS ACADÊMICOS/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIFAP SOBRE O MUNDO DO TRABALHO LOCAL	73
4.1 Dificuldades socioeconômicas como barreira à transição.....	75
4.2 Formação acadêmica e preparo para o trabalho.....	80
4.3 Experiências práticas como fator diferencial	82
4.4 Expectativas realistas e estratégias de adaptação na construção da identidade profissional	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICE A – ROTEIRO DE GRUPO FOCAL.....	100

INTRODUÇÃO

O ingresso no Ensino Superior constitui-se de uma tomada de decisão importante na vida de todo(a) estudante, especialmente para o público juvenil, isso porque a escolha por um Curso superior pode determinar o futuro profissional desses indivíduos. Por se tratar de uma decisão relevante, se torna também um momento delicado, no qual as afinidades pessoais, as aspirações futuras, o núcleo familiar e os grupos de pares tendem a influenciar na escolha de qual área seguir.

Minha formação superior é em Licenciatura em Educação Física, mas a escolha por esse Curso não foi uma decisão fácil, embora esse sonho tenha surgido ainda na infância. Desde cedo estive vinculada ao esporte, uma espectadora desde a infância, influenciada por meu pai que sempre acompanhava campeonatos de vôlei pela televisão. Filha de pais professores, acompanhei desde criança as adversidades que atravessam as carreiras deles e por vezes presenciei comentários dos meus próprios professores de que atuar na docência não seria bom para uma aluna tão inteligente, seria um desperdício não me tornar uma engenheira.

Recordo-me perfeitamente da certeza do que eu queria para minha carreira profissional, mas confesso que o medo de decepcionar pessoas bem quistas para mim, me pôs em uma linha muito tênue: realizar meu sonho e talvez não ser remunerada e valorizada adequadamente ou atender as expectativas que criaram sobre mim e correr o risco de me frustrar. Aos 17 anos essa dúvida ecoava na minha cabeça de maneira temerosa, até que minha mãe, com a serenidade que lhe é de praxe, disse que sabia o que eu queria e por isso só assinaria os documentos para minha matrícula na Universidade se a minha escolha fosse a Educação Física. Por hora aquela afirmação não me soou bem, tentei convencê-la de que poderia escolher um curso melhor, um daqueles padrões que a maioria dos pais e mães almejam para seus filhos, como as engenharias, por exemplo. Mas ela se manteve firme, e que bom por isso!

Com 17 anos ingressei no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Amapá (Unifap), no ano de 2016, no qual pude experimentar por meio das aulas e projetos da instituição, diversas modalidades esportivas e um leque de possibilidades para atuação profissional. Descobri que a área não se limitava aos muros de uma escola – embora atuar nesse campo também seja valioso para mim.

Atualmente exerço minhas atividades como professora de Educação Física no Centro de Referência Paralímpico do Amapá, através de uma parceria entre o Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB) e a Unifap, que tem por objetivo utilizar espaços esportivos em todas as regiões do país para ofertar a prática de modalidades paralímpicas para o público de maneira gratuita, desde a iniciação até o esporte de representação e alto rendimento. O CPB contrata profissionais e promove aperfeiçoamento no âmbito do esporte para pessoas com deficiência, enquanto a Unifap, por meio de um projeto de extensão do curso de Educação Física, dentre outras atribuições, oportuniza bolsas e capacita cerca de 20 acadêmicos(as) do curso para atuação neste ramo em crescente desenvolvimento no Estado do Amapá. O projeto Viva Atletismo¹ foi a principal atividade de extensão que participei durante a graduação e que abriu portas para minha ascensão profissional.

Também faço parte da equipe de professores contratados pelo Projeto Conexão Esportiva Escolar, financiado pelo Ministério dos Esportes através da Lei de Incentivo ao Esporte, atuando em três polos nos municípios de Macapá e Santana, ofertando aulas de voleibol, atletismo e futsal para estudantes da rede pública de ensino. Enfatizando a diversidade de oportunidades de atuação no campo da Educação Física.

A Educação Física possui amplas possibilidades de atuação profissional, partindo do seu objeto de estudo, a cultura corporal, entendida como o conjunto de práticas corporais historicamente construídas e socialmente significativas, como jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas. Para Frizzo (2013), essas manifestações não se limitam a habilidades motoras ou aspectos técnicos, mas carregam valores, sentidos e representações simbólicas que refletem as condições materiais e culturais de uma sociedade. Frizzo adota a perspectiva materialista histórico-dialética, defendendo que a Educação Física deve compreender essas práticas corporais como expressões da realidade social, atravessadas por relações de poder, classe, gênero e cultura. Assim, ele propõe que o ensino da Educação Física vá além da execução do

¹ Viva Atletismo é um projeto de extensão da Unifap, criado em 2011, sob coordenação do Professor Dr. Dilson Belfort. Seu objetivo principal é proporcionar a vivência do atletismo convencional ou paralímpico para o público universitário e comunidade externa, oportunizando não só a prática da modalidade, mas também propiciando que acadêmicos do curso de Educação Física aprendam e atuem na condição de bolsistas/monitores.

movimento, promovendo a apropriação crítica da cultura corporal como forma de emancipação e transformação social.

Essa diversidade e amplitude da área são evidentes também durante a transição Escola-Trabalho, fase essa que se configura em um desafio para as juventudes de modo geral, sendo especialmente problemática para jovens oriundos das camadas populares da sociedade. Como sabemos, após a conclusão do curso de graduação inicia o processo de entrada no mercado de trabalho, aqui denominado por transição escola-trabalho, e conforme discutido por Lombardi Filho (2019), é um processo dinâmico que engloba várias fases, marcando o período em que o(a) jovem finaliza sua educação e ingressa no mundo do trabalho.

Oliveira, Detomini e Melo-Silva (2013) discutem a transição escola-trabalho no contexto do Ensino Superior, enfatizando a importância de considerar o percurso formativo, a busca por atividades remuneradas e a adaptação ao trabalho como momentos críticos na carreira do(a) recém-graduado(a). Este processo é reconhecido não apenas pela busca de uma carreira, mas também pelos desafios e descobertas que influem a identidade e o papel social dos indivíduos. Lombardi Filho (2019) ressalta que a transição é profundamente influenciada pelas mudanças no mundo do trabalho e por transformações sociais, econômicas e educacionais, destacando a importância da qualidade do sistema educacional na preparação dos(as) jovens para as demandas do mercado. Sabemos que os(as) jovens estudantes das licenciaturas geralmente não têm origens sociais abastadas, são pessoas oriundas dos segmentos das camadas populares. Assim, faz sentido afirmar que a transição Escola-Trabalho afeta os(as) jovens de maneiras diferentes a depender de suas trajetórias escolares e, especialmente, de seu lugar de origem.

A maneira como os(as) jovens estudantes percebem o ambiente e constroem sentidos sobre suas experiências está relacionada com a percepção. A percepção, enquanto processo psicológico fundamental, não se limita a recepção de estímulos sensoriais, mas constitui um processo de interpretação, seleção e organização de informações. Tal processo é constituído por experiências anteriores, saberes acumulados, expectativas individuais e, sobretudo, pelo contexto histórico, social e cultural no qual os sujeitos estão inseridos. Nesse sentido, a percepção se torna uma via pela qual os(as) jovens atribuem significados às suas vivências, sejam elas escolares ou sociais.

Segundo Martins (2011), a percepção é uma construção mediada historicamente, atravessada pelas práticas sociais e pelas condições concretas de existência. Defende ainda que perceber é interpretar a realidade a partir das relações sociais e das formas de apropriação simbólica do mundo. Isso significa que a percepção dos(as) jovens está diretamente vinculada aos modos como se constituem como sujeitos nas diferentes instâncias sociais, como a escola, a família e a comunidade. Compreender a percepção desses(as) jovens exige, portanto, considerar os múltiplos sentidos que emergem de suas experiências cotidianas e das mediações culturais que orientam sua forma de compreender o mundo.

Esta compreensão da percepção se torna particularmente relevante quando consideramos a relação entre percepção, juventudes e mundo do trabalho. Os jovens durante a transição para a vida adulta, enfrentam o desafio de ingressar no mundo do trabalho e demarca um processo que é influenciado por suas percepções. Essas percepções são construídas por diversos fatores, incluindo a qualidade da educação recebida, as influências familiares e sociais, as condições econômicas e as representações culturais que o trabalho tem para os(as) jovens. A forma como os(as) jovens percebem suas oportunidades e desafios no mundo do trabalho pode ter um impacto significativo nas suas expectativas profissionais e, por conseguinte em suas decisões educacionais e profissionais.

Além disso, o contexto sociocultural em que os(as) jovens estão inseridos desempenha um papel crucial na formação de suas percepções e expectativas profissionais. Normas culturais, valores familiares e expectativas sociais podem influenciar profundamente a maneira como os(as) jovens visualizam suas futuras carreiras. Essa influência pode variar significativamente de uma cultura para outra, afetando as percepções dos(as) jovens sobre o que constitui uma carreira desejável e bem-sucedida. Portanto, entender o impacto do contexto sociocultural é essencial para compreender as percepções dos(as) jovens sobre o mundo do trabalho.

A transição escola-trabalho representa um período crítico na vida dos(as) jovens, repleto de incertezas e desafios. As percepções dos(as) jovens sobre essa transição são influenciadas por suas experiências educacionais, pelo suporte social que recebem e pelas condições do mercado de trabalho no momento. Portanto, a percepção emerge como um elemento chave na interação dos(as) jovens com o mundo do trabalho, influenciando suas expectativas, decisões e trajetórias profissionais de maneira profunda.

Em paralelo, o prolongamento das juventudes surge como um fenômeno intimamente ligado a essas dinâmicas, destacando-se pelas alterações que vêm ocorrendo no mundo atual, e em especial no mundo do trabalho. Este fenômeno, que tem impactado notadamente as juventudes, é caracterizado pela extensão da transição para a vida adulta. O prolongamento das juventudes emerge enquanto um fenômeno que se destaca a partir das alterações que vêm ocorrendo no mundo atual, e em especial no mundo do trabalho. Para Müller (2013) e Lombardi Filho (2019) as adversidades econômicas são fatores que dificultam a independência financeira dos(as) jovens, atrasando marcos tradicionais da vida adulta, como a saída da casa dos pais e a formação de uma nova família. As transformações no mundo do trabalho que atualmente exigem maior qualificação, influenciam no aumento do período de formação educacional e retardando a entrada no mundo do trabalho.

Burlamaqui (2013) e Camarano (2006) destacam a valorização dos diplomas universitários e a necessidade de uma formação extensa como estratégias para se destacar em um mercado competitivo, incentivando os(as) jovens a buscar uma educação superior prolongada. Essa busca por qualificação é uma resposta às exigências de um mercado de trabalho que demanda habilidades e conhecimentos cada vez mais especializados.

Sendo a questão complexa, tem se notado também no Brasil, que as estratégias educativas familiares são fundamentais na formação da experiência juvenil destacando o papel do capital cultural familiar nas trajetórias educacionais dos(as) jovens (Burlamaqui, 2013). Para Oliveira (2014) e Da Cunha e Giordan (2012), baseando-se em Vigotsky, enfatizam a importância do contexto sociocultural na percepção, um processo mental que interpreta experiências e atribui significados.

Percebo que as manifestações culturais dos(as) jovens são diversas e refletem nas várias maneiras pelas quais eles se expressam, se relacionam e se reconhecem em seus contextos sociais. Menegon (2016) ressalta a necessidade de apreciar a complexidade e a riqueza dessas manifestações, influenciadas por elementos como a classe social, etnia, gênero, entre outros, bem como pela especificidade de cada localidade, exemplificada pela singularidade da Amazônia Amapaense, cuja diversidade étnica e condições socioeconômicas e culturais conferem características únicas às expressões juvenis da região.

Para Amazonas *et al.* (2003) e Santos (2017) a família é o principal ambiente social para a formação da identidade juvenil, enquanto a escola é destacada por

Maturana (1999) e Dayrell (2009) como um espaço crucial de socialização secundária, influenciando significativamente a autoimagem e a compreensão dos aspectos sociais dos(as) jovens.

Nesta pesquisa, fiz a escolha pelo uso da terminologia "Culturas Juvenis" em sua forma plural, seguindo os estudos de Dayrell (2009), Ribeiro (2019) e Menegon (2016) enfatizando a diversidade e a variedade das manifestações culturais dos(as) jovens, evidenciando que, ao serem situados em contextos distintos, eles revelam suas identidades e comportamentos de formas diversas. Essa multiplicidade é considerada um traço fundamental das culturas juvenis, afetada por uma gama de fatores, abrangendo desde a classe social e o gênero até a etnicidade, orientação sexual, idade, geração, localidade e crenças religiosas.

Menegon (2016) também defende que as culturas juvenis transcendem a mera aglomeração de práticas culturais, atuando como veículos significativos por meio dos quais os(as) jovens se socializam e constroem suas identidades. Através do engajamento com seus pares e com o meio em que vivem, eles(as) estão constantemente criando e modificando significados, valores e símbolos, marcando uma distinção das práticas das gerações precedentes. Portanto, as culturas juvenis desempenham um papel crucial nos âmbitos sociais, políticos e educacionais, servindo tanto como mecanismos de resistência e crítica quanto como meios de adaptação e integração social.

Especificamente acerca do mercado de trabalho para o campo da Educação Física, Fonseca e Souza Neto (2020) apontam que até meados da década de 1990, mesmo diante do aumento das atividades no âmbito do esporte e do lazer, a principal opção para a carreira na área da Educação Física era a docência na educação básica. Já no início dos anos 2000, as transformações na esfera acadêmica e a estruturação de órgãos representativos, como associações e sindicatos, começaram a ser estabelecidas como uma resposta à legitimação das práticas profissionais que excediam o emprego formalizado.

Todavia, os ambientes considerados não-formais estão em constante expansão na sociedade brasileira, o que amplia as oportunidades de trabalho para o campo da Educação Física. No entanto, essa expansão também gera demandas adicionais para os(as) profissionais da área. Devido à diversidade de campos de atuação, é essencial que a formação abranja uma ampla gama de habilidades e competências necessárias

para garantir a qualidade em sua atuação, independentemente do ambiente de atuação. Com isso, a própria área da Educação Física está buscando soluções para aprimorar os currículos dos cursos de graduação, a fim de abordar essas questões de forma eficaz (Silva e Souza, 2009). A depender do enfoque do curso e da instituição de ensino, as expectativas e percepções dos(as) acadêmicos(as) sobre o mundo do trabalho pode ser alterada.

Buscando melhor compreender esta temática, parto do seguinte problema de pesquisa: quais percepções e expectativas têm os(as) acadêmicos(as) de Educação Física da Unifap em relação ao mundo do trabalho?

Afim de responder a problemática desta pesquisa, estabeleço como objetivo geral: analisar as percepções e expectativas de acadêmicos(as) do curso de Educação Física sobre o mundo do trabalho após a formação na Educação Superior.

No que refere aos objetivos específicos, foram definidos: compreender o fenômeno da transição escola-trabalho; caracterizar o mercado de trabalho para profissionais de Educação Física após a formação acadêmica, descrevendo especificidades do campo trabalhista para profissionais desta área; analisar as percepções e expectativas dos(as) acadêmicos(as) de Educação Física sobre o mundo do trabalho após a formação acadêmica.

Essa pesquisa é relevante no aspecto educacional, pois pode apontar de que modo a formação acadêmica em Educação Física se alinha com as demandas do mundo do trabalho, oferecendo aportes para o desenvolvimento de programas educacionais mais eficazes e adequados às necessidades dos(as) estudantes. Com base nas percepções dos(as) acadêmicos(as), as instituições de ensino superior podem planejar seus currículos, ações de pesquisa e extensão para abordar lacunas e preparar melhor os(as) estudantes para o mundo do trabalho.

O estudo sobre as percepções dos(as) acadêmicos(as) do curso de Educação Física pode contribuir para que outros(as) estudantes tenham orientação quanto a tomada de decisões sobre suas carreiras, contribuindo para uma transição mais suave da Educação Superior para o mundo do trabalho, demonstrando a relevância deste estudo no aspecto profissional. Pode ainda, com discussões sobre oportunidades e desafios enfrentados pelos(as) graduados(as) em Educação Física ao procurar emprego, contribuir para o desenvolvimento de estratégias de empregabilidade mais eficazes.

A pesquisa também pode contribuir para o debate sobre empregabilidade dos(as) graduados(as) em Educação Física, o que é social e profissionalmente relevante, pois contribui para a prosperidade econômica e a satisfação profissional dos indivíduos. A pesquisa esclarece que a formação em Educação Física permite atuação em ambientes além da escola, fornecendo informações sobre como os(as) profissionais de Educação Física podem contribuir também para a promoção da saúde física e mental, prevenção de doenças, no âmbito hospitalar e de recuperação, no ramo esportivo e com diversos públicos. Uma formação mais alinhada com as demandas do mundo do trabalho na área de Educação Física pode ajudar a atender às necessidades da sociedade, formando profissionais capacitados(as) para contribuir na melhora da qualidade de vida do público atendido, em quais sejam os ambientes de atuação.

Do ponto de vista da abordagem do problema, a pesquisa apresentada é qualitativa. Isso se deve ao fato de que a pesquisa se concentra em analisar dados que não podem ser quantificados, neste caso as percepções e expectativas dos/as acadêmicos/as de Educação Física em relação ao mundo do trabalho. A abordagem qualitativa busca explorar as nuances, significados e complexidades de um fenômeno, permitindo uma compreensão mais abrangente das experiências e pontos de vista dos/as estudantes.

A abordagem qualitativa é especialmente adequada quando o objetivo é explorar fenômenos complexos, como as atitudes dos indivíduos em relação ao mundo do trabalho e ao seu futuro após concluírem a graduação (Silveira e Córdova, 2009). Esta abordagem considera os contextos sociais e culturais que permeiam as percepções dos/as participantes. As interações, as relações sociais e os valores compartilhados desempenham um papel importante na formação da identidade dos/as acadêmicos/as e conseqüentemente suas percepções em relação ao mundo do trabalho.

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa é descritiva (Nascimento, 2016). O objetivo geral da pesquisa é analisar as percepções dos/as acadêmicos/as do Curso de Educação Física sobre o mundo do trabalho após a formação em educação superior. Conforme Triviños (1987, p. 110), “o estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade.” Nesse contexto, o caráter descritivo dessa pesquisa está na intenção de analisar, descrever e

caracterizar as opiniões e atitudes dos/as acadêmicos/as em relação ao curso superior e o mundo do trabalho.

O grupo focal foi estabelecido como método e técnica dessa pesquisa, que tem sua origem a partir de entrevistas em grupo. Sua coleta de dados ocorre por meio das interações e diálogos sobre um tópico específico proposto pelo/a pesquisador/a ou mediador/a (Morgan, 1977; Kitzinger, 2000).

Os grupos focais são eficazes para explorar percepções, opiniões e expectativas dos/as participantes através de um ambiente interativo (Veiga e Gondim, 2001). Essa técnica permite a discussão e a reflexão de forma coletiva, de modo que os/as participantes debatam e reflitam sobre suas experiências e expectativas, o que pode levar à identificação de temas e questões que talvez não surgissem em entrevistas individuais.

A técnica permite ainda uma abordagem mais profunda na qual o/a moderador/a pode explorar tópicos emergentes e ajustar o foco da discussão conforme necessário. Nessa pesquisa, permite uma exploração mais profunda das percepções e expectativas dos/as acadêmicos/as sobre a transição escola-trabalho. Além disso, os grupos focais são mais econômicos em termos de tempo e recursos se comparados a entrevistas individuais, permitindo a coleta de mais dados qualitativos em um período relativamente curto (Morgan, 1977).

Os sujeitos desta pesquisa são os/as jovens acadêmicos/as do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Amapá. Os critérios de inclusão para participarem da pesquisa é que os/as estudantes estejam com no mínimo 90% do curso integralizado no primeiro semestre letivo do ano de 2025. Além disso, precisam estar na faixa etária entre 15 e 29 anos, que neste estudo, em concordância com a Lei nº 12.852/2013 (Brasil, 2013) são considerados/as jovens.

A escolha pelo percentual de integralização justifica-se em decorrência das aulas do curso de Educação Física da Unifap acontecerem exclusivamente no período da manhã, o que implica em um prolongamento para além dos 8 semestres previstos caso o estudante não seja aprovado em algum componente curricular. Nessas circunstâncias podemos encontrar estudantes que estejam cursando para além de 8 semestres; bem como estudantes que estejam cursando o 8º semestre, mas não concluirão o curso no ano de 2025 em decorrência das ofertas de disciplina; ou mesmo estudantes que estejam no 8º semestre, mas que tenham reprovado em muitos componentes, o que implicaria na não conclusão do curso em 2025. O percentual de

90% de integralização do curso corresponde a 3294 horas das 3660 da carga horária do curso.

Como planejado, a amostra do universo da pesquisa previa a formação de três grupos focais, compostos por quatro participantes cada, totalizando doze estudantes, sendo seis homens e seis mulheres. A seleção dos participantes visava manter homogeneidade em termos de idade, gênero e outras características relevantes, de modo a facilitar a interação e a troca de experiências entre os participantes.

No entanto, devido à disponibilidade e conveniência dos participantes, foi possível realizar apenas um grupo focal, composto por quatro estudantes, sendo três homens e uma mulher.

O grupo focal foi realizado no Laboratório de Biodinâmica do Movimento Humano do curso de Educação Física da UNIFAP, um ambiente tranquilo e confortável, adequado para a discussão. A sessão foi gravada, com a devida autorização dos participantes, utilizando equipamentos de áudio e vídeo, assegurando a fidelidade na coleta dos dados.

O roteiro da sessão foi cuidadosamente elaborado para orientar a discussão de maneira estruturada, porém flexível. Inicialmente, foram apresentados aos participantes os objetivos do grupo focal, bem como as regras básicas de conduta, como a confidencialidade e o respeito ao tempo de fala.

A sessão foi conduzida pela própria pesquisadora, que desempenhou papel central como moderadora, facilitando a discussão de forma neutra e incentivando a participação de todos os membros. Ela foi capacitada para conduzir o grupo sem induzir respostas, garantindo que a dinâmica fosse fluida e que todos os participantes tivessem a oportunidade de expressar suas opiniões.

Os critérios de exclusão são pessoas com idades inferiores a 15 anos e superiores a 29 anos de idade, bem como estudantes de outros cursos da Universidade Federal do Amapá. Estudantes do curso de licenciatura em Educação Física que não tenham integralizado pelo menos 90% do curso. Ou ainda estudantes de Educação Física de outras instituições de ensino que não sejam a Unifap.

Os riscos para a participação neste estudo podem ser: desconforto; medo; vergonha; quebra de sigilo; estresse; cansaço; possibilidade de constrangimento; disponibilidade de tempo para participar das entrevistas; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre satisfação acadêmica-profissional; desconforto emocional relacionado a presença da

pesquisadora e dos/as demais participantes; exposição da imagem dos/as participantes em fotos/vídeos que possam resultar na sua identificação.

Como forma de mitigar tais riscos, assegura-se que as respostas serão mantidas em sigilo absoluto e usadas exclusivamente para propósitos científicos; proporcionando também um ambiente de coleta de dados que respeite a privacidade, com uma abordagem humanizada, demonstrando atenção e acolhimento aos/as participantes, coletando apenas informações relevantes para a pesquisa; garantia de que as informações fornecidas não conterão identificação nominal, mantendo o anonimato dos/as participantes; informando claramente sobre o anonimato e o direito de interromper o processo a qualquer momento, sem prejuízo para a pesquisa ou para os/as participantes; fornecer explicações adequadas para responder às perguntas; oferecer um local reservado e permitir que os/as participantes evitem responder a perguntas que considerarem constrangedoras; garantir a possibilidade de retirar o consentimento a qualquer momento ou interromper a entrevista, se o participante optar por não mais participar da pesquisa; assegurar que o participante tenha total liberdade para recusar a participação no estudo, sem sofrer penalidades por parte da pesquisadora; esclarecer que a decisão de participar ou não da pesquisa não terá impacto na relação civil e social do participante com a equipe de pesquisa e a Universidade; abordar o indivíduo com sensibilidade, respeitando seus valores, cultura e crenças, fornecendo um ambiente tranquilo e seguro que promova a privacidade.

Após a coleta dos dados por meio dos grupos focais, estes foram submetidos a uma análise de conteúdo. A análise de conteúdo baseada em Bardin (1977) ajuda a identificar temas, padrões e categorias recorrentes nas percepções dos/as acadêmicos/as sobre a transição escola-trabalho. Isso pode incluir suas expectativas e preocupações. Partindo da transcrição textual de cada sessão das entrevistas que foram gravadas, posteriormente foram identificados temas, conceitos e padrões nas transcrições que emergiram nas entrevistas, com base nos tópicos de discussão, como: vocação; percepção sobre mundo do trabalho; expectativas futuras; plano de vida.

A análise de conteúdo desta pesquisa foi baseada em Bardin (1977). Inicialmente, as gravações dos grupos focais foram transcritas integralmente, transformando as falas dos participantes em texto, o que permitirá uma análise detalhada e aprofundada. Essas transcrições foram então revisadas para garantir

precisão e anonimizadas para proteger a identidade dos/as participantes, substituindo nomes e informações identificáveis por códigos.

A fase seguinte envolveu

1 uma leitura flutuante, onde a pesquisadora obterá uma compreensão geral do conteúdo. Durante essa leitura, foram feitas anotações sobre temas recorrentes, ideias principais, emoções expressas e possíveis relações entre os diferentes temas.

Após a leitura flutuante, foram definidas as unidades de análise, que consistirão em trechos das transcrições que expressam uma ideia completa ou um tema relevante para a pesquisa. Essas unidades poderão ser palavras-chave, frases, parágrafos ou trechos mais longos, dependendo do contexto.

Com base na leitura flutuante e nos objetivos da pesquisa, será elaborado um sistema de codificação, que consistirá em categorias iniciais representando os principais temas e ideias presentes nos dados. Cada categoria será definida de forma clara e precisa, com exemplos de trechos das transcrições que a ilustrem.

Após a codificação, com base na interpretação desses resultados, foram formuladas conclusões sobre as percepções e expectativas dos acadêmicos de Educação Física em relação ao mundo do trabalho.

Compreender as percepções e a cultura dos(as) jovens acadêmicos(as) de Educação Física é fundamental para promover uma formação alinhada com suas expectativas e necessidades. Esperamos que este estudo proporcione uma visão aprofundada sobre as percepções e a cultura desses jovens, fornecendo *insights* para o desenvolvimento de estratégias de ensino, aprimoramento curricular e políticas educacionais adequadas à formação de profissionais da Educação Física.

Esta dissertação estrutura-se nesta introdução que faz um apanhado geral acerca do estudo. E em mais quatro seções: uma primeira seção que aborda as percepções e a cultura juvenil em acadêmicos(as) de Educação Física; a segunda seção trata sobre a transição escola-trabalho e o prolongamento das juventudes; a terceira seção versa sobre o mercado de trabalho no campo da Educação Física, adentrando as contradições da formação na área e o mercado de trabalho Amapaense para este campo; e a quarta e última seção aborda o quadro empírico a ser estudado, especificamente as percepções dos(as) acadêmicos(as) de Educação Física sobre o mercado de trabalho local; e, por fim, as considerações finais.

1 PERCEPÇÕES E CULTURAS JUVENIS

A relação entre as percepções e a cultura dos/as jovens acadêmicos/as de Educação Física e suas expectativas para o mundo do trabalho é um tema de relevância e interesse na contemporaneidade. À medida que a sociedade evolui e novas dinâmicas sociais, tecnológicas e econômicas emergem, as perspectivas dos/as jovens em relação à sua carreira profissional também passam por transformações significativas. No contexto da Educação Física, isso não é diferente.

A Educação Física desempenha um papel crucial na promoção da saúde, bem-estar e qualidade de vida das pessoas. No entanto, as mudanças nas abordagens pedagógicas, a integração de tecnologias e a diversificação das opções de carreira na área têm modificado as expectativas dos/as jovens acadêmicos/as. As percepções individuais desses estudantes são influenciadas por uma série de fatores, incluindo a cultura em que estão imersos, experiências pessoais, influências familiares, exposição a diferentes perspectivas e até mesmo as tendências sociais dominantes.

1.1 A categoria percepção e os fatores de influência nas escolhas futuras dos/as jovens

De acordo com Hack (2005), as definições de juventude variam principalmente entre o critério etário e o sociocultural, que muitas vezes não se relacionam. A juventude deve ser compreendida como uma categoria social, o que significa que ela não se resume a uma faixa etária específica. Nesse sentido, a juventude é tanto uma construção cultural quanto uma vivência coletiva, marcada por comportamentos, atitudes e formas de inserção social atribuídas aos jovens em contextos históricos determinados (Groppo, 2000).

A juventude é uma etapa da vida humana que não possui uma definição precisa, já que muitas pessoas a enxergam apenas como uma transição para a vida adulta, um período de experimentação e liberdade. Isso se baseia em estereótipos que consideram a juventude como um "problema social", ignorando, assim, as maneiras pelas quais os/as jovens constroem suas próprias experiências, explorando suas dúvidas e propondo soluções para os desafios que enfrentam em suas vidas diariamente (Santos, 2015).

A juventude, como conceito e fase da vida, tem sido objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento, incluindo as ciências sociais, a educação e a antropologia. Por hora, tento explorar a juventude sob diferentes perspectivas, destacando a influência do capitalismo, as estratégias educativas das famílias brasileiras e a dilatação do conceito de juventude, com base no estudo de Burlamaqui (2013).

Burlamaqui (2013) argumenta que o conceito de juventude foi influenciado pelo capitalismo contemporâneo, transformando-se em um estilo de vida caracterizado pelo consumismo. Sugere também que a juventude, como é percebida hoje, é produto de uma manipulação que visa criar novos padrões de consumo, apoiada pelo capitalismo e pelos meios de comunicação de massa. Essa perspectiva destaca como o ser jovem é associado à irresponsabilidade e ao prazer imediato, uma identidade mantida pelo consumismo que também a criou.

A dilatação da juventude, como observado por Burlamaqui (2013), é outro fenômeno relevante que rompe com as barreiras etárias tradicionais, tornando o conceito de juventude mais elástico. Essa transformação é evidenciada pela extensão do período considerado como juventude, influenciada tanto pela mídia quanto por mudanças sociais e econômicas que afetam as transições para a vida adulta.

No contexto brasileiro, as estratégias educativas das famílias desempenham um papel crucial na configuração da experiência da juventude. Burlamaqui (2013) discute como o prolongamento da juventude pode ser visto como uma consequência das estratégias educativas adotadas pelas famílias brasileiras. Essas estratégias, muitas vezes, visam proteger os/as jovens das pressões econômicas e sociais, prolongando sua formação e adiando sua entrada no mundo do trabalho.

Pierre Bourdieu e Passeron (2014) contribuem para essa discussão ao analisar como o capital cultural das famílias influencia as trajetórias educacionais e profissionais dos/as jovens. O autor destaca a importância do capital cultural na reprodução das estruturas sociais e na definição dos caminhos que os/as jovens podem seguir, ressaltando a relação entre educação, família e sociedade.

Portanto, a juventude, longe de ser uma fase homogênea e universal da vida, é profundamente influenciada por fatores econômicos, culturais e sociais. O capitalismo, as estratégias educativas das famílias e a dilatação do conceito de juventude são aspectos cruciais que influenciam a experiência de ser jovem na sociedade atual.

O conceito de capital cultural, desenvolvido por Pierre Bourdieu, é fundamental para a compreensão dos mecanismos de reprodução social e das formas de

dominação simbólica na sociedade. Para Bourdieu (2014), o capital cultural constitui um dos principais tipos de capital — ao lado do capital econômico, social e simbólico — que estruturam as desigualdades entre os indivíduos e os grupos sociais. Ele se refere ao conjunto de conhecimentos, habilidades, disposições e formas de expressão cultural que os sujeitos adquirem ao longo de sua vida, especialmente no contexto familiar e escolar, e que proporciona prestígio e inserção social e educacional.

Bourdieu (1998) classifica o capital cultural em três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. O capital cultural incorporado é a forma de capital cultural que está “dentro” da pessoa, ou seja, marca a maneira de ser, pensar e agir de cada indivíduo. Esse capital incorporado é adquirido ao longo da vida, principalmente na infância, através da convivência com a família, da vivência escolar e das experiências sociais e culturais do indivíduo. Esse tipo de capital inclui saberes, competências e hábitos que a pessoa aprende e internaliza de forma que se tornam parte da sua personalidade. Bourdieu (2011) denomina esse conjunto de características internalizadas de *habitus* — um sistema de disposições duradouras que orientam a forma como cada pessoa percebe o mundo, faz escolhas e se comporta. O *habitus* (e o capital cultural incorporado) não são incorporados de forma consciente e sim resultam do ambiente social e cultural onde a pessoa cresceu. Por isso, o capital cultural incorporado não pode ser transmitido rapidamente, e sim exige tempo, convivência e prática social contínua. E por estar naturalizado nas atitudes do sujeito, muitas vezes passa despercebido, mas é um dos principais fatores que explicam o sucesso escolar e profissional de certos grupos sociais.

Já o capital cultural objetivado, de acordo com Bourdieu (2011), refere-se aos bens materiais que carregam valor cultural dentro de uma determinada sociedade. Exemplos comuns são os livros, instrumentos musicais, obras de arte, equipamentos esportivos ligados a práticas sociais valorizadas, etc. Esses objetos possuem um significado simbólico e são reconhecidos como representações legítimas da cultura. No entanto, embora esses bens possam ser adquiridos com dinheiro, a simples posse deles não garante que uma pessoa saiba usá-los ou compreendê-los plenamente. Isso porque, para que o capital objetivado tenha sentido e valor real, é necessário que o indivíduo possua também o capital cultural incorporado — ou seja, o conhecimento, a familiaridade e as competências culturais necessárias para interpretar, utilizar e valorizar esses objetos de maneira apropriada. Assim, o capital objetivado só se realiza de forma efetiva quando encontra um sujeito capaz de decodificá-lo e dar-lhe

sentido, o que revela a interdependência entre os diferentes tipos de capital cultural descritos por Bourdieu.

Já o capital cultural institucionalizado diz respeito às titulações formais que reconhecem, de maneira oficial, os saberes e competências culturais de um indivíduo. Trata-se de diplomas escolares, certificados de cursos, títulos acadêmicos, entre outros documentos que validam os conhecimentos adquiridos. Esse tipo de capital cultural possui grande peso na sociedade atual, principalmente no campo educacional e profissional, pois confere legitimidade e *status* social ao seu portador. Por exemplo, o diploma de ensino superior não apenas atesta que uma pessoa passou por determinado processo formativo, mas também abre portas para oportunidades de trabalho, promoções e reconhecimento social, muitas vezes de forma mais eficaz do que a simples demonstração prática de habilidades. O capital institucionalizado é uma forma de transformar o capital incorporado — como o domínio da linguagem, o pensamento crítico ou o conhecimento técnico — em algo visível, mensurável e aceito pelas estruturas sociais formais. Além disso, ele contribui para a reprodução das desigualdades sociais, pois indivíduos que, desde cedo, têm acesso facilitado ao capital cultural incorporado e objetivado geralmente encontram menos obstáculos para conquistar títulos e certificados, reforçando, assim, suas posições privilegiadas na sociedade (Bourdieu, 2011).

O acesso ao capital cultural é profundamente desigual, pois depende das condições socioeconômicas da família de onde o indivíduo origina. Crianças que crescem em ambientes ricos em estímulos culturais, com acesso precoce a livros, músicas, etc., tendem a internalizar e valorizar a escola e outras instituições sociais. Por outro lado, aquelas oriundas de contextos com menos acesso a esses bens e práticas culturais, enfrentam maiores dificuldades para se adaptar às exigências do campo escolar. Assim, o capital cultural é um instrumento poderoso de reprodução das desigualdades sociais, uma vez que legitima as diferenças como se fossem “naturais” ou baseadas em mérito individual, quando na verdade são socialmente construídas (Bourdieu, 2007).

Nesse sentido, o capital cultural está intimamente relacionado ao fenômeno psicológico da percepção, pois influencia diretamente o modo como os indivíduos percebem, interpretam e atribuem sentido aos acontecimentos cotidianos. Os indivíduos percebem o mundo a partir das experiências adquiridas ao longo de sua trajetória social. O que se percebe como belo, correto, valioso ou legítimo é

condicionado pelas estruturas simbólicas assimiladas desde a infância, as quais são determinadas, em grande medida, pelo volume e tipo de capital cultural ao qual o sujeito teve acesso.

Esse entendimento dialoga com as contribuições de Vigotsky (1991, 1999, 2001) especialmente ao considerar que os processos mentais superiores, como a percepção, o pensamento e a linguagem, são formados historicamente e mediados culturalmente. Para o autor, a cognição humana é construída nas interações sociais e internalizada ao longo do desenvolvimento, por meio de instrumentos simbólicos, como a linguagem. Assim como Bourdieu, Vigotsky rejeita a ideia de um sujeito isolado e naturalizado, enfatizando que os modos de perceber e compreender o mundo são aprendidos nas relações sociais e mediados pela cultura. O que um indivíduo percebe, valoriza e compreende está diretamente relacionado ao contexto cultural em que ele está inserido e aos instrumentos simbólicos que esse contexto lhe oferece.

Por outro lado, caracterizada por ser um fenômeno psicológico amplo, a percepção influencia na forma como os indivíduos interpretam e compreendem os estímulos do ambiente. As percepções constituem-se pelas experiências particulares de cada indivíduo e também são construídas a partir de “suas vivências anteriores e suas necessidades presentes, constituindo um ato de perceber” (Oliveira, 2014, p. 78).

Para Vigotsky (1991, 1999, 2001), a percepção é um aspecto fundamental do desenvolvimento humano, especialmente na infância, e não é um processo isolado, mas está intimamente ligada à linguagem e ao pensamento, formando uma tríade que se desenvolve de maneira interdependente. A percepção humana é complexa e vai além da simples interpretação visual, envolvendo significados e categorização. Na infância, ela está profundamente ligada à linguagem e à memória, evoluindo de uma dependência de objetos físicos para uma compreensão mais abstrata e significativa do mundo.

Vigotsky (2001) argumenta que a percepção é mediada social e culturalmente. Ele vê a percepção como um processo ativo, em que o indivíduo não apenas recebe passivamente os estímulos do ambiente, mas os interpreta e os organiza de acordo com as ferramentas culturais disponíveis, como a linguagem. A linguagem, nesse contexto, não é apenas um meio de comunicação, mas uma ferramenta que estrutura e influencia a maneira como percebemos o mundo.

A percepção está profundamente conectada à linguagem. Vigotsky (2001) sugere que a linguagem fornece as categorias e os conceitos que estruturam a percepção. Por meio da linguagem, os indivíduos aprendem a perceber o mundo de maneiras que são culturalmente significativas. A linguagem, portanto, não apenas expressa a percepção, mas também a constrói, permitindo que os indivíduos categorizem e interpretem suas experiências de forma mais complexa.

Vigotsky (2001) vê ainda a percepção como um componente do pensamento. Ele argumenta que a percepção é uma forma de pensamento que é mediada por signos e símbolos. A percepção não é apenas uma recepção passiva de informações sensoriais, mas envolve a interpretação ativa dessas informações através de processos cognitivos. Essa visão contrasta com abordagens mais tradicionais que veem a percepção como um processo puramente biológico ou individual.

Da Cunha e Giordan (2012) dialogam com Vigotsky sobre percepção, explicitando que esta é entendida como um dos processos mentais fundamentais na formação do pensamento humano, conforme a teoria sociocultural de Vigotsky. Reiterando que percepção, portanto, é descrita não apenas como um ato de receber informações sensoriais do mundo exterior, mas também como um processo complexo que envolve a interpretação dessas informações com base nas experiências anteriores, nos conhecimentos adquiridos e nos contextos socioculturais. Constituindo-se como parte integral do pensamento, formando um sistema dinâmico com outras funções cognitivas, tornando-se inseparável delas.

Os autores concluem, portanto, que a percepção é mais do que apenas ver ou ouvir, e sim constitui-se como um ato de compreensão que atribui significado ao que é percebido. Isso significa que qualquer objeto ou situação percebida é entendida como uma realidade completa e articulada, não apenas um conjunto de dados sensoriais isolados. A percepção, portanto, é influenciada pelo desenvolvimento individual, pelas experiências vividas e pelo conhecimento de mundo do indivíduo, o que tem implicações diretas na maneira como objetos ou situações são percebidos.

A percepção é influenciada pela experiência prévia e pelo conhecimento acumulado. Vigotsky destaca que a percepção é um processo dinâmico que se desenvolve ao longo do tempo, à medida que os indivíduos adquirem novas experiências e conhecimentos. Isso significa que a percepção pode mudar e se adaptar com base em novas informações e contextos, refletindo a natureza flexível e adaptativa da mente humana.

O conceito de percepção está baseado na teoria sociocultural de Vigotsky, que é uma abordagem teórica que enfatiza a importância dos contextos socioculturais no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem dos indivíduos. Segundo essa teoria, a interação social e a cultura desempenham papéis fundamentais na formação dos processos mentais superiores, como pensamento, linguagem, memória e percepção.

A teoria sociocultural de Lev Vigotsky é essencial para compreender a categoria percepções, pois é através da ênfase nas interações sociais e no contexto cultural enquanto fatores fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, que se pode analisar as percepções humanas para além do simples fato de perceber/receber estímulos. Ao contrário de abordagens que veem a percepção como um processo puramente biológico ou individual, Vigotsky argumenta que a forma como percebemos o mundo ao nosso redor é profundamente influenciada pelas ferramentas culturais que nos são transmitidas e pelas interações sociais que vivenciamos. Isso significa que nossas percepções são construídas socialmente, influenciadas pelas experiências compartilhadas, pelas linguagens e pelos significados que são valorizados em nossas culturas (Vigotsky, 1991).

Vigotsky (1991) oferece uma análise detalhada sobre a percepção, destacando sua natureza complexa e interligada com outros processos cognitivos e sociais. Argumenta que a percepção humana é diferente da percepção animal, pois envolve não apenas a recepção de estímulos sensoriais, mas também a atribuição de significados a esses estímulos. Essa capacidade de perceber significados é uma característica distintiva da percepção humana e está intimamente ligada ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Vigotsky destaca como a percepção das crianças evolui de uma maneira que difere significativamente da percepção animal, e como ela está intrinsecamente ligada ao significado e à linguagem.

O autor introduz o conceito de "percepção de objetos reais", que se refere à capacidade humana de perceber não apenas as características físicas dos objetos, como cor e forma, mas também seus significados e funções. Inicialmente, as crianças precisam de objetos concretos, como um "cavalo-de-pau", para formar imagens mentais, o que demonstra uma dependência de elementos físicos para construir conceitos abstratos. Isso indica que, no início, a percepção está fortemente ligada à ação e à interação com objetos físicos (Vigotsky, 1991).

À medida que a criança cresce, sua percepção se transforma, permitindo a distinção entre objetos não apenas por suas características físicas, mas também por

seus significados. Essa capacidade de perceber significados é um aspecto especial da percepção humana que não tem paralelo no reino animal. Por exemplo, ao ver um relógio, um ser humano não percebe apenas um objeto redondo e branco com ponteiros, mas reconhece sua função e significado como um instrumento para medir o tempo (Vigotsky, 1991).

A percepção humana é cognitiva e interpretativa. Isso é evidenciado por pacientes com lesões cerebrais que podem ver um relógio, mas não o reconhecer como tal, mostrando que a percepção envolve a categorização e o reconhecimento de significados.

Além disso, a percepção das crianças não se desenvolve como uma continuidade direta da percepção animal. Em vez disso, ela evolui por meio de estágios que refletem a interdependência entre linguagem, pensamento e percepção. As crianças começam a descrever figuras de maneiras que evoluem à medida que sua percepção e linguagem se desenvolvem, demonstrando a ligação entre esses processos (Vigotsky, 1991).

Dentro desta perspectiva, a percepção não é apenas um ato de receber informações sensoriais, mas um processo ativo de interpretação dessas informações através das lentes de nossas experiências sociais e culturais prévias. Por exemplo, a maneira como um estudante de Educação Física percebe a realização de determinada prática corporal pode ser influenciada por uma variedade de fatores socioculturais, incluindo as normas culturais de sua comunidade, as práticas educacionais de sua formação e as interações com grupos de pares.

Vigotsky (1991) destaca que dentro da teoria sociocultural as ferramentas e símbolos culturais, como a linguagem, não apenas facilitam a comunicação, mas também estruturam nosso pensamento e percepção. A linguagem, em particular, é vista por Vigotsky não apenas como um meio de expressão, mas como um instrumento fundamental de pensamento, capaz de reproduzir a forma como percebemos e interpretamos o mundo ao nosso redor. Portanto, ao considerar a categoria das percepções dentro da teoria sociocultural, somos levados/as a reconhecer a complexidade das forças sociais e culturais que influenciam nossa maneira de ver o mundo.

A percepção, segundo Vigotsky (1991, 2001), é mediada por ferramentas culturais, sendo a linguagem a mais importante delas. A linguagem fornece as categorias e conceitos que estruturam a percepção, permitindo que os indivíduos interpretem suas

experiências de maneira mais complexa e rica. Essa mediação cultural significa que a percepção não é um processo puramente biológico, mas é permeada pelo contexto social e cultural em que o indivíduo está inserido.

O autor destaca ainda que o desenvolvimento da percepção ocorre em dois níveis: inicialmente, a percepção é um processo social, compartilhado e construído por meio das interações com os outros. Com o tempo, essas experiências são internalizadas, tornando-se parte do funcionamento mental individual. Essa transição do social para o individual é central na teoria de Vigotsky (1991), enfatizando a importância do contexto social no desenvolvimento cognitivo.

A percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento, interagindo com outros processos cognitivos como a memória, a atenção e o pensamento. Vigotsky (1991) observa que a percepção não é um aspecto independente, mas está integrada a uma reação motora e emocional. As ideias de Vigotsky (1991) sobre a percepção têm implicações significativas para a psicologia e a educação. Elas sugerem que o ensino deve considerar o contexto social e cultural dos alunos e utilizar a linguagem como uma ferramenta para mediar a aprendizagem e o desenvolvimento perceptivo.

Lev Vigotsky (1999) também explora a percepção como um componente essencial na experiência estética, destacando sua complexidade e a maneira como é influenciada por fatores sociais e culturais. Vigotsky argumenta que a percepção artística não é apenas uma recepção passiva de estímulos sensoriais, mas um processo ativo que envolve a interpretação e a atribuição de significados aos elementos percebidos.

O autor enfatiza que a percepção na arte é mediada por fatores culturais e sociais, o que significa que a maneira como percebemos uma obra de arte é influenciada pelo contexto em que estamos inseridos. Ele sugere que a arte tem a capacidade de mobilizar nossas forças conscientes, direcionando para contrapor ou propiciar os impulsos suscitados pela obra. Isso implica que a percepção artística é um processo dinâmico, onde o espectador interage ativamente com a obra, atribuindo-lhe significados que vão além de suas características formais (Vigotsky, 1999).

Vigotsky (1999) argumenta que a percepção estética não se limita à percepção sensorial, mas envolve uma reação emocional e intelectual. Ele infere que a percepção estética é um processo que integra a percepção sensorial com a interpretação cultural e emocional, permitindo que a arte realize propensões importantes do nosso psiquismo.

Em resumo, a percepção, segundo os autores supracitados, é um processo mental complexo que envolve a interpretação de informações sensoriais à luz de experiências anteriores, conhecimentos e contextos socioculturais, formando um sistema integrado com outras funções cognitivas e contribuindo para a formação do pensamento humano.

Portanto, as percepções dos/as jovens são influenciadas por fatores sociais que ocorrem em várias esferas, desde o ambiente familiar até o contexto social mais abrangente. As interações com parentes, amigos/as, professores/as e colegas desempenham um papel essencial na construção das percepções dos/as jovens. Para Erikson (1976), durante a fase da adolescência, os/as jovens procuram estabelecer uma identidade e geralmente são mais vulneráveis às influências do grupo social do qual fazem parte.

Para Amazonas *et al.* (2003, p. 11) a família simboliza o ambiente social mais relevante no qual os/as jovens estão imersos/as, já que é nesse contexto que a identidade dos/as jovens começa a ser construída e seus comportamentos são influenciados. As percepções dos/as jovens estão ligadas aos valores, crenças e atitudes transmitidos pelos pais e outros membros da família. Santos (2017, p. 10) confirma que “todo processo de socialização que ocorre no meio familiar é permeado por códigos culturais presentes na sociedade”.

Ao que tange as influências dos meios sociais nas percepções juvenis, Silva (2011, p. 4) afirma:

O jovem costuma se angustiar profundamente com as relações afetivas, com os vínculos dos relacionamentos grupais. Não existe uma maneira única de ser jovem. Cada um constrói, a sua maneira, um modo de ser, de agir, de confabular e de fazer sua história, em uma circunstância dada. Se, de um lado, o jovem tem expectativas, de outro, as instituições, o mercado, a família e a sociedade também têm seus projetos. A dificuldade do jovem é integrar essas dimensões, uma vez que sua subjetividade se constrói e é construída no conjunto das relações sociais e de acordo com seu modo de assimilar e de responder às solicitações objetivas do cotidiano e da história.

Os/as amigos/as e os grupos de colegas também têm impacto nas percepções dos/as jovens. Esses grupos compõem um ambiente no qual os/as jovens compartilham experiências, trocam ideias e ampliam suas visões sobre si mesmos e o mundo. Após o ambiente familiar, a escola se destaca como um local significativo para a socialização das crianças, que mais tarde se tornam os/as jovens cujas percepções estão sendo abordadas neste estudo.

A criança deve ser socializada, o que assegura a transmissão da cultura e garante a continuidade da sociedade. Junto com a família, a escola se estabelece como uma agência socializadora de transmissão de significado e de cultura, ficando também a seu encargo os processos disciplinadores, educativos e de guarda das crianças (Lasch, 1991, *apud* Salles, 2005).

O convívio com colegas de classe, professores/as, funcionários/as e o ambiente educacional em geral desempenha um papel considerável na maneira como os/as jovens percebem a si mesmos/as e as dinâmicas sociais, podendo influenciar tanto as percepções positivas quanto as negativas. Afinal, o aprender não é uma aquisição e sim “uma transformação em coexistência com o outro” (Maturana, 1999, p. 5). A aprendizagem envolve a interação entre o professor, o aluno e as circunstâncias, frequentemente relacionadas a situações específicas. A coexistência e a existência são elementos cruciais para a construção da identidade individual e coletiva dos/as jovens, e é na escola que surgem percepções sobre temas como diversidade, equidade, justiça e outros. A escola forma e influencia, pois, de acordo com Dayrell (2009, p. 2):

A escola, como espaço socio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos.

No contexto educacional, as diversidades se tornam evidentes. Cada indivíduo traz consigo os elementos de sua origem, incluindo tradições, valores e percepções do que é correto ou errado, de acordo com o que lhes foi ensinado até o momento. A escola procura harmonizar essas diferenças para mitigar e resolver os conflitos que surgem, mas em algumas ocasiões, involuntariamente, acaba gerando intolerância em relação às culturas dos/as jovens, o que, por sua vez, resulta no desinteresse desses jovens pelo ambiente escolar.

Vigotsky (1991) argumentava que o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos é influenciado pelas interações sociais e pelas ferramentas culturais que eles têm à disposição. Essas ferramentas culturais incluem a linguagem, a escrita, arte e os sistemas simbólicos em geral. A aprendizagem, portanto, é vista como um processo socialmente mediado, no qual o conhecimento é construído através da interação com outros indivíduos e com o ambiente cultural. Outro conceito importante é o de

"mediação". Vigotsky argumentava que os processos mentais superiores são mediados por símbolos, linguagem e outros artefatos culturais. A Teoria Sociocultural também enfatiza a importância do contexto histórico e cultural no desenvolvimento cognitivo. Vigotsky (1991) acreditava que para entender os processos cognitivos de um indivíduo, é essencial considerar as práticas culturais, históricas e institucionais nas quais esse indivíduo está imerso.

Logo, a Teoria Sociocultural de Vigotsky oferece uma perspectiva abrangente sobre como a cultura, a sociedade e a interação social influenciam o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem. Ela destaca a natureza social da mente humana e a importância da mediação cultural na formação dos processos mentais.

É relevante considerar que o conhecimento que possuímos é construído pela influência de outras pessoas, e que, como professores, transmitimos esse conhecimento aos estudantes de acordo com as normas culturais que consideramos apropriadas. Como membros de uma sociedade com características culturais que são muitas vezes patriarcais, simplistas e divididas em dicotomias, acabamos perpetuando esses padrões, quer estejamos conscientes disso ou não (Maturana, 1999).

A cultura exerce uma influência significativa na maneira como os/as jovens percebem o mundo, pois perpassa os valores, crenças e sistemas de significado compartilhados por um grupo ou sociedade específica. Durante muito tempo, nossa sociedade definiu a cultura como as melhores realizações da humanidade, abrangendo áreas como arte, ciência e filosofia. Essa concepção levou à ideia de que a cultura deveria ser universal e via na educação um meio de atingir o mais alto grau cultural, em semelhança aos grupos mais instruídos e bem-sucedidos. A "Cultura" com letra maiúscula passou a representar um *status* elevado que deveria servir de modelo para todas as sociedades, resultando em distinções entre "alta/baixa cultura" e "cultos/incultos". *Status* da elite, que evidentemente recorre "ao conceito de cultura como um elemento de diferenciação assimétrica e de justificação para a dominação e a exploração" (Veiga-Neto, 2003, p. 8).

Posteriormente, houve uma transição do termo "Cultura" para "Culturas" à medida que passamos a reconhecer a diversidade entre as sociedades, manifestada em diferentes formas de linguagem, costumes, estilos de vida, e assim por diante. Entendemos que a multiculturalidade não nos torna inferiores, ignorantes ou estranhos, mas sim que essa diversidade cultural cerceou a existência de um

paradigma monocultural que, por muito tempo, marginalizou e usou a cultura como justificativa para subjugar Outros sujeitos. Neste estudo, consideramos os/as jovens como "Outros sujeitos" que têm suas culturas negadas em vários contextos da sociedade, especialmente no ambiente educacional. Focando de forma mais específica na interação entre cultura e educação, Veiga-Neto argumenta que o pensamento pedagógico contribuiu para sustentar e foi sustentado pelo modelo monocultural que promovia a ideia elitista de cultura.

Considerando a diversidade cultural, compreendemos que culturas distintas podem formar diferentes perspectivas e afetar as percepções dos/as jovens. Cada cultura fornece uma lente pela qual os/as jovens veem e entendem o mundo que os/as cerca. Ao internalizar os valores e símbolos culturais, os/as jovens constroem tanto sua identidade pessoal como a coletiva, buscando um senso de pertencimento a um grupo cultural específico. As crenças e valores culturais influenciam suas prioridades, atitudes e visões em relação a diversas áreas da vida, incluindo gênero, raça, religião, poder e autoridade. Normas culturais podem afetar como os/as jovens percebem e valorizam a diversidade étnica, cultural e social. Estereótipos e preconceitos culturais têm o potencial de influenciar suas atitudes em relação a grupos minoritários e estrangeiros, bem como sua disposição para interagir e aprender com pessoas de diferentes origens culturais.

A relação entre a Teoria Sociocultural de Vigotsky tem relação direta com a percepção, pois de acordo com essa teoria, a percepção não é vista apenas como um processo sensorial básico, mas como um fenômeno complexo que é influenciado e por fatores socioculturais.

De acordo com Vigotsky, todos os processos mentais superiores, incluindo a percepção, são mediados por ferramentas culturais, como a linguagem e outros sistemas simbólicos. Isso significa que a maneira como percebemos o mundo ao nosso redor é influenciada pelas ferramentas culturais que aprendemos a usar. Por exemplo, a linguagem não apenas nos permite comunicar nossas percepções, mas também molda a maneira como organizamos e interpretamos essas percepções (Da Cunha e Giordan, 2012).

De acordo com os autores, na Teoria Sociocultural, a percepção é entendida como um ato interpretativo que envolve a atribuição de significado ao que é percebido. Esse processo de interpretação é fortemente influenciado pelo contexto sociocultural do indivíduo, incluindo suas experiências prévias, conhecimentos e valores culturais.

Assim, dois indivíduos podem perceber o mesmo objeto ou evento de maneiras diferentes, dependendo de seus contextos culturais e experiências de vida.

A percepção, como um processo mental, é vista como desenvolvendo-se e transformando-se através da interação social e da exposição a ambientes culturais diversos. As interações com outras pessoas podem enriquecer a percepção ao expor o indivíduo a novas maneiras de ver e entender o mundo.

A aprendizagem, segundo Vigotsky, é um processo social que precede o desenvolvimento individual. Isso se aplica também à percepção. Por meio da aprendizagem social e cultural, os indivíduos adquirem novas formas de perceber e interpretar o mundo ao seu redor. A percepção, portanto, é tanto um resultado quanto um facilitador da aprendizagem (Da Cunha e Giordan, 2012).

Contudo, de acordo com a Teoria Sociocultural, a percepção é compreendida como um processo complexo e dinâmico que é profundamente influenciado por fatores socioculturais. A percepção é mediada por ferramentas culturais, influenciada por interações sociais, e enriquecida pelo contexto cultural e histórico, destacando que os processos cognitivos e o ambiente sociocultural.

A Teoria Sociocultural enfatiza a importância do contexto histórico e cultural na formação dos processos mentais. Isso significa que a percepção de um indivíduo é também um reflexo do contexto cultural e histórico no qual ele está inserido. As mudanças nos contextos culturais ao longo do tempo podem levar a mudanças na maneira como as pessoas percebem e interpretam o mundo.

Nesta seção, abordamos a maneira pela qual os/as jovens habitualmente percebem o mundo, investigando suas percepções em relação a uma variedade de áreas, tais como sociedade, cultura, política, meio ambiente, tecnologia e outros temas.

À medida que a sociedade avança e passa por mudanças nas áreas socioeconômicas, políticas e tecnológicas, os/as jovens se deparam com novas ideias, perspectivas e estilos de vida. Essas transformações podem desafiar suas visões tradicionais e influenciar a forma como enxergam o mundo, levando-os/as a adotar atitudes e comportamentos diferentes. O estudo de Scalon e Oliveira (2012) sobre a percepção das desigualdades sociais no Brasil revelou que, embora tanto as classes populares como a classe média compartilhem uma forte crença na educação como meio de inclusão e ascensão social, as pessoas das classes menos privilegiadas têm uma maior confiança nas qualidades pessoais adquiridas, como

esforço e educação, em comparação com a classe média, que se mostra mais hesitante em relação a esses fatores.

A forma como os/as jovens enxergam o mundo tem sido diretamente afetada pelo rápido avanço da tecnologia. A transição escola-trabalho é afetada pelas mudanças no mundo do trabalho e isto afeta a percepção das juventudes. Os/as acadêmicos/as de Educação Física da Unifap não ficam fora dessas afetações. A tecnologia é um produto criado pelos seres humanos e atualmente, a fusão “entre a mídia e a tecnologia de microinformática, impulsionada pelo crescimento das redes de comunicação, não apenas modificou a vida cotidiana, mas também influenciou a forma como as pessoas enxergam o mundo, a si mesmas e os outros” (Sousa, 2011, p.171).

O acesso à internet, redes sociais e dispositivos móveis tem expandido significativamente o horizonte de informações e pontos de vistas dos/as jovens. Além disso, a tecnologia também desempenha um papel crucial na maneira como eles se conectam com outras pessoas, introduzindo novas modalidades de interação e oportunidades para a construção de identidade. Essas transformações tecnológicas têm a capacidade de influenciar as perspectivas dos/as jovens em relação a si mesmos, aos demais e à sociedade como um todo.

A tecnologia oferece aos/as jovens a capacidade de obter rapidamente uma grande quantidade de informações e conhecimento. Por meio da internet, eles podem realizar pesquisas e investigações em várias áreas, o que amplia suas visões e lhes permite adquirir conhecimentos sobre diversas culturas, eventos históricos, questões sociais e científicas (Varsori e Pereira, 2020).

Esse acesso à informação pode afetar a maneira como eles veem o mundo ao seu redor. As redes sociais desempenham um papel fundamental na maneira como os/as jovens constituem sua identidade e se relacionam com os/as outros/as. Através de plataformas de comunicação, eles compartilham momentos de suas vidas, expressam seus pontos de vista e interagem com uma vasta rede de amigos/as e seguidores. Essas interações virtuais têm o potencial de influenciar suas percepções sobre si mesmos/as, suas habilidades, aparência e posição social. Santos e Mezzaroba (2013) alertam que a cultura midiática, muitas vezes, promove padrões de beleza que, por sua vez, podem resultar em uma autoimagem negativa entre os/as jovens em relação aos seus corpos.

No campo da Educação Física, por exemplo, a internet tem transformado significativamente o acesso e a disseminação de informações sobre saúde, bem-estar e atividade física. Essa transição para o ambiente *online* ampliou o alcance desses profissionais, permitindo que eles atendam a um público mais diversificado e geograficamente disperso. Com a flexibilidade proporcionada pelo meio digital, tanto profissionais quanto clientes se beneficiam da possibilidade de acessar conteúdos e serviços de acordo com suas próprias agendas e necessidades. A internet também abriu caminho para a diversificação de serviços, desde treinamentos personalizados até consultorias, aumentando as oportunidades de atuação para os/as profissionais da área (Pereira, 2021; Silva, 2016).

De acordo com Pereira (2021) e Silva (2016) as plataformas digitais oferecem ferramentas interativas que facilitam a comunicação e o engajamento com o público, permitindo um acompanhamento “mais próximo” e personalizado dos/as clientes. No entanto, essa nova forma de atuação gera alerta para problemas como a propagação de informações sem embasamento científico, que podem levar a práticas prejudiciais à saúde. Sem a devida verificação, conselhos sobre dietas milagrosas, rotinas de exercícios extremos e o uso de suplementos sem orientação podem ser disseminados, colocando em risco a saúde dos/as seguidores/as.

Além disso, a constante exposição a imagens de corpos “perfeitos” e histórias de transformações corporais milagrosas e em pouco tempo pode criar expectativas irreais e prejudiciais. Essa idealização do corpo perfeito contribui para a insatisfação corporal, distúrbios alimentares e uma relação negativa com o exercício e a alimentação. A pressão para se encaixar nesses padrões inatingíveis pode levar a comportamentos obsessivos e prejudiciais (Pereira, 2021; Silva, 2016).

Ainda no tangente às redes sociais, essas têm um papel crucial na formação das visões sociais e políticas dos/as jovens. Por meio dessas plataformas de interação *online*, os/as jovens são expostos/as a uma ampla gama de ideias, opiniões e perspectivas relacionadas a eventos atuais, questões políticas e sociais. Essa exposição pode impactar suas visões, seja promovendo polarização ou encorajando o envolvimento cívico. Apesar dos benefícios, o uso excessivo e inadequado da tecnologia também pode ter efeitos negativos nas visões dos/as jovens. A exposição a conteúdos prejudiciais, como discursos de ódio e desinformação, pode distorcer suas percepções sobre si mesmos, os outros e o mundo em geral. Além disso, o uso excessivo de tecnologia pode resultar em isolamento social, ansiedade e baixa

autoestima. De acordo com Fagundes (2021), as notícias falsas, conhecidas como *fake news*, são uma fonte de preocupação para os/as jovens que estão constantemente conectados/as, pois frequentemente recebem informações enganosas ou enviesadas. Eles precisam discernir em que notícias confiar. Um exemplo recente da seriedade das *fake news* foi o declínio nas taxas de vacinação devido à disseminação de informações falsas sobre os supostos efeitos colaterais das vacinas.

Acerca das expectativas quanto a continuidade nos estudos e atuação no mercado de trabalho, Faria (2013) explicita que jovens cujos pais são desempregados tendem a manifestar pessimismo em relação ao próprio futuro, demonstrando uma relutância em fazer planos de longo prazo ou investir em cursos profissionalizantes/superiores. Por outro lado, quando a família possui uma forte representação econômica, os/as jovens tendem a seguir os passos dos pais. No entanto, nesse contexto, pode surgir uma pressão vocacional intensa, caracterizada por uma aceleração no processo de escolha e construção da carreira do jovem, o que pode desencadear traumas (Faria, 2013).

No contexto dos/as jovens brasileiros/as, o planejamento do próprio futuro parece estar fortemente ligado a questões econômicas, frequentemente mencionadas como independência financeira e complementação de renda. Isso leva muitas vezes à busca pelo primeiro emprego ocorrer já na adolescência, o que pode comprometer o desenvolvimento acadêmico do indivíduo, conforme destacado por Frenzel e Bardagi (2014) em seu estudo. As autoras argumentam que entrar no mundo do trabalho mais tardiamente permite ao indivíduo uma melhor preparação, tanto em termos de habilidades sociais e profissionais, quanto no que se refere à continuidade dos estudos em instituições de ensino superior e cursos profissionalizantes.

1.2 Culturas juvenis em acadêmicos/as de Educação Física

O conceito de juventude, ao longo do tempo, tem sido objeto de intensas discussões e reflexões por parte de sociólogos/as, antropólogos/as, educadores/as e outros/as estudiosos/as, revelando-se como uma categoria complexa e diversa. Pierre Bourdieu, com sua assertiva de que "A juventude é apenas uma palavra", nos introduz à ideia de que a juventude não é uma categoria homogênea ou estática, mas sim uma

construção social que varia significativamente de acordo com os contextos culturais, históricos e sociais em que é inserida. Essa perspectiva nos convida a questionar as premissas e as generalizações frequentemente associadas à juventude, reconhecendo a diversidade e a pluralidade de suas manifestações (Ribeiro, 2019).

A complexidade do conceito se amplia quando consideramos a transição para o uso do termo no plural, "juventudes", adotado por pesquisadores como Ribeiro (2019) e Menegon (2016), entre outros. Essa mudança terminológica reflete um esforço teórico e metodológico para capturar a heterogeneidade das experiências juvenis, reconhecendo que os/as jovens não constituem um grupo homogêneo, mas sim grupos diversos, com experiências, desafios e aspirações distintos. A adoção do plural nos ajuda a compreender as juventudes como uma categoria social que é influenciada por uma multiplicidade de fatores, incluindo classe social, gênero, etnia, localização geográfica e contexto econômico.

No século XXI, as juventudes enfrentam um mundo marcado por incertezas e flexibilidades, especialmente no que tange ao mundo do trabalho e às transformações sociais em curso. Ribeiro (2019) aponta para processos de individualização que têm caracterizado as experiências das juventudes desde a virada do século, sugerindo uma reconfiguração das trajetórias juvenis em resposta às dinâmicas contemporâneas de globalização e mudanças econômicas. Esses processos são particularmente evidentes em contextos específicos, como o da Amazônia brasileira, onde estudos recentes revelam como as juventudes universitárias populares navegam por essas incertezas, buscando atender às expectativas e desafios que lhes são impostos.

A reflexão sobre as juventudes no século XXI, portanto, nos leva a reconhecer a necessidade de abordagens que sejam capazes de abarcar a complexidade e a dinamicidade das experiências juvenis. Isso implica considerar as juventudes não apenas como receptoras passivas das transformações sociais, mas como agentes ativos que negociam, resistem e redefinem seus caminhos em um mundo em constante mudança, sendo a percepção individual de cada jovem fator contribuinte para as relações individuais e sociais. Ao fazer isso, podemos começar a desvendar as múltiplas facetas das juventudes contemporâneas, entendendo melhor suas lutas, sonhos e aspirações, bem como os desafios únicos que enfrentam na construção de suas identidades e na navegação de suas transições para a vida adulta.

As culturas juvenis consistem em um fenômeno complexo que reflete as diversas maneiras pelas quais os/as jovens se expressam, interagem e se identificam dentro

de sua sociedade. Fenômeno este, influenciado por diversos fatores, incluindo classe social, etnia, gênero, etc. Acrescento a esses fatores o contexto geográfico, que no caso deste estudo cujo lócus situa-se na Amazônia amapaense, pode oferecer nuances específicas às culturas juvenis locais devido a sua rica diversidade étnica, o contexto socioeconômico e cultural (Menegon, 2016).

A escolha em utilizar o termo "Culturas Juvenis" no plural, bem como a terminologia "juventudes" anteriormente estabelecida, em detrimento de "cultura juvenil" no singular, é uma decisão que reflete a complexidade, a diversidade e a heterogeneidade das expressões culturais juvenis. Essa terminologia no plural reconhece que os/as jovens, inseridos/as em diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos e políticos, manifestam suas identidades, valores e práticas de maneiras múltiplas e variadas. Ao falar em "Culturas Juvenis", enfatiza-se a existência de uma ampla gama de experiências e expressões culturais entre os/as jovens, que não podem ser adequadamente capturadas por uma visão monolítica ou homogênea (Menegon, 2016).

Menegon (2016) enfatiza que a heterogeneidade das culturas juvenis é uma característica fundamental, que destaca a necessidade de considerar as múltiplas determinações e expressões que compõem as realidades juvenis. Essa diversidade é influenciada por diversos fatores, incluindo, mas não se limitando a classe social, gênero, etnicidade, orientação sexual, idade, geração, território e religião. Cada grupo ou indivíduo jovem pode, portanto, transgredir os padrões formais de maneiras distintas, criando e recriando suas próprias normas, valores e símbolos.

Além disso, entender as juventudes, que é um assunto complexo e global, requer um olhar que consiga perceber e valorizar as diversas experiências e identidades dos/as jovens. Isso requer não simplificar ou generalizar demais, mas sim adotar uma visão que reconheça e inclua a diversidade presente nas culturas juvenis. Essa ótica ajuda a compreender melhor como os/as jovens vivem e influenciam o mundo ao seu redor, mostrando que eles exercem um papel importante na criação de suas próprias culturas.

Portanto, ao utilizar o termo "Culturas Juvenis" no plural, enfatiza-se um compromisso com uma visão inclusiva e representativa da diversidade das experiências juvenis. A escolha por essa terminologia não apenas respeita a complexidade inerente às culturas juvenis, mas também promove um diálogo mais

aberto e compreensivo sobre as diferentes maneiras pelas quais os/as jovens expressam sua identidade e experienciam o mundo ao seu redor.

As culturas juvenis são entendidas não somente como um agrupamento de práticas e manifestações culturais, mas também como um importante meio pelo qual os/as jovens se socializam e formam suas identidades (Menegon, 2016). Ao interagirem uns com os outros e com o ambiente ao seu redor, os/as jovens criam e redefinem significados, valores e símbolos que se diferenciam daqueles das gerações passadas. Isso fica claro nas diversas formas de arte, música, linguagem, moda e comportamentos sociais que definem as juventudes em diferentes momentos históricos.

Menegon (2016) ressalta a necessidade de entender as culturas juvenis não apenas como fenômenos isolados, mas como elementos fundamentais dos processos sociais, políticos e educacionais mais abrangentes. Isso envolve o reconhecimento de que as culturas juvenis podem funcionar tanto como formas de resistência e crítica quanto como veículos de adaptação e integração na sociedade. Por exemplo, enquanto algumas expressões culturais juvenis podem questionar as normas e valores estabelecidos, outras podem fortalecer a identidade coletiva e a coesão social entre os/as jovens.

Dentre os locais em que os/as jovens são sujeitos ativos e lócus desta pesquisa, destaco o âmbito universitário. A experiência universitária engloba as práticas, valores, tradições e normas compartilhadas dentro do ambiente acadêmico, influenciando a experiência educacional e o desenvolvimento pessoal e coletivo de estudantes, docentes e demais membros da comunidade acadêmica.

A experiência universitária engloba uma gama de valores, práticas e tradições, criando ambientes dinâmicos e diversificados, nos quais os/as estudantes têm a oportunidade de expandir seus horizontes acadêmicos, sociais e culturais. Essa vivência universitária promove a busca pelo conhecimento, o pensamento crítico, o debate intelectual e a interação entre os/as estudantes. Também se caracteriza pelas diferentes formas de manifestação, como através de eventos festivos ou esportivos, por exemplo, que contribuem para o senso de pertencimento e identidade dos/as estudantes.

A experiência universitária é caracterizada pela necessidade de maior autonomia e responsabilidade individual dos/as estudantes. Neste novo ambiente, os/as estudantes são incentivados/as a gerenciar suas próprias vidas acadêmicas, o

que inclui desde a escolha de disciplinas até a organização de seus horários, promovendo assim o desenvolvimento de habilidades como a independência (Cachorro *et al.* 2009).

Especificamente em relação aos/as acadêmicos/as de Educação Física, Cachorro *et al.* (2009) destacam uma interação única com a experiência universitária. A formação em Educação Física na universidade é descrita como um processo que vai além da aquisição de conhecimento técnico, envolvendo a transformação da identidade e da percepção dos/as próprios/as estudantes sobre o campo da Educação Física. A Universidade guia o acadêmico dentro da Educação Física, influenciando os modos de agir e pensar dos/as futuros/as profissionais da área.

A experiência universitária desempenha um papel crucial na preparação dos/as acadêmicos/as de Educação Física para o mundo do trabalho, estabelecendo uma relação profunda entre a vivência acadêmica e as percepções sobre as futuras carreiras. À medida que os/as estudantes transitam da estrutura rígida do ambiente escolar para um cenário universitário, a necessidade de sua própria autonomia é enfatizada. Essa transformação não se limita apenas à aquisição de conhecimento técnico; ela envolve uma mudança significativa na identidade e na percepção dos/as próprios/as estudantes sobre o campo da Educação Física.

Especificamente no que se refere aos/as acadêmicos/as de Educação Física, a experiência universitária é descrita como um processo transformador que vai além da simples aquisição de conhecimento. A Universidade deve atuar como um guia, influenciando os modos de agir e pensar dos/as futuros/as profissionais da área. Essa orientação é crucial na maneira como os/as acadêmicos/as percebem e se preparam para o mundo do trabalho, impactando diretamente suas expectativas e abordagens profissionais.

Além disso, Cachorro *et al.* (2009) corroboram que essa experiência universitária para os/as estudantes de Educação Física também envolve a adaptação a um novo ambiente social e acadêmico, em que a prática e a teoria se encontram e se entrelaçam de maneiras que podem ser desafiadoras, mas também profundamente enriquecedoras. A Universidade oferece a esses estudantes a oportunidade de explorar novas práticas corporais, enriquecendo seu repertório motor e pedagógico, e de se engajar em reflexões críticas sobre o papel da Educação Física na sociedade, por meio da práxis.

A Universidade é um espaço em que a teoria e a prática são vistas como componentes indissociáveis do conhecimento, desafiando a tradicional separação entre esses dois domínios. Na formação em Educação Física, especificamente, a teoria frequentemente se concentra na regulação e compreensão dos esportes, mas a abordagem universitária vai além, promovendo uma visão mais ampla e crítica. Isso inclui a análise do corpo, do movimento e da própria Educação Física como um campo de estudo complexo e variado. Através desta abordagem, a Universidade busca expandir o entendimento dos/as estudantes sobre o que constitui a Educação Física, indo além da simples execução de atividades físicas ou esportivas para incluir uma reflexão sobre as dimensões sociais, culturais e políticas que influenciam e são influenciadas pelo movimento humano (Cachorro *et al.* 2009).

Além disso, a experiência universitária desempenha um papel fundamental na desconstrução de estereótipos relacionados à Educação Física. Ao promover um ambiente de questionamento e análise crítica, a Universidade encoraja os/as estudantes a desafiar concepções prévias e a desenvolver uma compreensão mais rica e complexa da área. Isso não apenas enriquece sua formação acadêmica, mas também prepara os/as futuros/as profissionais de Educação Física para atuar de maneira mais consciente e eficaz em diversos contextos sociais e educacionais.

No âmbito educacional, particularmente na formação de professores de Educação Física, conforme destacado por Menegon (2016), é essencial que os currículos e as metodologias pedagógicas valorizem a diversidade das culturas juvenis. Isso implica em criar oportunidades educacionais que permitam aos/as jovens expressarem suas identidades culturais, explorarem suas criatividade e desenvolverem um sentimento de pertença e engajamento ativo na sociedade.

Ademais, o autor sugere que um entendimento aprofundado das culturas juvenis pode levar a uma prática pedagógica mais inclusiva e pertinente, que respeite as vivências e pontos de vista dos/as jovens. Isso se torna ainda mais relevante em um contexto globalizado e digital, em que as culturas juvenis estão em constante transformação e são atravessadas por uma variedade de influências locais e globais.

As interações sociais desempenham um papel fundamental na vivência universitária dos/as jovens acadêmicos/as de Educação Física, por meio do compartilhamento de experiências, conhecimentos e ideias, colaborando em projetos acadêmicos e promovendo a troca de informações e perspectivas. Essas interações

sociais fortalecem seu senso de pertencimento e contribuem para o desenvolvimento de sua identidade profissional.

Essa dinâmica de interações sociais e desenvolvimento de identidade profissional se relaciona com a vocação e as motivações pessoais/profissionais dos/as estudantes, como evidenciado por Medeiros (2016). No estudo em questão realizado com estudantes do curso de licenciatura em Educação Física da UNICEUB, nota-se que a maioria dos/as acadêmicos/as optou pelo curso em questão devido ao gosto pelos esportes e atividades físicas de maneira geral, enxergando nessa graduação uma maneira de prosseguir realizando tais práticas. Outra constatação aponta que uma parcela destes estudantes revelou o desejo de cursar o bacharelado, em decorrência do gosto pela musculação. Além disso, os/as acadêmicos/as revelaram que a escolha pelo curso está associada com a perspectiva de uma boa qualidade de vida, pela possibilidade de praticar esportes, pelo dinamismo e pela ampla possibilidade de atuação no mundo do trabalho. A prática esportiva caracteriza-se como um fator predominante nos gostos entre estudantes de Educação Física, conforme corroboram os estudos de Krug *et al* (2017).

Alguns fatores relacionados às percepções dos/as jovens quanto a escolha do curso de Educação Física são identificados por Coutinho *et al* (2005), como: influência da família ou amigos/as, aquisição de status, frustração em outros vestibulares. No entanto, a maioria dos/as estudantes afirmam estar no curso por realização pessoal, em contrapartida, “os indivíduos que ingressam no curso de Educação Física não têm a menor ideia do que é a profissão e qual sua importância na sociedade e, portanto, realizam a escolha sem informação necessária” (Coutinho *et al*, 2005, p. 28).

No decorrer da graduação em Educação Física os/as jovens têm oportunidade de participar de atividades físicas, esportivas, recreativas, etc. Mas as temáticas inerentes à diversidade cultural, as demandas sociais e as novas abordagens teórico-metodológicas impactam a cultura acadêmica, exigindo uma reflexão constante e uma abertura para novas perspectivas. Nesse sentido, componentes de estágios e projetos de pesquisa e extensão relacionados à sua área de estudo apresentam-se como fatores positivos para colaborar e enriquecer sua formação acadêmica, fornecendo-lhes conhecimentos e habilidades essenciais para sua futura atuação profissional. Menegon *et al* (2018, p. 10) destacam a importância dos Projetos de Extensão no processo de formação inicial de professores de Educação Física:

É inegável a oportunidade que a Extensão Universitária tende a oferecer aos alunos universitários: colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula e, a partir dessa experiência, repensar e reelaborar cada um daqueles que, no exercício prático, distanciou-se da realidade planejada e/ou descrita em momentos de atividade teórica. Em outras palavras, isso significa práxis: a teoria (estudo) que se origina da prática e a prática que se origina da teoria.

Os/as jovens acadêmicos/as de Educação Física frequentemente se deparam com expectativas e dilemas vocacionais à medida que avançam em sua formação. Podem ocorrer questionamentos sobre a escolha da profissão, já que a área oferece um leque de possibilidades de atuação na área escolar, esportiva, de promoção à saúde, dentre outras, requerendo a adequação de suas habilidades e interesses, além da incerteza – apesar das diversas opções – em relação às oportunidades de emprego. Esses desafios influenciam suas percepções sobre a carreira e podem impactar suas decisões futuras.

A cultura dos/as jovens acadêmicos/as de Educação Física inclui a busca por caminhos de desenvolvimento profissional que vão além da graduação, através de especializações, cursos de pós-graduação e certificações, que ampliam suas competências e os/as habilitam a atuar em diferentes contextos, como escolas, clubes esportivos, academias e saúde pública. Além disso, o engajamento em pesquisas e a participação em eventos científicos contribuem para a construção de uma identidade profissional sólida.

A interação dos/as jovens acadêmicos/as de Educação Física com a cultura universitária oferece perspectivas de transformação e engajamento profissional por meio da participação em atividades extracurriculares, como grupos de estudos, projetos de extensão e ações comunitárias, que proporcionam uma interação mais ampla com a sociedade e a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Dando suporte para que se tornem agentes de mudança, promovendo uma Educação Física mais inclusiva, participativa e significativa. Por meio da colaboração com outros/as profissionais, a atuação em projetos e outras vivências oportunizadas através da Universidade, eles podem contribuir para a melhoria da práxis na Educação Física.

2 TRANSIÇÃO ESCOLA-TRABALHO E O PROLONGAMENTO DAS JUVENTUDES

A transição escola-trabalho representa “um processo dinâmico, que geralmente comporta múltiplas fases e descreve o período de tempo no qual o jovem conclui sua educação e ingressa no mercado de trabalho” (Nilsson, 2017 *apud* Lombardi Filho, 2019, p. 50). Este processo não se limita apenas à busca por uma carreira profissional, e sim engloba uma série de desafios e descobertas que influenciarão não apenas o futuro profissional, mas também a identidade e o papel social dos indivíduos.

Neste contexto, a transição escola-trabalho emerge como um tema amplo, refletindo não apenas as mudanças nas dinâmicas do mundo do trabalho, mas também as transformações sociais, econômicas e educacionais que influenciam diretamente as experiências das juventudes. Ao explorar a transição escola-trabalho, é essencial considerar não apenas as oportunidades que se apresentam, mas também os obstáculos que podem surgir, especialmente diante das crescentes mudanças nas demandas do mercado e nas expectativas sociais.

A transição escola-trabalho é um período definidor na vida dos/as jovens, marcando o início de suas carreiras profissionais e influenciando suas futuras trajetórias de vida. Este processo é profundamente afetado por uma série de fatores cruciais, que desempenham um papel vital em determinar o quão suave e bem-sucedida essa transição será.

Para abordar de forma eficiente a temática da transição escola-trabalho e sua relação com as juventudes, é inevitável considerar o papel que os/as jovens desempenham no mundo do trabalho. Um dos fatores mais significativos é a qualidade do sistema educacional, afinal a capacidade das instituições de ensino e as oportunidades de acessar uma educação que não apenas atenda às necessidades acadêmicas dos/as estudantes, mas também os/as prepare para as demandas do mundo do trabalho, é fundamental. Uma educação de qualidade dá subsídio aos/as jovens com as habilidades necessárias para enfrentar os desafios profissionais, aumentando suas chances de sucesso na transição para o trabalho.

Acerca da inserção dos/as jovens no mercado de trabalho, Lombardi Filho (2019, p. 50) afirma que:

A falta de experiência por parte desses novos entrantes implica em elevados custos de treinamento, fazendo com que as firmas tenham preferência por trabalhadores mais experientes. Sobretudo em situações de baixo nível de

atividade econômica, os jovens são os principais afetados na hora de procurar ou manter o emprego, de modo que a rotatividade é acentuada. A incerteza acerca de suas habilidades e produtividade é determinante na decisão dos empregadores.

A observação sobre a falta de experiência gerando custos elevados de treinamento e a preferência das empresas por trabalhadores mais experientes destaca um desafio significativo para os/as jovens.

O apoio familiar e o contexto socioeconômico também são determinantes importantes. Jovens provenientes de famílias com um forte apoio educacional e recursos financeiros tendem a ter uma vantagem significativa. Além do acesso a melhores oportunidades educacionais, o meio familiar também pode possibilitar acesso a recursos que podem facilitar sua entrada no mercado de trabalho (Lombardi Filho, 2019).

O autor ainda corrobora que a transição escola-trabalho é influenciada pelas condições econômicas e pelo do mercado de trabalho. Em períodos de 'crise' econômica ou em mercados de trabalho saturados, mesmo os/as jovens bem preparados/as podem enfrentar desafios significativos para encontrar empregos adequados. Logo, o contexto econômico é um fator externo, mas crucial, que pode afetar drasticamente as oportunidades disponíveis para os/as jovens.

É essencial promover uma transição mais suave da educação para o emprego, reconhecendo e abordando as dificuldades específicas enfrentadas pelos/as jovens. Isso não apenas beneficiará as juventudes em termos de empregabilidade, mas também contribuirá para o desenvolvimento econômico e social mais amplo. Além disso, a atenção ao contexto econômico e a criação de medidas de incentivo à contratação de jovens podem contribuir para mitigar os desafios mencionados.

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho:

A transição lenta e incerta da escola para a vida ativa gera mais dificuldades para a integração no mercado de trabalho devido à falta de experiência. Neste contexto, têm aumentado os estágios, os cursos de aprendizagem e outras formas de aquisição de experiência profissional como formas de obter um trabalho digno. No entanto, estes mecanismos podem correr o risco de, nalguns casos, serem utilizados como forma de obter mão de obra barata ou de substituição de trabalhadores existentes (Organização Internacional do Trabalho, 2012, p. 7).

A observação sobre o aumento de estágios, cursos de aprendizagem e outras formas de adquirir experiência profissional como alternativas para superar a lentidão

e a incerteza do processo de transição da vida estudantil até a inserção no mercado de trabalho é positiva, pois reconhece a importância desses mecanismos para facilitar a entrada dos/as jovens no mercado de trabalho. No entanto, a crítica apresentada quanto ao risco de esses mecanismos serem utilizados como fonte de mão de obra barata ou substituição de trabalhadores existentes destaca uma preocupação válida. Isso porque há a necessidade de abordar não apenas a oferta de tais oportunidades, mas também garantir que elas sejam implementadas da maneira correta.

É essencial estabelecer regulamentações rigorosas e mecanismos de supervisão para evitar abusos e assegurar que os estágios, cursos de aprendizagem e outras iniciativas similares sejam efetivamente conduzidos para promover o desenvolvimento profissional dos/as jovens, sem comprometer os direitos dos trabalhadores ou incentivar práticas precárias no mundo do trabalho.

Para Furtado (2016), a integração entre escola e trabalho é consideravelmente favorecida em locais que existe uma extensa tradição de combinar estudos e atividades profissionais, utilizando programas de aprendizagem. Por isso, países como Áustria, Alemanha e Suíça conseguem sustentar níveis baixos de desemprego entre os/as jovens, até mesmo durante momentos de crise.

Sobre a relação do ensino superior no processo de transição escola-trabalho, Oliveira, Detomini e Melo-Silva (2013, p. 501) afirmam:

Antes do início do exercício profissional, é o percurso formativo que tende a agregar os investimentos vocacionais do sujeito. Quando opta por dar início à atividade profissional, o processo de busca por uma atividade remunerada ganha o foco dos investimentos. Após a conquista de uma posição profissional remunerada, a adaptação ao trabalho emerge usualmente como o marco mais significativo, no qual os indivíduos dedicam seus esforços. Uma vez que as movimentações entre os espaços formativos e laborais são cada vez mais constantes, é importante considerar a inter-relação entre os três momentos da carreira do recém-graduado. A conclusão do curso universitário, para muitos jovens, não significa apenas a formação profissional e a inserção no mundo do trabalho; implica também a adoção de novos papéis sociais que possibilitem a independência financeira e familiar e a adoção de novos padrões de relacionamentos que possibilitarão a construção de uma família, ou seja, essa transição coincide tradicionalmente com o estabelecimento na vida adulta.

A constante movimentação entre os espaços formativos e laborais reflete a realidade dinâmica das carreiras contemporâneas, onde a aprendizagem contínua e a flexibilidade tornam-se essenciais. A consideração da inter-relação entre os diferentes momentos da carreira é pertinente, pois as experiências formativas continuam a influenciar o desenvolvimento profissional ao longo do tempo.

O panorama brasileiro está marcado pelo aumento das políticas públicas voltadas para o acesso e permanência no ensino superior, mas a preparação para a transição da Universidade para o mundo do trabalho ainda é limitada no currículo acadêmico atual. As reflexões acerca dessa temática geralmente surgem de forma tardia, apenas no último ano da graduação. A transição escola-trabalho é um componente relevante nos aspectos psicossociais de muitos/as jovens adultos/as. Geralmente o término da graduação desencadeia a expectativa de iniciar uma nova fase de vida com o início da carreira escolhida, com a busca pela independência financeira e principalmente a saída da casa dos pais e possivelmente o estabelecimento de uma nova família (Oliveira, Detomini e Melo-Silva, 2013).

No entanto, essa transição vem sofrendo alterações quanto ao tempo, muito em virtude das constantes mudanças no mundo do trabalho, como também nas estruturas sociofamiliares, desencadeando o fenômeno de prolongamento das juventudes.

O prolongamento das juventudes, enquanto fenômeno diverso, reflete transformações sociais, econômicas e culturais e é marcado pela extensão do período de transição entre a adolescência e a idade adulta. A valorização dos diplomas universitários e títulos educativos, as dificuldades econômicas e a influência da mídia e do consumismo são aspectos chave. As estratégias educativas das famílias brasileiras, frente às incertezas do mundo do trabalho e da economia, refletem a complexidade desse fenômeno, que afeta a dinâmica familiar, o mundo do trabalho e a sociedade como um todo. Compreender e abordar esse fenômeno é essencial para promover uma transição harmoniosa e produtiva para a vida adulta.

2..1 O prolongamento das juventudes

O prolongamento das juventudes é um fenômeno contemporâneo que tem sido amplamente discutido na literatura acadêmica, refletindo mudanças significativas nas trajetórias de vida dos/as jovens. Este fenômeno é caracterizado por um adiamento das etapas tradicionalmente associadas à entrada na vida adulta, como a conclusão da educação formal, a inserção no mercado de trabalho, a independência financeira, a saída da casa dos pais, o casamento e a constituição de nova família (Lombardi Filho, 2019).

As adversidades econômicas, como estagnação, inflação e desemprego, dificultam a independência financeira dos/as jovens adultos/as, acentuando o retardamento de marcos da vida adulta. Essas condições econômicas adversas desafiam a obtenção de renda suficiente para uma ascensão social independente. Nos dias atuais, o roteiro de vida tem se tornado cada vez mais longo, justificado principalmente pelas problemáticas que envolvem a escassez do mercado de trabalho e a necessidade de um período de formação escolar mais longo. A falta de autonomia financeira e o desemprego contribuem para que os/as jovens permaneçam mais tempo vivendo com seus pais. Embora esse fenômeno seja mais evidente nas camadas médias da população, há uma tendência para sua generalização em toda a sociedade (Müller, 2013).

Há algum tempo atrás, o ciclo de vida nas sociedades era simples e quase tido como regra: o indivíduo estudava, arranjava emprego ao término dos estudos e em seguida constituía sua própria família por meio do casamento (Salles, 2005). Atualmente, é possível observar uma extensão do período estudantil o que desencadeia uma entrada mais tardia no mundo do trabalho e consequentemente um retardamento na constituição de novas famílias, caracterizando uma transição mais prolongada da adolescência e juventude para a idade adulta, possibilitando a experimentação de diversos estilos de vida.

Müller (2013) detalha que dentre as mudanças nas sociedades contemporâneas que corroboram para o prolongamento das juventudes, merecem destaque as transformações inerentes ao mundo do trabalho. O mundo do trabalho e suas novas configurações caracterizam-se como um fator primordial no fenômeno de prolongamento das juventudes porque a instabilidade desse mercado e sua fragmentação em partes cada vez mais especializadas, influenciam na necessidade de uma qualificação mais exigente, e consequentemente mais demorada. Em seus estudos sobre transição e contemporaneidade, Müller (2013, p. 4) destaca que:

Percebe-se que a transição ao mercado de trabalho exige, atualmente, muito mais qualificação, principalmente para atividades especializadas ou de formação superior nas quais o diploma universitário deixa de ser um passaporte de inserção profissional. Alguns interlocutores percebem que a geração que ingressou no mercado de trabalho nos anos 70 ou 80 conseguiu postos estáveis com o diploma secundário ou a graduação. Hoje, seus filhos não conseguem ter seus cursos superiores valorizados da mesma forma – até porque ter uma faculdade não é mais um privilégio de tão poucos como o era há algumas décadas. O resultado é que se precisa ter cada vez mais qualificação para a ocupação de postos cada vez mais precários.

Para a autora, em resumo, as transformações tanto no mundo do trabalho quanto na formação profissional refletem a crescente influência das faculdades particulares. Isso tem levado a uma mudança gradual no caráter do ensino superior, aproximando-o cada vez mais da abordagem técnica que era característica das escolas profissionalizantes em um passado não tão distante.

Para Burlamaqui (2013), a valorização dos diplomas universitários e títulos acadêmicos como chave para a ascensão social e acesso a melhores oportunidades de emprego como um dos principais motores desse fenômeno. Isso incentiva muitos/as jovens a buscar uma formação acadêmica extensa, incluindo pós-graduações e preparação para concursos públicos, visando se destacar em um mercado de trabalho competitivo. Algumas famílias brasileiras veem no prolongamento das juventudes uma estratégia educativa, esperando que um ensino superior prolongado proporcione melhores oportunidades de emprego e condições de vida para seus/suas filhos/as. Essas famílias buscam preparar seus/suas filhos/as para os desafios futuros através do investimento em capital cultural.

Camarano (2006) destacam a necessidade crescente de os/as jovens se capacitarem para poderem encontrar espaço em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente. Segundo os autores, essa necessidade de maior qualificação tem como consequência o adiamento do período de independência financeira dos/as jovens em relação à família. Isso impacta diretamente a transição para a vida adulta, postergando a saída da casa dos pais e a constituição de um novo domicílio. A ótica educacional e profissional, portanto, é um dos pilares centrais para entender o prolongamento das juventudes, refletindo como as demandas do mercado de trabalho influenciam as decisões de vida dos/as jovens.

O fenômeno do prolongamento das juventudes indica uma transformação significativa na sociedade brasileira, caracterizada pela extensão da transição entre a adolescência e a vida adulta. Esse prolongamento é resultado da interação de fatores socioeconômicos, culturais e educacionais, que têm alterado as expectativas e realidades dos/as jovens adultos/as e suas famílias (Burlamaqui, 2013). As mudanças das sociedades tanto na forma das famílias se relacionarem, quanto aos aspectos da formação superior e inserção no mundo do trabalho, desencadearam o fenômeno do prolongamento das juventudes.

O prolongamento das juventudes tem implicações importantes para indivíduos e sociedade, podendo significar uma chance de melhor preparação para o mundo do

trabalho, mas também resultando em dependência prolongada e dificuldades de adaptação a responsabilidades adultas. Entender esse fenômeno é crucial para o desenvolvimento de políticas e estratégias que apoiem os/as jovens adultos/as na transição para a vida adulta de maneira equilibrada e produtiva.

3 MERCADO DE TRABALHO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A história da Educação Física no Brasil está associada a história da Educação no país, que enfrentou um processo lento e tardio de escolarização que ainda hoje apresenta dificuldades significativas quando se trata da qualidade do ensino, em especial para as classes populares, que historicamente estão alheias ao acesso as diferentes formas de capital (Ramos, 2017).

Houve uma mobilização em prol da implantação e expansão das escolas primárias, bem como das campanhas de alfabetização de jovens e adultos, que ganhou força na primeira metade dos anos 1960. No centro dessa mobilização surge a preocupação com a participação política das massas, à medida que se torna consciente a realidade brasileira. A educação passa a ser vista como um instrumento de conscientização. A expressão "educação popular" adquire, então, um significado de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, com o objetivo de superar a concepção anterior, criticada por ser uma educação voltada para as elites, os grupos dirigentes e dominantes, com a intenção de controlar, manipular e ajustar o povo à ordem estabelecida (Saviani, 2011).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 é um importante marco da luta pelos direitos educacionais, no qual Anísio Teixeira e Fernando Azevedo atrelam o desenvolvimento social do Brasil à necessidade da oferta do ensino gratuito para todos/as. Nesse sentido, a educação seria um direito de todo indivíduo e não um privilégio para as classes detentoras do capital. Logo, os fatores econômicos e sociais não seriam preponderantes durante o processo de escolarização dos indivíduos, e sim suas aptidões pessoais e naturais determinariam até quando este sujeito estudaria.

Na publicação de 1890 de José Veríssimo, intitulada “educação nacional”, Saviani (2011) explicita que Veríssimo considera como base da reforma educacional brasileira, a reconstrução do caráter nacional e do sentimento nacional do povo brasileiro. Definindo como eixos fundamentais da nova organização do ensino “a educação do caráter, a educação cívica, a **educação física** e o papel da mulher como educadora do caráter das novas gerações” (p. 169, grifo nosso). Notamos a presença da Educação Física nos planos de reforma educacional proposto por Veríssimo.

Posteriormente há a importante figura de Fernando de Azevedo na área da Educação Física. Ele recebeu uma formação clássica de estilo jesuíta, voltada para a

educação tradicional. No entanto, se interessou pela educação à margem. Embora não tenha recebido uma formação pedagógica específica, sua primeira incursão no campo educacional ocorreu na área de Educação Física. Em 1915, como professor do Ginásio do Estado em Belo Horizonte, elaborou um projeto que foi aprovado pela Assembleia Legislativa, introduzindo a Educação Física como componente obrigatório em todas as escolas públicas e privadas de todos os níveis (Saviani, 2011).

Para Vago (2000, p. 121) a partir do estabelecimento da *gymnastica* – termo pelo qual foi concebida a Educação Física em seus primórdios, tinha como objetivos:

a esperança de realizar uma “revolução de costumes” nas crianças, especialmente as filhas de populações pobres, procurando, ao mesmo tempo, destruir seus hábitos de origem e implantar-lhes maneiras consideradas civilizadas. Mais que instruir, era preciso educar. Educação que se traduziu também como cultivo dos corpos: muitos foram os dispositivos mobilizados para realizar uma pretendida “educação physica” das crianças, presentes na legislação do ensino; nas maneiras de organizar e ocupar os espaços; na distribuição dos tempos escolares; nas diferentes disciplinas dos programas de ensino; na obsessão pela higiene; na inspeção médica; nos rituais escolares; na aproximação com as práticas de trabalho; e, ainda, nos muitos cuidados que lhes dedicavam as Diretoras e professoras. Acompanhando mais detidamente o enraizamento escolar da “Gymnastica”, a partir dos ordenamentos legais prescritos no período e dos relatórios produzidos pelos agentes escolares, buscou-se evidências do processo de instituição de seu campo disciplinar, indicando-se que seu ensino foi representado e orientado sob o primado da correção e constituição dos corpos das crianças, tidos como disformes e desalinados.

Nas décadas de 1920 a 1950 o país seguia as concepções eugenistas, higienistas e militaristas, e a partir de tais concepções, utilizaram a Educação Física como uma ferramenta para alcançar a “melhoria da raça” brasileira, para a prevenção de doenças, preparar os corpos para as jornadas trabalhistas, propagar a defesa da pátria. “As atividades foram introduzidas nas escolas, por meio dos sistemas de ensino, assim como, em parques, praças dentre outros locais” (Cruz, 2009, p. 56).

A Educação Física constitui uma escola de elevado alcance educativo, tanto pela prática de higiene corporal, que revigora as energias orgânicas e previne enfermidade, como pelos hábitos e qualidades morais que desperta de tenacidade, persistência, independência e espírito de disciplina, concórdia e solidariedade (Corrêa, 2009).

Como notório, por meio da concepção higienista, buscava-se o alcance do desenvolvimento do corpo através do vigor dos exercícios e das atividades planejadas, de modo a corrigir os corpos que tivessem aspectos de magreza/fraqueza, bem como estimular as habilidades, a proatividade, a tolerância, o autocontrole e a coragem, a partir de jogos esportivos e recreativos.

A associação com as áreas da saúde e militares desencadeou que o ensino de Educação Física fosse ministrado por militares, visando a educação do corpo. Posteriormente foi criada a primeira Escola Superior de Educação Física, era de cunho civil, mas supervisionada por militares, conforme Castellani Filho (1988). Já na década de 1940, inicia um processo de “desmilitarização” da Educação Física Escolar, utilizando o esporte como ferramenta para descaracterizar a disciplina que estava voltada para militarização dos corpos. A partir de então a escola passa a gerenciar um “garimpo” de atletas, no qual emergiam os talentos esportivos que posteriormente representariam o país em competições nacionais e internacionais, caracterizando a Educação Física esportivista.

Na Era Vargas, compreendida entre 1932 e 1945, a área da Educação Física começa a ser de fato estruturada, requerendo espaço na sociedade. A partir da Constituição de 1937 que instituiu a obrigatoriedade da Educação Física nas escolas, aumentou a necessidade de se pensar os cursos de formação superior em Educação Física de maneira mais elaborada (Anderáos, 2005).

Na década de 1950, surgiu a proposta de criar uma Ordem ou Conselho, apresentada pelos professores Inezil Penna Marinho, Jacinto Targa e Manoel Monteiro. Estes destacavam a importância dessa criação, estabelecendo comparações com profissões regulamentadas, como a Ordem dos Advogados e o Conselho dos Médicos. No entanto, não foram tomadas medidas concretas para efetivar essa proposta na época. Atualmente, compreende-se que a falta de ação na consolidação da proposta ocorreu devido ao foco dos profissionais atuarem principalmente em unidades escolares naquele período, com cursos exclusivamente de licenciatura e currículos voltados principalmente para a formação de profissionais destinados ao ensino formal. Historicamente, a área da Educação Física tinha como principal função fornecer profissionais para atender a um mercado preestabelecido: a escola.

Fonseca e Souza Neto (2020) corroboram que o fato da Educação Física exercer um papel educativo, fortemente associado ao ensino, em decorrência da sua origem ter se dado no ambiente escolar, a identificação dos/as profissionais desta área com a imagem do professor sempre foi muito marcante e serviu de justificativa para a ausência de um órgão regulador, uma vez que o exercício da profissão por parte do professor não dependia desse requisito. Somente na década de 1980, com o aumento do liberalismo e o surgimento de novos campos de atuação profissional além do

âmbito escolar, a Educação Física passou a intensificar as discussões sobre a regulamentação. Isso levou os/as interessados/as a coordenarem demandas mais incisivas para demarcar os novos campos de atuação.

Após anos de debates e propostas para os rumos da área da Educação Física, esta passou a ser reconhecida como profissão a partir de sua regulamentação por meio da Lei Nº 9.696, de 1 de setembro de 1998. Acerca das atribuições do Profissional de Educação Física, o Art. 3º aponta que a este compete:

coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto (Brasil, 1998).

A partir da Resolução CNE/CES Nº 6, de dezembro de 2018, que trata sobre a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, compreende-se que a área:

tem como objeto de estudo e de aplicação a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer (BRASIL, 2018, p. 1).

Assim, ao considerarmos desde o período em que a Educação Física foi reconhecida como uma profissão liberal, as mudanças nos currículos, a expansão do conhecimento e as disputas por novas áreas de atuação profissional ganharam destaque (Fonseca e Souza Neto, 2020). Até os anos 1990, mesmo com o aumento das atividades esportivas e de lazer, a principal opção para a prática profissional formal na Educação Física era ser professor no ambiente escolar.

As transformações nos programas de estudo e a estruturação das organizações profissionais, como o Conselho, foram estabelecidas no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 como resposta à legitimação das práticas profissionais que ultrapassavam os empregos considerados formais. Em resposta, o número de cursos de formação profissional aumentou de 93 entre os anos 1980 e 2000 para 400 cursos no início dos anos 2000, refletindo também o crescimento expressivo das

instalações esportivas em 12% ao ano, enquanto a economia nacional crescia em média 2% no mesmo período (Fonseca e Souza Neto, 2020).

De acordo com Souza Neto (2015), a expansão da área de Educação Física ao longo das últimas duas décadas consolidou a presença do profissional para além dos ambientes tradicionais, como escolas, clubes e academias, integrando novos espaços como hospitais, clínicas, indústrias, tecnologia, turismo e lazer.

De acordo com Proni (2010) à medida que a comercialização dos esportes e o consumo de produtos/serviços relacionados ao corpo e à boa forma aumentou, as oportunidades de atuação profissional foram expandidas, resultando no alargamento do mercado de trabalho para os/as graduados/as em cursos de Educação Física. Na tentativa de estabelecer, por meio da legislação, uma maior coesão dentro dessa categoria profissional, acabaram emergindo conflitos com outras categorias (como profissionais do campo das danças e mestres das artes marciais, etc.) e conflitos entre os próprios membros da categoria.

O mercado de trabalho destinado aos/as graduados/as em Educação Física pode ser categorizado em dois amplos setores: 1) um relacionado aos empregos disponíveis no sistema educacional, seja público ou privado; e 2) outro associado às ocupações distribuídas em diversos tipos de instituições como clubes, área esportiva, academias, praças, empresas e centros de recreação e lazer (Proni, 2010).

Para Galindo (2005 *apud* Da Costa, Oliveira e Moraes, 2016), o mercado de trabalho no campo da Educação Física é distribuído em cinco grandes áreas de possibilidades de atuação, sendo eles: 1) o ambiente escolar, 2) a área da saúde, 3) o ramo do lazer, 4) o âmbito esportivo e 5) o ambiente empresarial.

Este mesmo autor elaborou o quadro a seguir que descreve as grandes áreas de atuação da Educação Física e as possibilidades de desdobramentos:

QUADRO 1 – Áreas de atuação profissional em Educação Física

ÁREA DE ATUAÇÃO	DESCRIÇÃO
ESCOLA	• Creche/Pré-escola • 1º grau (8 séries iniciais) • 2º grau (3 séries) • 3º grau
SAÚDE	• Hospitais • Clínicas de recuperação (cardíaca e fisioterápica) • Clínicas de reeducação motora • Centro de tratamento de distúrbios motores/mentais • Outros
LAZER	• Clubes • Hotéis • Estâncias hidrominerais • Hotéis fazendas • SESC • SESI • Animação de festas • Outros
ESPORTE Profissional e Amador	• Clubes esportivos • Empresas • Prefeituras • Clubes sociais • Outros
EMPRESA	• Indústrias • Academias • Escolas de natação • Escolas de tênis • Escolinhas de forma geral • Outros

Fonte: Galindo (2005 *apud* Da Costa, Oliveira e Morais, 2016, p. 10)

Percebe-se que as possibilidades de atuação no mercado de trabalho na área da Educação Física são muito amplas, a depender da ênfase dada na formação superior, das oportunidades locais e interesses pessoais dos/as profissionais.

Com o aumento das oportunidades de trabalho na área não-formal da Educação Física (espaço não-escolar), começaram a surgir casos de pessoas sem qualificação específica nessa área exercendo atividades nesses locais. Essas situações variam desde indivíduos sem formação, como ex-atletas atuando como treinadores/as esportivos/as, até mestres de artes marciais sem diploma acadêmico, mas reconhecidos/as como mestres na modalidade, e também fisioterapeutas prescrevendo exercícios físicos.

Exemplos estes que provocaram debates sobre a necessidade de regulamentação da profissão, justificando esta regulamentação pela busca por reservar determinados campos no mercado de trabalho para aqueles com formação em Educação Física. O argumento central a favor da regulamentação é a percepção de que, atualmente, as atividades nesses setores carecem de normas, sendo considerados espaços não regulamentados onde qualquer pessoa pode atuar (Gaspar, 2013).

Em relação a recente ampliação de setores de atuação profissional relacionados à Educação Física, como os ramos de saúde, lazer e beleza, D'Agostini e Tilton (2015) percebem estar associada ao uso de empregos informais e muitas vezes precários, o que afeta principalmente os/as trabalhadores/as jovens, recém-

formados/as ou em formação, promovendo uma abordagem profissional individualista, funcional, com ênfase na estética e no consumo.

3.1 Contradições na formação em Educação Física

Ao iniciarmos o debate desta seção, é válido mencionar que a área da Educação Física perpassa por um dilema que gera dúvidas nos/as jovens que ingressam os cursos desta área: de um lado temos a licenciatura e do outro o bacharelado. De acordo com Schmitt (2011), independente do enfoque do curso, a formação em Educação Física de forma geral contempla estudos advindos de várias áreas do conhecimento, como Ciências Humanas, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Linguagens, Letras e Artes e conteúdos provenientes das variadas culturas corporais de movimento. O autor complementa:

Dessas grandes áreas, derivam as disciplinas, as áreas de estudo e os conteúdos formativos que se orientam para o desenvolvimento das competências e conhecimentos necessários para a profissão. Nesse contexto, o processo de formação universitária é enfrentado pelos acadêmicos através do envolvimento com diversas áreas do conhecimento, sendo inúmeras as relações estabelecidas com os diferentes saberes (Schmitt, 2011, p. 15).

Para este autor, esse processo significa um percalço para os/as acadêmicos/as, em especial nos cursos de licenciatura, que possuem enfoque nas problemáticas voltadas às relações sociais. Desse modo, não somente os conhecimentos disciplinares são relevantes, mas também as experiências adquiridas durante o processo de formação. É comum que entre esse público estudantil, surjam dificuldades e incertezas na tarefa de articular os saberes necessários para um bom exercício da área.

A formação profissional no âmbito da Educação Física é marcada pelos aspectos históricos da área no Brasil, que comumente estava atrelada a concepções que visavam apenas o caráter prático deste campo. No entanto, de acordo com Rocha, Coelho e Toledo (2019), desde os primórdios da Educação Física no Brasil, ela estava associada a formação docente, e essa realidade só passa a ser alterada após a separação dos cursos entre licenciatura e bacharelado. Para as autoras, “essa transformação se dá em consonância com interesses privatistas ligados ao setor educacional e das práticas corporais e com as transformações do mundo do trabalho

que passam a advogar a formação de um trabalhador de novo tipo” (Rocha, Coelho e Toledo, 2019, p. 104).

De um lado tem-se estudantes, professores/as, pesquisadores/as e demais interessados/as pelo campo da Educação Física que entendem e lutam para que a Educação Física seja enquadrada na grande área das ciências biológicas e da saúde; em contrapartida, há outros grupos de professores/as, estudantes, pesquisadores/as e interessados/as que reivindicam o pertencimento da Educação Física na grande área das ciências humanas e sociais, logo, como parte do sistema educacional. Diante deste embate, percebemos que a fragmentação do campo se dá muito em razão das divisões sociais e técnicas de trabalho, visto que o conhecimento está cada vez mais dividido em partes e especializações (Cruz, 2009).

As pesquisas sobre a formação de professores no ensino superior no Brasil geralmente consideram as políticas do Estado Novo como marcos iniciais para o estabelecimento da formação superior em Educação Física no país. Um marco significativo nesse processo foi a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) em 1939, na Universidade do Brasil, instituída em 1937 por Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde naquele período. No entanto, esses estudos nem sempre observam de forma mais próxima se os currículos dos cursos especiais em Educação Física – destinados a instrutores, monitores ou professores – ministrados anteriormente se assemelhavam ou não ao que era considerado formação "superior" (Figueiredo, 2016).

Uma das concepções da Educação Física que influenciou os processos de formação e que desencadeou a atuação de profissionais que não possuíam curso superior, segundo Cruz (2009, p. 74) foi:

A formação tecnicista, especializada e de base teórica fragilizada, enfocando um determinado conteúdo da Educação Física, no caso o esporte e, principalmente, quatro modalidades esportivas (futebol, basquetebol, voleibol e handebol), trouxe para a formação de professores um novo padrão de formação, o de formar para o “Alto Rendimento”. Como a Educação Física historicamente esteve atrelada ao militarismo e o Brasil vivia uma ditadura (golpe de 1964), foram implementados programas na área para o desenvolvimento do esporte de alto rendimento, o que resultou, por exemplo, na conquista de títulos por seleções de diferentes modalidades e a “emergência” do futebol como esporte oficial do país.

Essa concepção da Educação Física que priorizava o esporte foi muito visada, a partir de então são formados técnicos em Educação Física – que representavam os

professores da área, mas não possuíam formação de nível superior. Os municípios do país que não possuíam contingente de professores formados em nível superior, aderiram aos técnicos para suprir suas carências na área.

A Educação Física brasileira perpassa por grandes modificações ao que tange à formação profissional. Isso se dá em decorrência da tentativa de atender as demandas alarmadas através das produções científicas da área – que criticam o objeto de estudo da Educação Física, suas metodologias de ensino e até mesmo seus conteúdos – e os anseios da população brasileira.

Os campos de atuação profissional da Educação Física são diversos: os formais, representados principalmente pelas escolas; e os não-formais que são cada vez mais crescentes na sociedade, como as academias de musculação, clubes esportivos, treinamento individualizado, áreas de lazer, prática de esportes radicais e de aventura, o tratamento de grupos com comorbidades e idosos/as, etc. Toda essa imensidão de possibilidades desencadeou a necessidade de a formação profissional ser mais exigente e específica, afim de dar conta de atender todas as demandas emergentes na atualidade (Silva e Souza, 2009).

Essas necessidades formativas no campo da Educação Física têm gerado discussões sobre a organização do currículo de forma que contemple as novas necessidades. Uma das possibilidades para atender as demandas de formar profissionais com habilidades para trabalhar de maneira eficiente em quais fossem os campos de atuação da área, foi de os cursos de licenciatura abarcarem as novas competências e habilidades requeridas. Essa possibilidade, no entanto, sofreu críticas que geraram mais mudanças no campo, ao que tange as concepções, os objetivos dos cursos de graduação e até o perfil do estudante que se forma e passa a ingressar o mercado de trabalho, “acarretando, por conseguinte, acréscimos ou supressões de disciplinas, aumento ou diminuição do tempo de formação, e mais recentemente à configuração de habilitações distintas para atuação no campo escolar e fora dele” (Silva e Souza, 2009, p. 3).

No Art. 2º da resolução nº 03, de 16 de junho de 1987, fica estabelecido que:

Art. 2º Os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão elaborados pelas instituições de ensino superior, objetivando: a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma nos campos da **Educação Escolar** (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e **Não-Escolar** (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc.) (BRASIL, 1987, p. 1, grifo nosso).

Acerca da formação para atuação nos diferentes campos da Educação Física, Gaspar (2013, p. 31) aponta que:

considerando campo de atuação as diferentes naturezas da Cultura Corporal desenvolvidas pelo professor de Educação Física. São elas: Educação Física Escolar; Atividade Física e Saúde; Recreação e Lazer; Treinamento Desportivo. Estes campos exigem uma base de **formação comum para uma atuação em locais distintos com públicos diversos**. Apontamos como **núcleo comum para a formação**: Pedagogia, Sociologia, Biologia, Bioquímica, Anatomia, Cinesiologia, Biomecânica, Esportes, Ginástica, Dança, Lutas, Jogos e Aptidão Física. Esta identificação dos campos de atuação tiveram por base a organização curricular dos cursos de Educação Física do Brasil, as linhas de pesquisas de pós-graduação e a organização dos Grupos de Trabalho do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

A resistência encontrada durante o processo de aprovação da resolução demonstra a complexidade dessas relações, com diferentes atores defendendo visões opostas quanto à fragmentação do ensino. Enquanto um grupo abraça a ideia de intensificar essa fragmentação, outro busca uma abordagem mais integrada, como evidenciado pela proposta da Licenciatura Ampliada.

A crítica quanto a consolidação da divisão no processo de formação em Educação Física reside na perpetuação da fragmentação, que pode impactar negativamente a qualidade da formação em Educação Física que está cada vez mais restrita e especializada e, por conseguinte, impactar na atuação profissional dos/as graduados/as.

Os estudos de Silva e Souza (2009) apontam que a partir do final da década 1980 até os dias atuais, são as vastas produções acadêmico-científicas que tratam acerca da formação profissional no campo da Educação Física que fornecem subsídios para as propostas de currículos instauradas nas Unidades de Ensino Superior do Brasil. As licenciaturas em Educação Física passaram pelas primeiras mudanças, mas segundo Silva e Souza (2009, p. 3):

Alguns estudiosos da formação profissional na área (KUNZ, 1998) argumentam que estas alterações nas licenciaturas continuaram sem dar conta de uma preparação adequada do profissional da Educação Física, principalmente para atuar na área não escolar, o que, de certa forma, acabou por justificar a necessidade de se pensar na estruturação de uma outra habilitação para a área, o bacharelado.

As tensões na área da Educação Física ficaram mais evidentes a partir da criação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), que teve seu enfoque direcionado para as ciências biológicas e saúde.

Demarcam-se posições diferenciadas, cada vez mais explicitadas, nas discussões sobre as funções sociais da Educação Física, sua legitimidade e autonomia (Bracht, 1992). Em um amplo espectro, ainda não muito bem delineado, encontram-se tanto os que defendem a Educação Física na perspectiva da aptidão física, da saúde, centrando suas argumentações enfaticamente nas dimensões biológicas e psicológicas, como os que questionam este papel e buscam explicações dentro de perspectivas sociológicas e psico-pedagógicas, além daqueles que buscam entender a Educação Física como componente da cultura corporal e esportiva. Ou seja, na busca de teorias explicativas para a Educação Física & Esportes encontra-se ora uma ênfase na dimensão biológica, ora na neuro-comportamental, ora na sócio-cultural (Taffarel, 1993, p. 30-31).

Para Taffarel (1993, p. 2) a área da Educação Física apresentava restrições quanto a formação acadêmica destinada a uma atuação profissional técnica e politicamente competente. Outro embate dos anos 1980 relacionado à formação em Educação Física, está associado com essa ruptura da área entre o bacharelado e a licenciatura.

Nesse contexto de reorganização do mercado de trabalho, a formação em Educação Física viu-se compelida a passar por alterações em sua estrutura. Antevendo a fragmentação do curso em duas áreas principais - licenciatura e bacharelado - como uma maneira de atender à nova configuração de profissionais exigida pelo mercado de trabalho contemporâneo (Gomes, 2022).

No Brasil, o processo de formação profissional em Educação Física foi dividido a partir da resolução 03/1987, que trata da fragmentação da área. A resolução nº 03, de 16 de junho de 1987 resolve: “Art. 1º A formação dos/as profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de **Bacharel e/ou Licenciado** em Educação Física” (BRASIL, 1987, p. 1, grifo nosso).

A fragmentação entre Licenciatura e Bacharelado reflete uma tensão entre diferentes visões sobre os objetivos da formação em Educação Física. Enquanto a Licenciatura se concentra na preparação de professores para atuar na educação básica, com um enfoque na integração do desenvolvimento físico, cognitivo e social, o Bacharelado prepara profissionais para atuar em contextos não-escolares. Essa divisão pode levar a uma desvalorização do aspecto pedagógico e a uma

especialização precoce, que não atende às necessidades do mercado de trabalho contemporâneo, que exige profissionais versáteis.

A discussão sobre a fragmentação da Educação Física entre Licenciatura e Bacharelado caracteriza um campo de tensões especialmente quando se considera as consequências dessa divisão para a formação de profissionais, práticas pedagógicas e a própria inserção no mercado de trabalho. Acerca disso, a crítica de Filmiano (2010) sobre a fragmentação reside na forma como ela pode contribuir para a desqualificação profissional, promovendo uma formação fragmentada que não abarca a complexidade e a integralidade da formação humana. Isso se reflete em uma ênfase excessiva na aptidão física, muitas vezes em detrimento de aspectos sociais, culturais e educacionais que são fundamentais para a compreensão e efetividade da Educação Física em sua plenitude.

Outro ponto de crítica de Filmiano (2010) é a tendência de associar a Educação Física exclusivamente ao campo da saúde, o que pode limitar sua compreensão a aspectos biológicos ou fisiológicos, desconsiderando sua importante dimensão pedagógica e social. Além disso, a estruturação dos cursos sob a lógica de mercado prioriza a formação de profissionais voltados para as demandas de mercado, em detrimento de uma formação crítica e reflexiva que prepare os/as futuros/as profissionais para atuar de maneira consciente e transformadora na sociedade.

De um lado, encontra-se um grupo conservador liderado pelo sistema Confef/Cref, que advoga pela intensificação da fragmentação na Educação Física. Por outro lado, há movimentos sociais, como o Movimento Estudantil, o Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física, e algumas entidades científicas, que pleiteiam o fim da fragmentação e a criação de uma Licenciatura Ampliada.

Após a fragmentação da Educação Física entre licenciatura e bacharelado justificada pelas áreas de atuação concernentes a cada profissional, as críticas foram inevitáveis. Nozaki (2004, p. 249) afirma que “a Educação Física constitui uma área diretamente ligada à docência, independente do campo de atuação e, portanto, que tal divisão entre licenciatura e bacharelado não faz nenhum sentido”.

Já Gomes (2022, p. 60) aponta que nessa tentativa de “forjar uma formação em Educação Física, mais próxima, com as crescentes áreas que tematizam as manifestações corporais no ambiente não escolar”, Nozaki (2004) constatou influência do sistema Confef/Cref junto ao Ministério da Educação na elaboração das Diretrizes

Curriculares Nacionais do Curso (DCNs) a partir do ano 1998, o que implicou na especialização na formação, visando atender à dinâmica e competição do mercado de trabalho em Educação Física. Resultando na oposição à proposta de um currículo que priorizasse uma base sólida de formação contextualizada nas transformações sociais e no enfrentamento aos interesses do mercado de trabalho.

3.2 O mercado local para a Educação Física no Amapá

Ao que tange a formação superior em Educação Física no estado do Amapá, é possível inferir com base nos dados do Observatório Data MPE Brasil, que no ano de 2022 foram graduados/as 168 estudantes de Educação Física, sendo o maior contingente com formação voltada para a área da saúde e apenas 71 com formação para docência, sendo a maior porcentagem desta última outorgada pela Universidade Federal do Amapá, que até o presente momento oferta o curso de Licenciatura.

Os estudos acerca do mercado de trabalho Amapaense para a área da Educação Física ainda são escassos, no entanto, a partir dos dados colhidos por meio da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), é possível constatar que o setor econômico da Educação, de forma geral, sem divisões entre as formações, configura-se como o terceiro maior setor que mais emprega trabalhadores, ficando atrás do setor de Administração Pública, Defesa e Seguridade Social e do setor de Comércio Varejista (Data MPE Brasil, 2022).

Nos anos 2020 e 2021, no Estado do Amapá, por exemplo, muito provavelmente afetado pela pandemia e todas as consequências acarretadas por esta, como o isolamento social, o setor educacional empregou, respectivamente, 5.649 e 5.984 trabalhadores. Enquanto no ano de 2022 esse quantitativo dobrou para 10.083 empregados/as no ramo da Educação. Os/as trabalhadores/as da Educação Física, especialmente os/as licenciados/as que atuam em escolas, enquadram-se neste setor (Data MPE Brasil, 2022).

Outro setor que abrange o campo da Educação Física é o de Atividades Esportivas e de Recreação e Lazer. Neste setor, o número de empregos vem crescendo de maneira lenta, como aponta o relatório do Data MPE Brasil. Em 2019 esse setor empregava 277 trabalhadores, apresentou queda no ano da pandemia para

219 empregados/as e voltou a crescer nos dois anos seguintes, empregando 235 trabalhadores em 2021 e saltando para 347 empregados/as no setor em 2022.

Quanto a distribuição de empregados/as por subgrupos ocupacionais, o campo de Profissionais da Educação Física, no qual geralmente se denominam aqueles que possuem formação na área do bacharel ou aqueles que não atuam em escolas, podemos observar que este subgrupo estava em declínio de 2016 até alcançar uma breve estabilização nos anos 2018 e 2019, com queda drástica no ano 2020 e desde então vem crescendo (Data MPE Brasil, 2022).

Um ponto que merece destaque no subgrupo ocupacional de Profissionais da Educação Física é o quesito salarial, cuja remuneração média da categoria variou entre R\$1.056,62 e R\$1.190,54 nos anos de 2016 a 2020, valores acima do salário mínimo brasileiro, que girava entre R\$880 e R\$1.045 no mesmo período. Enquanto no ano 2021, a remuneração média para estes profissionais apresentou surpreendente queda para R\$874,16 enquanto o salário mínimo deste ano era R\$1.100. No ano seguinte, a remuneração média foi de R\$1.248,60, valor um pouco acima do salário mínimo do Brasil que correspondia a R\$1.212 (Data MPE Brasil, 2022).

3.3 A matriz curricular do curso de Educação Física da Unifap

Analisar a matriz curricular do curso de Educação Física é uma etapa importante para a pesquisa sobre a transição escola-trabalho e as percepções dos acadêmicos desse curso, especialmente por permitir verificar se a formação oferecida está em sintonia com as exigências atuais do mercado de trabalho local, garantindo que os futuros profissionais possuam as competências e habilidades necessárias para uma inserção bem-sucedida. Além disso, é por meio dessa avaliação curricular que se podem identificar possíveis lacunas entre o ensinado e o requerido pelo mercado.

Importante também é o fato de que a matriz curricular pode refletir no tipo de profissional que se forma, com vistas à formação integral do estudante. Isso significa preparar o indivíduo não apenas tecnicamente, mas também para seu desenvolvimento humano, social e cultural, aspectos de suma importância no Amazônia Amapaense, onde as questões ambientais, culturais e sociais são especialmente significativas. A análise curricular também destaca como o curso

propõe a integração entre teoria e prática, a práxis, um pilar fundamental na Educação Física, preparando os estudantes para aplicar seus conhecimentos teóricos em contextos práticos de maneira crítica e transformadora. Por fim, considerando a ampla gama de contextos em que o profissional de Educação Física pode atuar, a análise da matriz curricular pode esclarecer como os estudantes são preparados para enfrentar os desafios profissionais nas diversas áreas de atuação.

Antes de adentrar especificamente na matriz curricular do curso de Educação Física da Unifap, é pertinente mencionar a criação do curso de Educação Física na Universidade Federal do Amapá, que representa um marco significativo no desenvolvimento educacional e social do Estado do Amapá, refletindo um esforço colaborativo notável para atender a uma demanda crescente por formação profissional qualificada na região. Iniciado no começo dos anos 2000, o processo de criação do curso foi impulsionado pela necessidade evidente de formar professores de Educação Física localmente, dada a ausência de uma oferta de formação superior nessa área no estado. Antes da implementação do curso, estudantes interessados nessa carreira enfrentavam a barreira de ter que buscar formação em outros estados, o que não era viável para muitos (Hack e Pureza, 2021).

De acordo com Hack e Pureza (2021), a mobilização para a criação do curso ²envolveu uma ampla gama de atores, incluindo professores da própria universidade e outros participantes, todos movidos pelo objetivo comum de suprir a carência de profissionais qualificados na área de Educação Física. Os autores explicitam que após o processo de elaboração e revisão, o projeto pedagógico foi submetido à aprovação dos órgãos competentes da Unifap. A aprovação oficial do curso foi um momento de celebração, marcando o início de uma nova fase na formação em Educação Física no estado. O primeiro processo seletivo ocorreu em 2005, e as aulas tiveram início em 2006, concretizando o esforço coletivo empreendido para tornar o curso uma realidade.

² Nesse contexto, enquanto egressa do curso e atleta treinada pela saudosa professora Marli Rodrigues Gibson (*in memoriam*), afirmo ser impossível não mencionar a figura desta, cuja contribuição foi fundamental para a concepção e criação do curso. Sua dedicação e visão foram reconhecidas por todos que participaram desse processo, e sua memória é honrada como parte integrante da história e do legado do curso de Educação Física da Unifap, sendo uma das autoras do Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física (Hack e Pureza, 2021).

A matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física ofertado pela Universidade Federal do Amapá é composta por um total de 3.660 horas, distribuídas ao longo de 8 semestres. Todas as disciplinas são categorizadas como obrigatórias e abrangem uma vasta gama de conhecimentos, principalmente pedagógicos, esportivos e biológicos.

Conforme observa-se na estrutura da matriz curricular analisada, esta foi projetada para oferecer uma formação que aborda desde aspectos pedagógicos até fundamentos biológicos e metodológicos específicos da Educação Física. Com isso, podemos inferir que, o curso oferece aportes para atuação além do ambiente escolar.

A matriz curricular é estrategicamente organizada para construir uma base sólida de conhecimento teórico e prático, notadamente separados entre si, sendo um dos principais pontos de crítica identificados na pesquisa de Alberto (2007) que é a concepção dual de homem que permeia o projeto pedagógico do curso em questão, caracterizada por uma separação entre os aspectos físicos/práticos e intelectuais/teóricos do ser humano. Essa abordagem reducionista é vista como limitante, uma vez que não contempla a complexidade e a integridade do indivíduo, aspectos fundamentais para uma formação em Educação Física que seja verdadeiramente capaz de promover o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões (Alberto, 2007).

O desenvolvimento das disciplinas e a sequência nas quais estão dispostas, evidenciam uma progressão de conhecimentos na área, iniciando com componentes que abordam fundamentos básicos e progredindo para disciplinas com conhecimentos/habilidades mais aprofundados e específicos.

Nos primeiros semestres, o curso enfatiza disciplinas que estabelecem uma base teórica sólida, como "Biologia Aplicada à Educação Física", "História e Teorias da Educação Física" e "Antropologia Biocultural e Sociologia", que são disciplinas fundamentais para compreender o corpo humano, o contexto histórico-cultural da humanidade e da Educação Física e as dimensões sociais envolvidas.

A partir do segundo semestre, o curso introduz disciplinas mais específicas da área biológica, como "Anatomia Humana", "Nutrição Aplicada à Educação Física e Esportes", "Bioquímica geral" e "Fisiologia Humana". Estas disciplinas são fundamentais para compreender a estruturação e funcionamento do corpo humano, com enfoque exclusivamente biológico.

A progressão curricular também se destaca pela introdução e aprofundamento em metodologias de ensino e práticas pedagógicas, evidenciadas por disciplinas como "Didática Aplicada ao Ensino da Educação Física" e sequências de oito "Práticas Pedagógicas". Configurando-se como essenciais para preparar os estudantes para o ambiente educacional, desenvolvendo habilidades para planejar, executar e avaliar atividades no ambiente escolar e com diferentes públicos e contextos, com direito a disciplinas voltadas para "Educação Especial" e "LIBRAS".

Os componentes curriculares também são muito marcados pelo ensino de esportes, danças, ginásticas, lutas e etc. Ao longo da matriz curricular, somam-se mais de dez disciplinas voltadas para as áreas mencionadas anteriormente. São elas: quatro disciplinas de "Metodologias dos Esportes Coletivos", quatro disciplinas de "Metodologia dos Esportes Individuais", uma disciplina de "Danças e lutas em geral", além de disciplinas como "Treinamento em Ciências do Esporte" e "Psicologia Aplicada a Educação Física e Esporte".

Essa ênfase nos conhecimentos técnicos e esportivos é criticada por Alberto (2007), para ele ocorre um embate entre esses conhecimentos relacionados à saúde e desenvolvimento corporal em detrimento de uma abordagem mais ampla que inclua as dimensões sociais, culturais e filosóficas da Educação Física. Essa orientação pode levar a uma formação excessivamente especializada e tecnicista, que não capacita adequadamente os futuros profissionais para lidar com a diversidade de contextos e desafios presentes na prática educativa e na promoção da saúde e do bem-estar.

Alberto (2007) menciona a grande quantidade de disciplinas oriundas das ciências biológicas e da saúde, em detrimento das contribuições das ciências humanas, sociais, da terra, da filosofia e das artes. Tal desequilíbrio curricular sugere uma visão limitada da Educação Física, que não abarca suficientemente a riqueza e a diversidade de conhecimentos necessários para uma compreensão ampla da cultura corporal e sua importância no contexto histórico e social.

A estrutura curricular e a progressão das disciplinas são fundamentais para entender as percepções dos estudantes sobre sua formação e transição para o mercado de trabalho. As disciplinas que envolvem práticas pedagógicas e estágios supervisionados, em particular, oferecem uma ótica que pode influenciar como os estudantes percebem sua aptidão para a docência e sua capacidade de enfrentar os desafios profissionais. As disciplinas de Estágios, portanto, oferecem para os

estudantes uma base para o mercado de trabalho, visando integrar conhecimentos, habilidades e competências de modo que permita aos estudantes aplicar o que aprenderam em contextos reais.

Considerando que o curso é oferecido na Amazônia amapaense, as disciplinas que enfatizam aspectos culturais, ambientais e de diversidade, embora sejam poucas, podem enriquecer a compreensão dos estudantes sobre como a Educação Física pode ser aplicada em contextos locais distintos. Isso é particularmente relevante para essa pesquisa, pois pode revelar como os futuros profissionais da área percebem as oportunidades e desafios de trabalhar na região que fazem parte.

Para Alberto (2007), merece destaque a insuficiente valorização da cultura corporal como parte importante do patrimônio histórico e como objeto de estudo relevante para a formação em Educação Física. Essa lacuna aponta para a necessidade de uma revisão curricular que incorpore de maneira mais significativa os saberes relacionados à cultura corporal, reconhecendo sua relevância para a compreensão da identidade e da diversidade cultural, bem como para a promoção de práticas educativas que sejam socialmente significativas e culturalmente responsivas.

Alberto (2007) revela preocupações significativas com a estrutura e o conteúdo do currículo, bem como com a filosofia educacional subjacente, apontando para a necessidade de reformulações que possam atender melhor às demandas contemporâneas da área e aos desafios enfrentados pelos profissionais no campo da Educação Física. Sousa (2010) também sugere que há uma necessidade urgente de revisão e atualização do currículo do curso, para garantir que esteja alinhado com as necessidades profissionais do mercado local. Como já foi mencionado nesta dissertação, o curso de Educação Física da Unifap oferta licenciatura e com base na matriz curricular e nas experiências proporcionadas durante o curso, os profissionais formados nesta instituição têm aporte para atuar em áreas com treinamento esportivo, recreação e academias, por exemplo.

4 PERCEPÇÕES DOS/AS ACADÊMICOS/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIFAP SOBRE O MERCADO DE TRABALHO LOCAL

A transição da Universidade para o mundo do trabalho representa uma das fases mais complexas na trajetória dos/as estudantes da Educação Superior. No caso específico do curso de Educação Física, essa passagem é atravessada por desafios estruturais, emocionais e profissionais. A presente análise de conteúdo, baseada nos princípios de Laurence Bardin, visa compreender como os/as acadêmicos/as da Universidade Federal do Amapá percebem essa transição, considerando suas experiências acadêmicas e expectativas profissionais.

A técnica escolhida para o tratamento dos dados foi a análise de conteúdo de Bardin (2016), que se fundamenta em procedimentos sistemáticos de categorização e interpretação das mensagens, permitindo a inferência de conhecimentos a partir dos discursos.

A fase da pré-análise dos dados consistiu na leitura flutuante das entrevistas para familiarização com o conteúdo. Foram identificadas falas recorrentes, palavras-chave e sentidos atribuídos ao processo de transição universidade para o mundo do trabalho. Em seguida foram criadas categorias analíticas com base nos objetivos da pesquisa e na recorrência de temas nas falas. A categorização permitiu organizar os dados em unidades de registro com significados semelhantes. As categorias foram discutidas relacionando os achados empíricos com o referencial teórico.

<i>Categoria</i>	<i>Abordagem</i>
1. Dificuldades socioeconômicas como barreira à transição	Investigar como fatores como renda familiar, necessidade de trabalhar e falta de suporte institucional impactam a permanência no curso e dificultam o preparo para o ingresso no mercado de trabalho.
2. Formação acadêmica e preparo para o trabalho	Analisar as percepções dos/as acadêmicos/as quanto às limitações da formação oferecida pelo curso de licenciatura, especialmente no que se refere ao preparo para outras áreas da profissão.
3. Experiências práticas como fator diferencial	Reconhecer o papel das atividades extracurriculares (estágios, projetos de extensão, residência) na

4. Expectativas realistas e estratégias de adaptação na construção da identidade profissional

construção de competências e na preparação para o mundo do trabalho.

Descrever as expectativas profissionais dos/as acadêmicos/as e as estratégias que desenvolvem para superar as limitações da formação e construir trajetórias após a graduação.

A presente seção tem como finalidade apresentar o perfil dos/as sujeitos/as participantes da pesquisa. Os/as participantes são jovens acadêmicos/as regularmente matriculados/as no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Amapá, que se encontram em fase final de formação. A escolha desse grupo deve-se à relevância de compreender como esses/as estudantes percebem o mercado de trabalho local no momento em que se aproximam da conclusão da graduação, etapa decisiva para a transição entre o espaço acadêmico e a inserção profissional.

Inicialmente, o planejamento da pesquisa previa a participação de doze estudantes que formariam quatro grupos focais, prezando também pela igualdade de gênero na composição, no entanto, apenas quatro estudantes, dentre eles uma mulher, tiveram interesse e disponibilidade em participar da pesquisa.

A coleta dos dados ocorreu, portanto, em um único grupo focal, composto por três homens e uma mulher. No decorrer da pesquisa, os participantes do gênero masculino foram identificados pela letra H, seguidos de números. A estudante do gênero feminino será indicada pela letra M.

Ao que tange o perfil sociocultural dos/as estudantes entrevistados/as, constatou-se que os três estudantes do gênero masculino são oriundos da esfera de ensino pública, enquanto a estudante do gênero feminino teve educação básica do tipo mista, parcialmente em escolas públicas e outra parte em escola da rede particular de ensino.

Ainda na categoria do perfil sociocultural, todos/as participantes assinalaram que as mães são empregadas, embora o nível de escolaridade destas seja totalmente variável, partindo de uma mãe com ensino fundamental incompleto, uma com o ensino médio completo, outra com o nível superior incompleto, até uma pós-graduada.

Quando tratamos dos pais desses/as estudantes, notamos que dois destes não possuem a figura paterna presente. Maria possui pai aposentado e com o ensino

fundamental completo, enquanto o pai de João concluiu o ensino médio e é empregado.

Adentrando a categoria plano de vida, temos dois pontos centrais: o primeiro é o fato de 75% dos participantes apontarem o **emprego** como principal fator de influência para conquistar a independência habitacional. O segundo ponto que merece destaque, está na relação entre independência financeira e habitacional X renda familiar. Dois dos estudantes participantes informaram que não coabitam mais com os pais e esses mesmos estudantes assinalaram renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos, enquanto Maria e José assinalaram renda familiar acima de 5 salários mínimos e residência com os pais. Todos/as participantes pretendem casar ou ter união estável, bem como todos os participantes do gênero masculino indicaram intenção em ter filhos, sendo a participante do gênero feminino a única a indicar que não tem pretensões de ser mãe.

Ao que se refere a categoria vocação, exceto José indicou que os esportes não influenciaram sua escolha pelo curso de Educação Física, e sim a musculação. Os demais assinalaram os esportes com principal fator de influência e destacaram suas experiências e gostos pessoais por modalidades esportivas.

Quanto a percepção sobre o mercado de trabalho amapaense, houveram dois votos indicando que o mercado local para atuação profissional de formados em Educação Física é favorável e dois votos apontando para um mercado desfavorável.

4.1 Dificuldades socioeconômicas como barreira à transição

A maior parte dos/as entrevistados/as relatou dificuldades financeiras durante a graduação, o que impactou diretamente sua formação. José sintetiza: **“não é só questão econômica. Tem transporte, alimentação, e aí quando tu sai daqui, tu tem que ter uma casa pra dormir, tu tem que comer[...] tem que escolher entre ou estudar ou trabalhar.”**, indicando o cenário de escolha forçada entre sobrevivência e dedicação acadêmica.

Na mesma nuance, João afirma:

“[...]durante o meu curso [...] nessa questão de, eu vou até falar sobrevivência, né? [...] entre o trabalho e a própria graduação [...] Eu

acabei voltando mais para o trabalho porque era algo que eu também precisava para me manter até dentro da graduação”

O ingresso e permanência de estudantes oriundos das classes populares na Educação Superior revelam os limites da democratização do acesso, quando não acompanhados de políticas de permanência eficazes. Arroyo (2011) chama atenção para o fato de que as juventudes periféricas, mesmo quando ingressam na Universidade, continuam a lidar com os marcadores da desigualdade – o trabalho precoce, a instabilidade familiar e a ausência de capital cultural.

João:

“[...] Foi difícil conciliar a vida acadêmica e a vida trabalhista. [...] justamente por causa do, do financeiro, né? A gente sabe que a gente precisa, pelo menos na minha visão, a gente precisa ter essa independência financeira para a gente estar focado na graduação.”

Miguel Arroyo (2017) oferece uma contribuição significativa para a compreensão das trajetórias educacionais de sujeitos oriundos das classes populares, ao afirmar que essas trajetórias são, na maioria das vezes, marcadas por condições adversas que exigem resistência cotidiana. Em sua obra, Arroyo desafia a perspectiva homogeneizante da educação formal e propõe que se reconheçam os estudantes não como "problemas a serem resolvidos", mas como sujeitos de direitos com saberes, histórias e experiências próprias. Segundo o autor, os jovens pobres que chegam à Universidade trazem consigo marcas de exclusão, mas também trajetórias de resistência que precisam ser acolhidas como potência formativa.

Para Arroyo, a escola e a Universidade devem assumir uma postura crítica diante da desigualdade, rejeitando a neutralidade e reconhecendo-se como espaços de disputa por justiça social. Isso implica, no caso da Educação Física, uma escuta ativa dos percursos dos acadêmicos, cujas condições de vida frequentemente colocam a formação em risco. Arroyo convida os educadores a enxergar os estudantes como portadores de identidades plurais e trajetórias singulares, que desafiam o modelo padronizado de sucesso escolar.

José:

“é difícil conseguir sair de um curso que é público, por conta que isso tem que conciliar tanto o trabalho como os estudos, né? Então, quem tem assim uma renda baixa, é, é complicado. Só que tem aqui na

universidade tem bolsas, auxílio, isso ainda ajuda, só que não é todo mundo que consegue [...]

Além disso, Demo (2000) argumenta que a exclusão social se manifesta no próprio cotidiano escolar, quando as políticas não dão conta das condições reais de vida dos estudantes. Assim, a transição escola-trabalho é, para muitos/as, também uma luta por permanência, visibilidade e dignidade. Demo (2000) aprofunda a discussão sobre exclusão social ao afirmar que a educação, para ser verdadeiramente transformadora, precisa estar ancorada na pesquisa e no compromisso com a realidade social dos sujeitos. Ele critica as propostas educativas que se encerram em teorias abstratas, descoladas das condições concretas de vida dos estudantes. Em sua concepção, a instituição que ignora o contexto socioeconômico de seus estudantes reforça um modelo de exclusão disfarçada de inclusão. A exclusão, portanto, não se manifesta apenas na não permanência ou na evasão, mas também quando o estudante permanece em um espaço que não dialoga com suas necessidades reais, seus saberes e sua cultura.

Para Demo, em sua obra “educar pela pesquisa” é necessário transformar o estudante em sujeito do processo educativo, mobilizando seu protagonismo mesmo em condições adversas. Isso exige da Universidade o reconhecimento dos limites materiais enfrentados por muitos estudantes, sobretudo aqueles de origem popular. A ausência de políticas públicas robustas de permanência, como bolsas e auxílios, compromete a formação e acentua as desigualdades.

Antônio reforça:

“Mas o que eu queria era estar estudando sem nenhum custo, e conseguir trabalhar para me sustentar. E foi o que eu consegui fazer durante os cinco anos que eu trabalhei, entendeu? Eu entrei na universidade e eu consegui um emprego [...]. Tudo bagunçou. Aí tanto é que eu tô até agora na universidade, mas eu consegui me manter e eu vou conseguir me formar, pelo fato de ser gratuito. Tem as dificuldades econômicas, com certeza, não pode negar isso. Quem está lá embaixo sabe o que passa para conseguir se formar numa graduação”.

A permanência no curso, nesse sentido, não é apenas um desafio pessoal, mas uma luta contra desigualdades estruturais. Em complemento, Paulo Freire (1996) alerta que a educação não pode se desvincular da realidade concreta do educando. Nesse sentido, a formação universitária que desconsidera as condições materiais dos

estudantes reforça desigualdades e compromete o potencial emancipador da educação.

Nesse contexto, a assistência estudantil emerge como uma política indispensável para viabilizar a permanência de jovens estudantes oriundos das classes populares na educação superior, especialmente diante das condições adversas que marcam suas trajetórias. Ao garantir acesso a recursos que definem a permanência na Universidade, a assistência estudantil atua na redução das desigualdades materiais que comprometem o desempenho acadêmico e colocam em risco a continuidade da formação.

Segundo Imperatori (2017), ela deve ser reconhecida como direito social, não como concessão, devendo integrar de forma estruturante o projeto político-pedagógico dos cursos nas instituições públicas bem como deve ser tratada de forma integradora — articulando moradia, alimentação, transporte, saúde e apoio pedagógico — para que o estudante não precise escolher entre sobreviver e concluir a graduação. A autora mostra que, ao mitigar os fatores econômicos que incidem sobre trajetórias marcadas por trabalho precoce, instabilidade familiar e escassez de capital cultural, a assistência estudantil converte-se em ferramenta de democratização efetiva do ensino superior, reduzindo evasão e fortalecendo a formação acadêmica. Torna-se, assim, estratégia essencial de justiça social: desloca o peso da permanência do esforço individual para a responsabilidade institucional, reafirmando o compromisso da universidade pública com a construção de identidades profissionais críticas e socialmente comprometidas.

Os depoimentos dos/as acadêmicos/as da Unifap evidenciam que, mesmo diante do suporte institucional, muitos estudantes seguem enfrentando a sobreposição de jornadas de trabalho e estudo, o que fragiliza sua formação e impacta diretamente na construção da identidade profissional. Assim, a assistência estudantil deve ser compreendida como estratégia essencial à democratização do ensino superior, pois contribui para que a universidade se reconheça como espaço de disputa por justiça social, comprometido com o acolhimento das diversas realidades que compõem seu corpo discente (Imperatori, 2017).

Nesse sentido, a transição escola-trabalho, quando situada em contextos de vulnerabilidade, revela-se como um campo de enfrentamentos e (re)existências, e não apenas uma passagem linear entre formação e emprego. Assim, a transição escola-trabalho, no caso dos acadêmicos de Educação Física da Unifap, não é apenas uma

etapa natural do percurso formativo, mas um processo atravessado por tensões sociais, econômicas e institucionais.

Essas falas me levaram a refletir que, no contexto universitário e amapaense, as dificuldades financeiras ultrapassam o âmbito individual: elas se articulam a um cenário histórico de pouca valorização profissional e de carência de políticas públicas para a juventude. Como pesquisadora que também vivencia esse contexto, percebo que a inserção profissional se torna um ato de resistência, especialmente para os/as jovens que precisam conciliar estudo, trabalho e responsabilidades familiares.

Além das barreiras econômicas enfrentadas para ingressar no mercado de trabalho, percebo que a permanência no ensino superior constitui uma das maiores dificuldades para estudantes provenientes das classes menos favorecidas socioeconomicamente. A insuficiência de auxílios estudantis, o custo de transporte e alimentação e a necessidade de exercer atividades remuneradas impactam diretamente na continuidade e no desempenho acadêmico. Essa realidade, que presenciei tanto na graduação quanto agora no mestrado, evidencia o quanto a formação acadêmica ainda é um privilégio para poucos.

Em meu próprio percurso, precisei estender o prazo de conclusão do mestrado em virtude da necessidade de trabalhar paralelamente aos estudos — uma situação comum entre discentes que dependem financeiramente de suas atividades laborais.

No caso específico do curso de Educação Física da UNIFAP, o fato de as aulas ocorrerem exclusivamente no turno da manhã impõe uma limitação adicional, pois dificulta a conciliação com o trabalho formal. Muitos estudantes acabam optando por empregos informais ou temporários, o que contribui para trajetórias acadêmicas fragmentadas e, em alguns casos, para a evasão ou prolongamento da conclusão do curso.

Essas condições demonstram que a permanência na universidade está intrinsecamente ligada às condições materiais de vida, e que a desigualdade social não apenas restringe o acesso, mas condiciona o ritmo e a conclusão da formação superior, refletindo-se posteriormente nas oportunidades de inserção no mundo do trabalho.

4.2 Formação acadêmica e preparo para o trabalho

Os/a entrevistados/a apontam que o curso de Educação Física da Unifap oferece uma formação voltada apenas para a docência na escola, deixando lacunas para atuação em outros espaços do mercado. Destaco que o curso em questão se trata de uma licenciatura, portanto esse movimento é normal, mas visando a realidade do mercado de trabalho amapaense, no qual o Conselho permite que os licenciados em Educação Física atuem em ambientes além da escola, os estudantes relatam dificuldades para atuarem em virtude da limitação na formação.

Maria relata:

“Então, eu digo que é uma fragilidade muito grande em questão [...] do bacharel mesmo de ter [...] matérias voltadas um pouco para essa área (biomecânica) [...] aqui é realmente era licenciatura, é sobre sala de aula, sobre como na parte pedagógica e tudo mais [...]eu tô pensando, porque muita coisa que eu tô vendo lá (no estúdio funcional), eu não vi aqui [...] ia fazer muita diferença na minha vida se eu tivesse tido os dois (licenciatura plena), porque querendo ou não, a gente também precisa desse aparato de biomecânica mesmo se a gente vai atuar na escola”.

João complementa:

“tem que ter pelo menos uma vivência em todas as áreas [...] são fatores que a gente consegue gerar como relevantes e até por isso eu não desisti do curso também, principalmente quando eu tive a disciplina e depois eu, eu consegui aplicar algo que eu vi na disciplina ali, eu falei: Não, não vou desistir, porque [...] vai ter algo que eu posso estar tirando dali e, de repente, num network ou qualquer outro projeto mais à frente eu posso estar utilizando, né? Todo conhecimento é válido.”

Nos relatos dos/as estudantes notamos dificuldades ao que tange a dicotômica divisão na área da Educação Física entre licenciatura e bacharelado. Essa situação reflete um problema que vem sendo discutido na literatura brasileira sobre a formação do profissional de Educação Física: o desafio de articular uma formação que contemple a diversidade de espaços de atuação e que prepare o egresso para as demandas complexas do mercado atual.

No contexto do sistema capitalista, quanto maior for a quantidade de mão de obra disponível e menor a qualificação da formação acadêmica, mais enfraquecido

será o conteúdo teórico desses futuros trabalhadores e trabalhadoras. Segundo Taffarel (2012), esse processo provoca duas lacunas fundamentais: uma na formação, devido à exclusão de conhecimentos essenciais, e outra na atuação profissional, por restringir os campos possíveis de trabalho, destacando-se nesse cenário a pedagogia das competências, na qual:

Toda essa relação acaba gerando para o trabalhador uma constante adaptabilidade nas suas competências, para manter-se na empregabilidade nos campos de trabalho. Isso significa que, periodicamente, o trabalhador despende tempo para se atualizar às novas necessidades geradas pelo mercado (Iora; Souza; Prietto, 2017, p. 471).

Dessa forma, Iora, Souza e Prietto (2017) afirmam que em função da fragmentação do curso imposta pela demanda do sistema econômico atual, a Educação Física acabou se tornando um campo fragmentado e com um conhecimento parcial, o que impede esses trabalhadores e trabalhadoras de abordarem as necessidades sociais de maneira ampla. Considerando que essa demanda impacta diretamente a formação, defendemos uma formação inicial abrangente, na qual a especialização para o mercado de trabalho ocorra após a graduação, sem comprometer os conhecimentos científicos fundamentais que sustentam a prática docente do graduado em Educação Física.

Ao ouvir essas percepções e enquanto egressa do curso em questão, questionei-me sobre até que ponto o curso tem conseguido integrar teoria e prática de forma coerente. De acordo com minha percepção enquanto egressa desse mesmo curso, com a mesma grade curricular vivenciada pelos participantes, discordo parcialmente das falas apresentadas, pois considero que a formação oferecida fornece aportes teóricos e práticos suficientes para a atuação em diferentes campos profissionais.

As experiências vivenciadas ao longo da graduação, especialmente nas atividades de estágio e extensão, proporcionaram-me segurança e uma visão ampla sobre as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, o que me leva a acreditar que as percepções de lacunas formativas podem estar mais relacionadas às trajetórias individuais e às condições pessoais de vivência universitária do que propriamente a deficiências estruturais do curso.

Reconheço, contudo, que o número reduzido de participantes no grupo focal pode ter limitado a diversidade de percepções. Talvez, com a participação de um

número maior de estudantes, os resultados revelassem nuances distintas, refletindo experiências e entendimentos mais variados sobre o processo formativo.

4.3 Experiências práticas como fator diferencial

Os/as entrevistados/as reconhecem o papel fundamental das atividades práticas – como estágios e projetos – na construção de suas competências.

Maria comenta:

“[...]se não fosse o estágio, se não fosse a residência que eu fiz de 18 meses [...] eu não ia me sentir tão pronta como eu tô agora para dar aula [...] a gente aprende na prática [...] eles (professores) dão uma base, eles preparam a gente, mas quando a gente tá lá com os alunos mesmo [...] ou a gente se encontra ou a gente larga”.

Para Tardif (2014), a formação profissional docente não pode ser compreendida apenas como a aquisição de conteúdos teóricos, mas como um processo de construção de saberes que emerge da prática, da reflexão e da vivência em contextos reais. O autor defende que o professor se forma, de fato, na e pela prática. Portanto, atividades como estágio e residência, configuram um espaço privilegiado para esse tipo de aprendizagem.

Corroborando com essa afirmação, temos a colocação de Antônio:

“a parte do estágio foi excelente, deu para ver qual era a realidade [...] depois que eu entrei nesse último projeto de extensão [...] eu vi que a gente aprende muito mais na prática, tentando, tentando planejar algo para aquela aula, do que a gente faz dentro da sala de aula. Claro que não, não dá para ter a prática sem também a base teórica [...] Eu me sinto muito mais confiante para acessar algum trabalho para dar aula em algum lugar”.

Os momentos práticos nos cursos de formação profissional são vistos como opostos à teoria. Os estudantes entrevistados nessa pesquisa, corroboram com os apontamentos de Lima e Pimenta (2006), de que ao final da graduação, é comum que alunos afirmem que o curso foi “muito teórico”, que a profissão se aprende mesmo “na prática” e que determinados professores ou disciplinas são “excessivamente teóricos”. Expressões como “na prática, a teoria é outra” refletem esse sentimento. No caso específico da formação de professores, essas afirmações revelam uma realidade

preocupante: os cursos muitas vezes não oferecem uma base teórica sólida para a atuação profissional e também não utilizam a prática como elemento estruturante dessa base. Em outras palavras, faltam tanto fundamentação teórica quanto articulação com a prática.

Acerca dessas experiências e a relação com o mercado de trabalho, João destaca: **“se o acadêmico não passar por essas atividades, ele chega cru já dentro do mercado de trabalho.”**

José: **“aqui participei de projeto de extensão [...] Logo no começo eu não tinha noção de nada, e aí então fui buscar conhecimento. Só que graças a essa vivência, quando eu fui pro SESC tinha já uma certa experiência, e então foi mais confortável para dar aula.”**

Antunes (2007) argumenta que, diante das transformações no mercado de trabalho, é essencial que os profissionais de Educação Física tenham uma formação que vá além da teoria, incorporando vivências que os preparem para os desafios reais da profissão. Por isso, estágios e projetos de extensão proporcionam aos estudantes a oportunidade de aplicar conhecimentos, desenvolver habilidades práticas e estabelecer uma rede de contatos, facilitando sua inserção e adaptação ao mercado de trabalho.

Considero que essas experiências práticas cumprem um papel formativo que integra e concretiza os conhecimentos construídos ao longo do curso. Elas favorecem o amadurecimento pessoal e o desenvolvimento de um senso de pertencimento profissional, ao permitir que o estudante vivencie, de forma crítica e reflexiva, os contextos reais de atuação. Como alguém que também trilhou esse percurso, compreendo que o estágio e a extensão não apenas iniciam a inserção no mundo do trabalho, mas ampliam nossa capacidade de compreender a realidade social dos sujeitos com os quais interagimos, reafirmando a indissociabilidade entre teoria e prática como eixo estruturante da formação em Educação Física.

4.4. Expectativas realistas e estratégias de adaptação na construção da identidade profissional

A insegurança quanto ao futuro profissional emerge entre os(as) acadêmicos(as) entrevistados(as). Antônio sintetiza esse desconforto dizendo: **“a**

gente se forma e tá abandonado no meio do mar”, demonstrando a sensação de desorientação no momento dessa transição. Maria compartilha: ***“minha preocupação é de não me encontrar numa área, tipo, ficar pulando de área em área [...] sem segurança”***, indicando a possibilidade de atuação em diversas áreas do mercado de trabalho em Educação Física, mas sem a certeza de um campo sólido.

Essa insegurança está diretamente relacionada à forma como se constrói a identidade profissional. Dubar (1997) entende essa identidade como resultado de um processo social de negociação entre as experiências vividas e os papéis atribuídos pelos outros. A identidade não é algo fixo, mas um equilíbrio instável entre o projeto que o sujeito tem de si e os reconhecimentos que recebe. Quando o contexto nega reconhecimento — seja por despreparo institucional, desvalorização profissional ou precariedade do trabalho — a identidade se fragiliza.

Schön e Nóvoa (1992) reforçam que a identidade docente se constrói na e pela prática, sendo constituída pelas políticas educacionais, pelas condições de trabalho e pelas histórias pessoais dos sujeitos. A ausência de articulação entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho repercute diretamente na forma como o profissional se percebe e projeta sua carreira.

Florestan Fernandes (2020), ao discutir o lugar do professor na sociedade brasileira, já alertava para a profissionalização precária como elemento central da crise identitária no magistério. A ausência de condições materiais, de estabilidade e de valorização cria um ambiente de insegurança e descontinuidade profissional.

Souza Júnior (2023) aborda a construção da identidade profissional docente na Educação Física como um processo contínuo, que se desenvolve ao longo do tempo e em diferentes contextos vividos pelo professor. Essa construção não se limita ao período da formação inicial, mas se estende para a trajetória profissional, sendo influenciada tanto pelas experiências acadêmicas quanto pelas vivências nos estágios e na inserção no campo de trabalho.

O processo identitário envolve muitas dimensões, pois o professor de Educação Física, ao longo de sua carreira, lida com diversas situações pedagógicas, sociais e culturais que influenciam sua percepção sobre si mesmo como profissional. A identidade profissional é, portanto, fruto da interação entre saberes adquiridos na formação, saberes construídos através das experiências e os valores e significados atribuídos pelo próprio professor ao seu papel social (Souza Junior, 2023).

Além disso, o autor destaca que essa construção é inacabada e está em constante transformação, influenciada pelas mudanças nas demandas do mercado, pelas políticas educacionais e pelas contínuas formações e atualizações que o professor realiza ao longo da vida profissional. A identidade, assim, não é um dado fixo, mas um processo dinâmico que reflete a complexidade e a pluralidade do exercício da docência na Educação Física.

Dessa forma, compreender a identidade profissional docente implica reconhecer a importância das experiências práticas, sobretudo os estágios, como momentos fundamentais para que o futuro professor possa articular teoria e prática, consolidando seu papel enquanto educador. A formação continuada também aparece como elemento essencial para a manutenção e o desenvolvimento dessa identidade, permitindo ao professor responder às transformações do campo educacional e social.

Ao analisar essas falas, percebo uma tensão constante entre o ideal de realização profissional e as barreiras estruturais que restringem as oportunidades no Amapá. Embora muitos/as acadêmicos/as expressem preferências por determinadas áreas de atuação, há uma postura pragmática diante das condições do mercado local. Assim como ocorreu comigo no período em que concluí a graduação, percebo que grande parte desses jovens tende a aceitar e valorizar a oportunidade que surgir, independentemente do campo específico, como forma de garantir a entrada no mundo do trabalho. Essa flexibilidade emerge como estratégia de inserção diante de um mercado restrito e pouco estruturado, que impõe a necessidade de adaptação constante. Tal comportamento evidencia não apenas a escassez de oportunidades no contexto amapaense, mas também a capacidade de ampliação das possibilidades de atuação desses/as futuros/as profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação propôs-se a analisar as percepções e expectativas de acadêmicos/as do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Amapá sobre o mercado de trabalho, considerando o processo de transição entre a formação acadêmica e a inserção no mercado profissional. Com base em uma abordagem qualitativa, o estudo se estruturou a partir da escuta de jovens em fase de conclusão do curso, por meio de grupos focais, sendo os dados organizados e interpretados à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

Ao longo do percurso teórico-metodológico, foram discutidos elementos essenciais para a compreensão da experiência vivida pelos/as estudantes, a partir de quatro eixos: percepções e culturas juvenis; transição escola-trabalho e o prolongamento das juventudes; mercado de trabalho no campo da Educação Física, com ênfase nas contradições formativas e no cenário local; e, por fim, as percepções dos/as acadêmicos/as de Educação Física da Unifap sobre sua futura atuação profissional.

A categoria percepção foi discutida como um processo psicológico e socialmente mediado que influencia diretamente a tomada de decisões dos sujeitos. Segundo Vigotsky (1991, 2001), os processos mentais superiores, como a percepção e o pensamento, são constituídos a partir das interações sociais e da linguagem.

Articulando-se a isso, discutiu-se o conceito de culturas juvenis com base nos estudos de Dayrell (2003; 2005) e Menegon (2016), que reforçam a compreensão das juventudes como categoria plural, construída social e historicamente. As juventudes aqui investigadas expressam suas experiências com base na realidade amazônica. A partir da discussão sobre percepções e culturas juvenis, ficou evidenciado que os/as jovens não constituem um grupo homogêneo, mas constroem suas trajetórias de formas singulares, marcadas por experiências e formas de viver as juventudes muito particulares de cada cultura. Portanto, é fundamental reconhecer as juventudes em sua diversidade e situá-las em seus contextos históricos e socioculturais. Os jovens expressam formas distintas de projetar o futuro, vinculadas a fatores como classe social, gênero, território e capital cultural (Bourdieu, 2011)

A segunda seção tratou da transição escola-trabalho e do prolongamento das juventudes, destacando como os processos formativos e a entrada no mercado de trabalho deixaram de acontecer de forma breve e linear. De acordo com Lombardi

Filho (2019) e Burlamaqui (2013), as exigências do mercado, somadas à instabilidade econômica e à ausência de políticas públicas eficazes, tornam essa transição mais longa e incerta, principalmente entre jovens de camadas populares. As juventudes enfrentam dificuldades para alcançar autonomia financeira, adiando projetos pessoais e a consolidação de sua vida adulta. O ingresso na universidade é percebido como uma conquista, mas não necessariamente garante acesso ao trabalho formal ou à realização profissional, o que aprofunda o sentimento de insegurança e prolonga a permanência na condição juvenil.

Essa transição, portanto, é vivenciada de maneira desigual. As dificuldades socioeconômicas aparecem como uma das principais barreiras para a inserção profissional. A ausência de rede de apoio, a necessidade de conciliar estudos e trabalho, a instabilidade familiar e a falta de acesso a oportunidades caracterizam obstáculos que comprometem a continuidade da formação e a preparação para o mercado.

A terceira seção discutiu o mercado de trabalho no campo da Educação Física, partindo da análise das tensões históricas na formação profissional. Os estudos de Fonseca e Souza Neto (2020), Ferreira Neto (1998), Castellani Filho (1998) e Taffarel (2012) apontam a existência de uma estrutura formativa ainda marcada pela dicotomia entre licenciatura e bacharelado. No curso de licenciatura da Unifap, embora a ênfase na prática pedagógica esteja de acordo com as diretrizes legais, visto que se trata de uma licenciatura, há lacunas apontadas pelos/as estudantes quanto à preparação para outras áreas de atuação, como treinamento, saúde, lazer, esporte, que no âmbito do Estado do Amapá também configuram áreas nas quais o licenciado pode atuar. Essa percepção crítica da formação revela-se como elemento recorrente nas falas, evidenciando uma insatisfação com a formação.

No que se refere ao mercado local, os dados da pesquisa indicam um cenário restrito e desvalorizado. As fontes de pesquisa sobre o mercado de trabalho no campo da Educação Física no Amapá, são escassas, generalistas e limitadas, principalmente quanto as possibilidades de atuação dos profissionais, com concentração de dados principalmente no âmbito das escolas públicas e particulares e nas academias.

A análise empírica dos dados, coletados a partir dos grupos focais e sistematizada com base na análise de conteúdo, possibilitou a construção de quatro categorias temáticas: dificuldades socioeconômicas como barreira à transição; formação acadêmica e preparo para o trabalho; experiências práticas como fator

diferencial; e expectativas realistas e estratégias de adaptação na construção da identidade profissional. Essas categorias forneceram subsídios diretos para responder aos objetivos específicos da pesquisa.

As falas revelaram que os/as acadêmicos/as percebem a formação recebida como importante, especialmente no que diz respeito aos fundamentos teóricos e à formação pedagógica. No entanto, apontam diversas limitações quanto à preparação para o trabalho e à ausência de conteúdos voltados à diversidade de campos de atuação. Há críticas à estrutura curricular, à falta de integração entre teoria e prática e à escassez de orientação para atuação em espaços não escolares. Tais percepções demonstram que a formação atual, embora sólida do ponto de vista pedagógico, não atende plenamente às expectativas dos(as) estudantes quanto à preparação para o mercado de trabalho.

As expectativas e escolhas profissionais dos/as estudantes são muito influenciadas por fatores socioeconômicos. A necessidade de trabalhar durante o curso, a ausência de apoio institucional e as dificuldades financeiras afetam diretamente a permanência estudantil e a capacidade de planejar o futuro. Por outro lado, a vivência em projetos de extensão, estágios, etc., foi destacada como um diferencial na formação. Essas experiências contribuíram para a construção da identidade profissional, promovendo maior clareza quanto ao papel do professor de Educação Física e suas possibilidades de atuação profissional.

Diante dos achados, é possível concluir que o curso de Licenciatura em Educação Física da Unifap possui potencialidades significativas, especialmente no que se refere à formação teórica e a participação estudantil em projetos oferecidos no decorrer da graduação, mas necessita de reformulações curriculares e pedagógicas que considerem os desafios do mercado de trabalho e da realidade amazônica. A ampliação dos espaços de prática, o fortalecimento das ações de extensão, a criação de políticas de permanência estudantil e o diálogo mais estreito com o território e suas demandas são caminhos possíveis para qualificar a formação e favorecer a inserção profissional.

Por fim, esta pesquisa reafirma a importância de valorizar as vozes dos/as estudantes, reconhecendo como sujeitos ativos em seu processo formativo. Suas percepções e expectativas constituem indicadores relevantes para a construção de políticas institucionais mais sensíveis, democráticas e coerentes com os princípios da educação pública, gratuita e de qualidade. Espera-se que os dados aqui

sistematizados possam contribuir para o fortalecimento da formação docente na Educação Física e para a construção de trajetórias profissionais mais justas, críticas e contextualizadas na Amazônia amapaense.

Enquanto pesquisadora e também profissional formada pela mesma instituição, reconheci nas falas sentimentos que também atravessaram minha trajetória, o que me levou a refletir sobre o quanto nossas vivências locais constroem a percepção de futuro e de trabalho.

Este estudo apresentou algumas limitações, a principal refere-se ao tamanho da amostra, composta por apenas um grupo focal com quatro participantes — três homens e uma mulher —, o que restringiu a amplitude das percepções analisadas. Essa participação limitada decorreu da disponibilidade e conveniência dos(as) acadêmicos(as) no período da coleta, não comprometendo a validade da análise, mas limitando a diversidade de resultados.

Destacamos a importância da realização de novas pesquisas que ampliem o número e o perfil dos participantes, incluindo egressos, docentes e coordenadores(as) de curso, de modo a aprofundar a compreensão sobre a transição escola–mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALBERTO, Álvaro Adolfo Duarte. Formação em educação física: análise crítica do projeto pedagógico do curso de licenciatura da Universidade Federal do Amapá. **Fiep Bulletin**, v. 77, p. 70-72, 2007. Disponível em: Acesso em: <<https://www.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/4127/9604>>. 02 abr. 2024
- AMAZONAS, M. C.; *et al.* Arranjos familiares de crianças de camadas populares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, num. esp., p. 11-20, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/Hbwz3Q5XJLVQrwRhs4ANTÔNIOhnk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12 jun. de 2023.
- ANDERAOS, Margareth. **A reorganização da formação profissional em educação física no Brasil: aspectos históricos significativos**. 2005. 183p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1601790>>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- ANTUNES, Alfredo Cesar. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional. **Revista de Educação**, v. 10, n. 10, p. 141-149, 2007.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ARROYO, M. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 27, n. 1, 2011. DOI: 10.21573/vol27n12011.19969. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19969>. Acesso em: 2 jun. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Os herdeiros. **Florianópolis: EDUFSC**, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2011b.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. 5. ed. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

BRASIL. **Ministério da Economia. Relação Anual de Informações Sociais (RAIS): 2022** – dados consolidados. Brasília, DF: Ministério da Economia, 2023. Disponível em: <<https://datampe.sebrae.com.br/profile/geo/amapa>>. Acesso em: 28 jul. 2025. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Estatuto da Juventude. Brasília: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília: Diário Oficial da União, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9696.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 set. 1987.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 nov. 2023.

BURLAMAQUI, N. M. F. O prolongamento da juventude como consequência das estratégias educativas das famílias brasileiras. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], v. 1, n. 7, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4673>. Acesso em: 27 fev. 2024.

CACHORRO, Gabriel *et al.* **Educación física: Cultura escolar y cultura universitaria**. 1ª ed. La Plata: Univ. Nacional de La Plata, 2009. Disponível em: <<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.284/pm.284.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2024.

CAMARANO, A. A. **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CORRÊA, Denise Aparecida. **Os governos de Getúlio Vargas (1930-1954) e a educação física escolar no estado de São Paulo**: lembranças de velhos professores. 2009. 243 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13133>>. Acesso em: 02 jan. 2024.

COUTINHO, M.P.; Machado, F.A.; Nardes, L.K. Educação Física: os motivos dessa escolha profissional. **Revista de Educação Física**, v. 74, n. 2, p. 23–29, 2005.

Disponível em:

<<https://revistadeeducacaofisica.emnuvens.com.br/revista/article/view/2642>>.

Acesso em: 29 jun. 2023.

CRUZ, A. **O embate de projetos na formação de professores de Educação Física: além da dualidade licenciatura-bacharelado**. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92903/275863.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 jul. 2023.

D'AGOSTINI, A; TITTON, M. Educação Física no contexto da crise estrutural do capital e nas mudanças do mundo trabalho: repercussões na formação de professores. In: SOUZA, M. S; RIBAS, J. F. M; CALHEIROS, V. C. (Orgs.). **Conhecimento em Educação Física: no movimento das mudanças no mundo do trabalho**. Santa Maria: ed. UFSM, 2015. 188 p.

DA COSTA, Leandro Moreira; DE OLIVEIRA, Márcio Edvaldo; MORAIS, Sulene Silva. **Realidade e perspectiva do mercado de trabalho em educação física: uma revisão bibliográfica**. 2016. 18 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) - Faculdade União de Goyazes, Trindade, 2016. Disponível em: <<https://fug.edu.br/repositorio/2016-1/EdiFisica/EFI%204%202016-1.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2023.

DA CUNHA, Marcia Borin; GIORDAN, Marcelo. As percepções na teoria sociocultural de Vigotski: uma análise na escola. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 1, p. 113-125, 2012. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6170780>>. Acesso em: 24 fev. 2024.

DAYRELL, J. Juventude e escola. In.: SPOSITO, M. (Org.) **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. p. 57-126. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/EstadoArte-Vol-1-LivroVirtual_0.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUBAR, Claude et al. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. 1997.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FAGUNDES, V. et al. Jovens e sua percepção sobre fake news na ciência. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, v. 16, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/PqdXRfWRLjpSZLGqvBfzzgF/#>>. Acesso em: 19 jun. de 2023.

FARIA, L. Influência da condição de emprego/desemprego dos pais na exploração e indecisão vocacional dos adolescentes. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 26, p. 772-779, 2013. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18829751018>>. Acesso em 06 jul. 2023.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa: ensaio de interpretação sociológica**. Editora Contracorrente, 2020.

FIGUEIREDO, P. **A história da Educação Física e os primeiros cursos de formação superior no Brasil**: o estabelecimento de uma disciplina (1929-1958). 2016. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-ARSGKK/1/tese_vers_o_pos_defesa__conf___02092016_.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

FILMIANO, Guilherme Moura Miranda. **Retórica de uma formação**: a fragmentação do conhecimento no curso de educação física do CDS/UFSC. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física - Licenciatura) - Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/189533/Guilherme%20Moura%20%20M%20Filmiano.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2024.

FONSECA, Rubiane Giovani; SOUZA NETO, Samuel de. O profissionalismo na Educação Física: conflitos e disputas de jurisdições profissionais. **Movimento**, v.21, n.4, p. 1099-1110, out./dez. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/54477/36098>>. Acesso em: 23 nov. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRENZEL, H.; BARDAGI, M. Adolescentes trabalhadores brasileiros: um breve estudo bibliométrico. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, 14(1), p. 79–88, 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v14n1/v14n1a07.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2023.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. Objeto de estudo da Educação Física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 40, p. 192–206, 2013. DOI: 10.5007/2175-8042.2013v25n40p192. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n40p192>. Acesso em: 1 jul. 2025.

FURTADO, A. 2016. **Desemprego entre jovens**: situação do Brasil e lições da experiência internacional. Estudo técnico. Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/29579/desemprego_jovens_furtado.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 jan. 2024.

GASPAR, R. A. **Os campos de atuação do egresso do curso de Educação Física da UFSC após a fragmentação em licenciatura e bacharelado**: diferenças e regularidades. 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Blumenau, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123103>>. Acesso em: 29 dez. 2023.

GOMES, Gabriel Viêlmo. **Os ideários pós-modernos no mundo do trabalho: implicações para o campo de trabalho da educação física**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/25962>>. Acesso em: 26 dez. 2023.

GROPPO, Luis Antônio. **Juventude: Ensaios sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HACK, Cássia; PUREZA, Demilto Yamaguchi da. (Org.). **Educação Física no meio do mundo: 15 anos do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Amapá**. 1ed. Macapá: UNIFAP, 2021, v. 01, p. 29-40. Disponível em: <https://www2.unifap.br/edfisica/files/2022/01/E-book_Educacao-Fisica-no-Meio-do-Mundo_CCEF_UNIFAP_2021.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2024.

HACK, Cássia. **Lazer e mídia em culturas juvenis: uma abordagem da vida cotidiana**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102084/225115.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 jul. 2025.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, p. 285-303, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/dRhv5KmwLcXjJf6H6qB7FsP>. Acesso em: 30 jun. 2025.

IORA, Jacob Alfredo; SOUZA, Maristela da Silva; PRIETTO, Adelina Lorensi. A divisão licenciatura/bacharelado no curso de Educação Física: O olhar dos egressos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p.461-474, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/63979>. Acesso em: 22 abr. 2025.

KITZINGER, Jenny. Focus groups. **Qualitative research in health care**, p. 21-31, 2006. <Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9780470750841.cAntônio>>. Acesso em: 9 jul. 2024.

KRUG, H. et al. O curso de licenciatura em Educação Física nas representações sociais de estudantes em formação. **Debates em Educação**, v. 9, n. 17, p. 129, 2017. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/ojs2-somente-consulta/index.php/debateseducacao/article/view/2302>>. Acesso em: 30 jun. 2023.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 14 abr. 2025.

LOMBARDI FILHO, S. C. **O processo de transição escola-trabalho no Brasil: primeiro emprego, emprego decente e heterogeneidades nacionais em perspectivas comparativas**. 2019. 175 f. Tese (Doutorado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/31040>>. Acesso em: 28 dez. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** 2011. Tese (Livre-docência em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Departamento de Psicologia, Bauru, 2011.

MATURANA, H. Transdisciplinaridade e cognição. *In: CETRANS* (1ª. Edição da UNESCO) Educação e Transdisciplinaridade. São Paulo: TRIOM, 1999. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1TEQzCKVWorj4aY9CTHu6JmuBM5pmPdf3/edit?pli=1>>. Acesso em: 07 mar. 2023.

MEDEIROS, A. K. **O perfil do ingressante do curso de educação física do centro universitário UNICEUB.** 2016. 23 f. Monografia (Graduação) - Faculdade de Ciências da Educação e Saúde. Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/10728>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

MENEGON, R. **Culturas juvenis e jovens do ensino superior: em busca de caminhos para formação inicial e a prática educativa na educação física.** 2016. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144632/menegon_rr_me_prud_sub.pdf?sequence=6>. Acesso em: 29 jun. 2023.

MENEGON, R. *et al.* A importância dos projetos de extensão no processo de formação inicial de professores de educação física. *In: 14ª JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, Anais*, p. 01-12, 2018. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/a-importancia-dos-projetos-de-extensao.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2023.

MORGAN, D. L. *Focus group as qualitative research.* London: Sage, 1997.

MÜLLER, Elaine. O conceito de transição no curso da vida contemporâneo. **Revista Feminismos**, v. 1, n. 3, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/download/29995/17737>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

NASCIMENTO, F. P. **Metodologia da pesquisa científica: teoria e prática: como elaborar TCC.** Brasília: Thesaurus, 2016.

NOZAKI, H. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/educacao_fisica>. Acesso em: 12 jul. 2023.

OBSERVATÓRIO DATA MPE BRASIL. 2022. **Amapá: Emprego, ocupações, empresas, dados demográficos e educação.** Disponível em: <<https://datampe.sebrae.com.br/profile/geo/amapa#section-28>>. Acesso em: 17 abr. 2024.

OLIVEIRA, F. **Psicologia da educação e da aprendizagem**. Indaial: Uniasselvi, 2014.

OLIVEIRA, Marina Cardoso; DETOMINI, Vitor Corrêa; MELO-SILVA, Lucy Leal. Sucesso na transição universidade-trabalho: expectativas de universitários formandos. **Psicologia em Revista**, v. 19, n. 3, p. 497-518, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/3261>>. Acesso em: 02 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. 2012. **A crise do emprego jovem**: Um apelo à ação Resolução e conclusões da 101ª Sessão da Conferência Internacional do Trabalho, Genebra, 2012. Disponível em: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_311608.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

PEREIRA, Caique Mancia Martinez. **O Instagram e a produção de conteúdos sobre atividades físicas**: apontamentos sobre mídias digitais e atuação profissional em Educação Física. 2021. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física), Universidade Federal de Juiz de Fora, Governador Valadares, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13388>> Acesso em: 17 mai. de 2024.

PRONI, Marcelo Weishaupt. Universidade, profissão Educação Física e o mercado de trabalho. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, p. 788-798, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/motriz/a/YfxscBvpHmYMVfcmqV9pkBQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 17 dez. 2023.

RAMOS, F. Socialização e cultura escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Jw98FvmBJC58vpTndgXjcky/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 8 jun. 2023.

RIBEIRO, Adalberto Carvalho. Juventudes Flexíveis Na Amazônia Brasileira: incertezas do século XXI. **Revista Teias**, [S.l.], v. 20, n. 58, p. 158-173, set. 2019. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/41216>>. Acesso em: 14 mai. 2024.

ROCHA, B.; COELHO, F.; TOLEDO, F. Licenciatura e bacharelado em Educação Física: impactos na formação profissional no estado de Minas Gerais. **REVES - Revista Relações Sociais**, Vol. 02 N. 01 (2019). Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/3216/2912>. Acesso em: 14 jul. 2023.

SALLES, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia**, v. 22, n. 1, p. 33-41, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/p6nq9YHW7XT7P7y6Mq4hw3q/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SANTOS, G. **Escola, juventude e participação: análise sobre a percepção dos jovens educandos da Escola Marista Champagnat de Natal**. 2015. 63f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social), Departamento de Serviço

Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/36528>> Acesso em: 10 jun. de 2023.

SANTOS, P. **A participação da família nos processos de aprendizagem: o que pensam os jovens?**. 2017. 32 f. Monografia (Graduação em Psicopedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15442>> Acesso em: 12 jun. de 2023.

SANTOS, V.; MEZZAROBIA, C. A percepção da imagem corporal: algumas representações de corpo na juventude. **EFDeportes Revista Digital**, v. 18, n. 32, p. 170-181, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/236098/2013-art-periodicos-04.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 jun. de 2023.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCALON, C.; DE OLIVEIRA, P. A percepção dos jovens sobre desigualdades e justiça social no Brasil. **Interseções**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 2, p. 408-437, dez 2012. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/8556/6441>> Acesso em: 17 jun. de 2023.

SCHMITT, R. **Acadêmicos de Educação Física: perfil, motivações e o valor atribuído aos componentes formativos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://meriva.pucrs.br/dspace/handle/10923/2717>>. Acesso em: 24 jun. 2023.

SCHÖN, Donald A.; NÓVOA, António. Os professores ea sua formação. **A. Nóvoa (Coord.)**, 1992.

SILVA, Deisy de Oliveira. **Educação física, mídia e redes sociais: tecendo análises sobre a profissão**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/2196>>. Acesso em: 16 mai. 2024.

SILVA, M. Alternativas juvenis. **Itinerarius Reflectionis**, v. 7, n. 1, 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/download/20336/11827>> Acesso em: 11 jun. de 2023.

SILVA, O.; SOUZA, C. Implicações da fragmentação na formação profissional de Educação Física em licenciatura e bacharelado para as IES baianas. In: **XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2009, Salvador. Anais. Bahia: Conbrace Conice. p. 1-13. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/paper/viewFile/1305/669>>. Acesso em: 27 jun. 2023.

SILVEIRA, D.; CÓRDOVA, F. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T.; SILVEIRA, D. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOUSA, C. Novas linguagens e sociabilidades: como uma juventude vê novas tecnologias. **Revista Interações**, p. 170p.-188p., 2011. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/508/1/Q10_Sousa.pdf> . Acesso em: 17 jun. de 2023.

SOUSA, Fredson Lande Santos de. **Avaliação do curso de educação física da UNIFAP**: uma leitura a partir do olhar de docentes e discentes. Orientadora: Maria do Socorro dos Santos Mendonça. 2010. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unifap.br:80/jspui/handle/123456789/1013>>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SOUZA JÚNIOR, Orlando Marreiro; JANUARIO, Paulo Clepard Silva; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus; RODRIGUES, Graciele Massoli. Conhecimento sobre identidade profissional docente na Educação Física. **Movimento**, [S. l.], v. 29, p. e29028, 2023. DOI: 10.22456/1982-8918.120687. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/120687>. Acesso em: 28 jun. 2025.

TAFFAREL, C. **A formação do profissional da educação**: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. 1993. 302p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TAFFAREL, Celi Zulke. A formação de professores de educação física e a licenciatura ampliada. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO FÍSICA/UFMS, 17, 2012, Campo Grande (MS); JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA /UFMS, 4., 2012, Campo Grande (MS). **Anais [...]**. Campo Grande: UFMS, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18055/1/TAFFAREL%202012%20-%20EVENTO%20UFMS.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAGO, T. M. Cultura escolar, cultivo de corpos: educação physical e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). **Educar em Revista**, n. 16, p. 121–135, jan. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/VXz3FLTTn7VTtVtsNZxR8hJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 11 nov. 2023.

VARSORI, E.; PEREIRA, S. Vida digital: relações entre jovens e tecnologias. 2020. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 113-139, ago./dez. 2020. Disponível em <

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/73772/1/2020_Enrickson_Pereira_Vida%20digital%20-%20rela%c3%a7%c3%b5es%20entre%20jovens%20e%20tecnologias.pdf >. Acesso em 19 jun. 2023.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. **Opin. Publica**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2001. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0104-62762001000100001> >. Acesso em 8 jul. 2024.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 05-15, agosto 2003. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200002&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 29 mar. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. Tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2001.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

APÊNDICE A – ROTEIRO DE GRUPO FOCAL

Esse roteiro é destinado para realização de conversas, por meio de grupos focais, com jovens estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Amapá, que aceitem participar da pesquisa de mestrado intitulada “**TRANSIÇÃO ESCOLA-TRABALHO: PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DE ACADÊMICOS(AS) DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIFAP**”, cujo objetivo é analisar as percepções e expectativas de acadêmicos(as) do curso de Educação Física sobre o mercado de trabalho após a formação na Educação Superior.

Entrevistados(as)/idade/ano de ingresso

Data: ____/____/____ **Hora:** ____h____min

CATEGORIA 1 – VOCAÇÃO	
1	Quais fatores influenciaram sua escolha pelo curso de Educação Física?
2	Hoje, você pode dizer com segurança que é o curso que atende sua vocação?
CATEGORIA 2 – PERCEPÇÕES DO MERCADO PROFISSIONAL	
3	Como você avalia o mercado de trabalho para o profissional de Educação Física no Amapá? Quais campos de atuação você acredita que pode se encaixar?
4	Quais fatores da sua formação acadêmica podem impactar sua entrada no mercado de trabalho?

5	Qual é o papel das atividades extracurriculares na formação em Educação Física? Como você percebe a relação dessas vivências com uma atuação futura no mercado de trabalho?
CATEGORIA 3 – EXPECTATIVAS FUTURAS	
6	Quais são suas expectativas profissionais e preocupações após concluir a graduação?
7	Em quanto tempo acredita que estará obtendo renda com a profissão após a formação na UNIFAP? Quanto em renda mensal você acredita que vai receber?
8	Você tem plano de prosseguir com os estudos na pós-graduação? Ou a prioridade é trabalhar? Ou os dois? Por quê?
CATEGORIA 4 – PLANO DE VIDA	
9	Você já é independente financeiramente? Se sim, desde quando e como se deu essa independência? Se não, em quanto tempo você acredita que vai adquirir a independência financeira?
10	Você já constituiu família (casamento/união estável)? Tem filhos/as? Se não, pretende tê-los/as? Em quanto tempo?
11	Sobre independência habitacional: Você já mora fora da casa dos seus pais provendo sua própria habitação? Se sim, como isto aconteceu? Se não, em quanto tempo acredita que não vai morar com os pais ou com pessoas que você depende? Ou você não pretende deixar de morar na casa dos seus pais ou de terceiros?
Há algo mais que você gostaria de acrescentar sobre suas expectativas ou percepções em relação ao mercado de trabalho para profissionais de Educação Física?	