



RELATÓRIO DIAGNÓSTICO

FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

BRASIL E CHILE

PARTICIPANTS



FUNDING





Este diagnóstico teve como objetivo central avaliar a qualidade da formação inicial em Educação Física no Brasil e no Chile, a partir das percepções de estudantes, professores egressos e gestores que atuam na área. A pesquisa buscou identificar pontos fortes, fragilidades e lacunas nos currículos e nas experiências formativas, com vistas a subsidiar recomendações para o aprimoramento dos cursos e o alinhamento entre a formação universitária e as demandas dos contextos profissionais.

O diagnóstico foi desenvolvido por meio de questionários online e entrevistas em grupo focal.

Apesar das adaptações específicas para cada público e cada país, todos os questionários compartilham uma estrutura padronizada, dividida em três dimensões, precedidas pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que assegurou o caráter voluntário, a confidencialidade e a possibilidade de interrupção da participação a qualquer momento.

Dimensão 1 – Dados Demográficos e de Inserção Profissional: Esta seção inicial foi dedicada a traçar o perfil socioprofissional dos respondentes, coletando informações essenciais como idade, identidade de gênero, nível de formação, tempo de atuação e o(s) campo(s) profissional(is) em que estão inseridos.

Dimensão 2 – Avaliação da Formação Universitária (Escala Likert): Constituiu o núcleo quantitativo da pesquisa. Apresentou uma série de afirmações a serem avaliadas pelos participantes por meio de uma escala do tipo Likert de quatro ou cinco pontos (variando de "Concordo totalmente" a "Discordo totalmente", com a inclusão da opção "Não sei avaliar/responder"). As afirmações foram direcionadas para avaliar aspectos cruciais da formação, tais como a adequação curricular, o domínio de conhecimentos teóricos e práticos, a abordagem de temas transversais (inclusão, questões étnico-raciais e de gênero, sustentabilidade) e a satisfação geral com a formação recebida.

Dimensão 3 – Perguntas Abertas (Respostas Discursivas): Esta dimensão qualitativa objetivou aprofundar a coleta de dados, solicitando aos participantes que, com base em suas experiências, discorressem sobre temas como: as principais competências e habilidades indispensáveis ao profissional de Educação Física; as fragilidades mais frequentes na formação; as experiências formativas mais/menos relevantes; e sugestões concretas para a melhoria dos cursos de graduação e para a organização de programas de formação continuada.



Reconhecendo a importância da pesquisa responsável envolvendo seres humanos, o projeto foi submetido e devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade São Judas Tadeu, o que validou a metodologia proposta e garantiu o cumprimento de todas as normas éticas vigentes para a condução do estudo.

A coleta de dados por meio dos questionários online contou com a participação de 161 estudantes, 166 professores egressos e 67 gestores, totalizando 394 participantes, distribuídos da seguinte forma:

Brasil:

- 62 estudantes (25 da Licenciatura e 33 do Bacharelado).
- 106 professores egressos (39 atuantes no contexto escolar e 67 em contextos não escolares).
- 38 gestores (20 da área educacional e 18 de academias, clubes e saúde).

Chile:

- 99 estudantes de formação unificada (sem distinção entre licenciatura e bacharelado).
- 60 professores egressos, majoritariamente atuantes no sistema educativo.
- 29 gestores, com predominância de gestores escolares (79,3%).

Perfil Geral dos Participantes

Estudantes: Predomínio de homens (Brasil: 67,7%; Chile: 77,8%), com diversidade etária mais acentuada no Brasil, onde 24,1% tinham 30 anos ou mais. No Chile, a maioria concentrou-se na faixa de 20 a 24 anos.

Professores: Perfil maduro, com trajetórias consolidadas e significativa experiência docente. No Brasil, observou-se forte presença de egressos de instituições públicas na licenciatura e de instituições privadas no bacharelado.

Gestores: Profissionais experientes, com mais de 7 anos de atuação na gestão. No Brasil, houve equilíbrio de gênero na área escolar e predominância masculina no bacharelado. No Chile, a maioria era do sexo masculino (62,1%) e atuava na gestão escolar.



Metodologia de análise

A abordagem metodológica combinou análises quantitativas e qualitativas, permitindo uma compreensão multidimensional da formação inicial.

Foram elaborados perfis sociodemográficos e profissionais detalhados para cada grupo (estudantes, professores e gestores), considerando variáveis como idade, gênero, instituição de formação, tempo de experiência e área de atuação.

As respostas às questões em Escala Likert: foram analisadas por meio de medianas e dispersões, organizadas em dimensões temáticas:

- Currículo e coerência formativa
- Preparação para a atuação
- Ética, diversidade e responsabilidade social
- Habilidades transversais e uso de tecnologias
- Estágios e práticas
- Condições materiais e metodologias
- Apoio institucional e satisfação

As questões abertas e os dados das entrevistas em grupo focal foram tratadas por meio da análise temática proposta por Braun e Clarke (2006) e envolveu:

- Leitura exaustiva das respostas e anotações iniciais.
- Identificação de trechos relevantes e codificação sistemática.
- Agrupamento dos códigos em temas emergentes, com revisão e refinamento iterativo.
- Consolidação dos temas finais que representam as percepções centrais dos participantes.
- Interpretação dos temas à luz dos objetivos da pesquisa, ilustrada com extratos representativos.

O relatório está organizado em seções que apresentam, de forma detalhada, os resultados dos questionários por país e por categoria de participantes (estudantes, professores e gestores), seguidas de sínteses comparativas e recomendações específicas para a licenciatura e o bacharelado no Brasil, e para a formação unificada no Chile. Em seguida são apresentados os dados das entrevistas em grupo focal.



A etapa qualitativa com entrevistas em grupo focal em ambos os países teve como objetivo principal aprofundar as percepções e os significados subjacentes aos achados dos questionários, permitindo a livre expressão de opiniões sobre as lacunas, as competências e as sugestões de inovação para a formação em Educação Física. A coleta qualitativa foi realizada em encontros distintos para cada público tanto no Brasil como no Chile, com duração média variando entre 55 e 90 minutos

DADOS DOS QUESTIONÁRIOS

ESTUDANTES BRASIL E CHILE

Esta seção apresenta os resultados do estudo sobre a qualidade da formação inicial em Educação Física a partir da perspectiva de 161 estudantes – 62 no Brasil e 99 no Chile. Estes futuros profissionais, que vivenciam diretamente o processo formativo, oferecem uma visão crucial sobre o alinhamento entre a formação universitária e suas expectativas para o exercício profissional.

O estudo revela particularidades nacionais significativas. No Brasil, a amostra foi segmentada para captar a dualidade do sistema formativo: 25 estudantes da Licenciatura (formação para docência em escolas) e 33 do Bacharelado (formação para atuação em academias, clubes e programas saúde). Esta distinção permite contrastar as experiências e expectativas de dois percursos que, embora compartilhem bases comuns, preparam para campos de atuação distintos.

No Chile, os 99 estudantes representam um modelo unificado de formação, onde não há separação entre licenciatura e bacharelado, constituindo um itinerário único que prepara para atuação tanto no contexto escolar quanto em ambientes não escolares.

A análise dos perfis revela diferenças entre os países. Os estudantes brasileiros apresentam maior diversidade etária, com significativa participação de estudantes acima de 25 anos (24,1%), indicando trajetórias acadêmicas não lineares. A distribuição por gênero é marcadamente masculina (67,7%), especialmente no bacharelado, e há predominância de estudantes de instituições públicas (61,3%).

Os estudantes chilenos também apresentam perfil majoritariamente masculino (77,8%) e uma população predominantemente jovem, com maior concentração na faixa de 20 a 24 anos. Diferentemente do Brasil, há um equilíbrio entre instituições públicas (45,5%) e privadas (54,5%), refletindo nuances dos diferentes contextos formativos chilenos.

ESTUDANTES BRASIL

PARTICIPANTS



FUNDING





O questionário contou com a participação de 62 estudantes de cursos de Educação Física em diferentes instituições de ensino superior brasileiras. No que diz respeito à faixa etária: 24 estudantes (38,7%) situam-se entre 20 e 24 anos, e 18 (29,0%) estão na faixa de 25 a 29 anos. Um contingente de 15 participantes (24,1%) tem 30 anos ou mais, indicando que a formação em Educação Física também mobiliza pessoas em diferentes estágios da vida adulta, seja por retomada de estudos ou reorientação profissional. Apenas dois estudantes (3,2%) têm menos de 20 anos.

A distribuição por gênero evidencia um perfil marcadamente masculino: 42 homens (67,7%) e 17 mulheres (27,4%) responderam ao questionário. Ainda que a presença feminina seja significativa, o predomínio masculino segue alinhado a tendências históricas do campo da Educação Física, sobretudo no bacharelado.

Quanto ao tipo de instituição frequentada, observa-se predominância de estudantes oriundos de universidades públicas (38 participantes, 61,3%), em contraste com 21 (33,9%) de instituições privadas. Esse dado mostra que a pesquisa conseguiu captar percepções de diferentes contextos formativos, embora com maior peso das instituições públicas.

O grupo se distribui em 33 estudantes (53,2%) cursando o Bacharelado em Educação Física, enquanto 25 (40,3%) frequentam a Licenciatura em Educação Física. Essa divisão assegura comparabilidade entre os dois percursos formativos brasileiros, revelando aspectos tanto da formação voltada à docência quanto da formação orientada para a atuação em academias, clubes, programas de atividade física e saúde e esporte.

Perfil dos estudantes brasileiras da Licenciatura em Educação Física

O grupo de 27 estudantes matriculados na Licenciatura em Educação Física tem predominância masculina, com 18 homens (66,7%) frente a 9 mulheres (33,3%). Essa distribuição destoa do padrão encontrado em outras licenciaturas no Brasil, historicamente marcadas pela forte presença feminina.

A análise etária revela que a maior parte concentra-se na faixa de 20 a 24 anos, correspondendo ao perfil mais típico de ingresso no ensino superior, em continuidade ao percurso escolar. Contudo, o grupo inclui também participantes nas faixas de 25 a 29 anos e de 30 anos ou mais, o que indica a presença de trajetórias acadêmicas não lineares, com estudantes que acessaram a universidade após algum tempo de inserção no mundo do trabalho ou de outras experiências formativas.

No que se refere ao tipo de instituição, prevalece a matrícula em universidades públicas federais e estaduais, embora haja também representação de instituições privadas. A distribuição geográfica confirma uma



capilaridade que alcança diferentes regiões do país. Os estudantes licenciandos estão matriculados em instituições do Centro-Oeste (MT, TO, MS), do Sudeste (SP, MG, ES) e do Sul (SC). Em relação ao período do curso, há uma distribuição que privilegia os turnos noturno e integral, sinalizando que muitos licenciandos conciliam o curso com atividades de trabalho ou outros compromissos diurnos.

Por fim, quanto à modalidade de oferta, a ampla maioria dos respondentes está matriculada em cursos presenciais. O ensino a distância ou semipresencial, ainda que presente em algumas instituições, não aparece como predominante nesse conjunto de licenciandos.

Análise questões escala likert: estudantes licenciatura brasileiros

A análise das respostas às questões em escala Likert permite compreender como os estudantes da licenciatura em Educação Física percebem sua formação inicial, tanto em aspectos estruturais do currículo quanto em dimensões mais amplas, como inclusão, práticas pedagógicas e apoio institucional. A organização em dimensões facilita a leitura e evidencia regularidades, tensões e expectativas em relação ao curso.

Currículo e coerência formativa

As primeiras questões abordaram a adequação do equilíbrio entre teoria e prática, a atualidade dos conteúdos e a organização curricular. Os resultados indicam medianas altas (4 a 5), sugerindo que a maioria dos estudantes reconhece um curso bem estruturado e coerente com a futura atuação docente.

A percepção predominante é de que o currículo oferece equilíbrio adequado entre teoria e prática, embora alguns registros de respostas intermediárias mostrem que ainda há espaço para melhorias na articulação entre disciplinas e nas formas de aplicação prática dos conteúdos. A visão de que os conteúdos respondem às necessidades atuais da escola básica reflete o esforço de atualização do curso, mas também evidencia que esse processo não é unânime, revelando heterogeneidade de experiências entre instituições e turmas.

Preparação docente

Os estudantes foram convidados a avaliar se se sentem preparados para a Educação Básica, se os conteúdos estão alinhados às funções docentes e se as experiências formativas permitem compreender a realidade escolar. As respostas apontam medianas em torno de 4, demonstrando que os licenciandos reconhecem avanços significativos em sua formação, mas também indicam

PARTICIPANTS



FUNDING





inseguranças persistentes. O sentimento de preparo é positivo, mas não homogêneo: parte dos estudantes ainda considera que a vivência formativa não traduz integralmente os desafios encontrados nas escolas. Essa tensão reflete a dificuldade histórica de conciliar teoria e prática na formação docente, um desafio recorrente na área.

Ética e diversidade

Os estudantes destacaram de maneira enfática a presença da ética e da responsabilidade social na formação (mediana 5), evidenciando que essa dimensão é contemplada de forma consistente nos currículos. Quanto às temáticas da diversidade, observa-se uma valorização crescente: medianas entre 4 e 5 para inclusão de pessoas com deficiência, gênero e orientação sexual, e questões étnico-raciais. Essa avaliação demonstra reconhecimento de que o curso trata desses temas, mas as dispersões nos resultados revelam percepções distintas sobre a profundidade e a consistência dessas abordagens. Para parte dos estudantes, o tratamento ainda é introdutório, exigindo maior aprofundamento para garantir práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

Habilidades transversais

O desenvolvimento de comunicação oral e escrita, o uso de tecnologias digitais, o pensamento crítico e o incentivo ao contato precoce com a escola e a comunidade foram os pontos avaliados nesse bloco. Os resultados mostram mediana 4 para comunicação, pensamento crítico e extensão, mas apenas 3 para o uso de tecnologias digitais. Esse dado revela uma lacuna importante: embora os cursos avancem no estímulo à reflexão crítica e na promoção de vínculos comunitários, a formação para o uso pedagógico das tecnologias ainda não acompanha as exigências contemporâneas. Essa fragilidade indica a necessidade de maior investimento na preparação digital dos futuros docentes, especialmente em contextos de ensino híbrido e em escolas que já incorporam ferramentas tecnológicas ao cotidiano.

Estágios e práticas

As três questões sobre estágios supervisionados abordaram sua organização, o apoio recebido e a articulação com a teoria. As medianas, novamente em torno de 4, sugerem avaliação positiva dos estágios como parte da formação. Entretanto, a dispersão das respostas aponta para uma experiência desigual: enquanto muitos estudantes destacam o estágio como elemento central da preparação, outros relatam deficiências no acompanhamento, na clareza das orientações ou na articulação com os conteúdos teóricos. Essa heterogeneidade revela que os estágios, embora



valorizados, ainda enfrentam problemas estruturais, muitas vezes vinculados às condições institucionais e à disponibilidade de professores supervisores.

Condições materiais e metodologias

Outro conjunto de questões tratou da infraestrutura (salas, laboratórios, equipamentos), do acesso a materiais didáticos, do uso de metodologias ativas e da clareza nos processos avaliativos. Os resultados apontam medianas entre 3 e 4, evidenciando percepções menos entusiásticas que nos blocos anteriores. Muitos estudantes reconhecem esforços na adoção de metodologias inovadoras

e na oferta de recursos, mas também identificam deficiências que limitam a efetividade da aprendizagem. A avaliação sugere que a qualidade da infraestrutura e dos materiais é desigual entre instituições, impactando diretamente a experiência formativa. A clareza dos processos de avaliação foi melhor avaliada, ainda que parte dos estudantes destaque a necessidade de devolutivas mais consistentes para o aprimoramento da aprendizagem.

Apoio institucional e satisfação

As questões finais abordaram o acesso a bolsas e apoios, os serviços de atendimento acadêmico e psicológico, a permanência estudantil, além da satisfação geral com o curso e a disposição em recomendar a instituição. Os resultados indicam medianas entre 3 e 4 para os apoios institucionais, revelando que muitos estudantes não se sentem plenamente assistidos. Em contrapartida, a satisfação com o curso, a percepção de que superou expectativas e a recomendação da instituição apresentaram medianas em torno de 4 a 5, o que demonstra reconhecimento positivo da formação recebida. Apesar das fragilidades estruturais, os licenciandos tendem a valorizar a experiência acadêmica como significativa para sua trajetória.

De forma geral, os estudantes da licenciatura avaliam sua formação de modo positivo, especialmente no que se refere à ética, responsabilidade social, estágios supervisionados e promoção do pensamento crítico. Reconhecem, contudo, limitações importantes: fragilidade no uso pedagógico das tecnologias, desigualdade na qualidade das práticas de estágio e insuficiências em infraestrutura e apoio institucional. A análise mostra um quadro de tensões, mas também de reconhecimento do esforço dos cursos em formar profissionais críticos, éticos e sensíveis à diversidade. O desafio que se coloca é avançar em direção a uma formação mais integrada, inovadora e sustentada por melhores condições materiais, de modo a potencializar a experiência dos futuros docentes de Educação Física na escola básica.

Análise questões abertas estudantes brasileiros licenciatura

Questão 1 – Competências, habilidades ou conhecimentos indispensáveis

PARTICIPANTS



FUNDING





Temas finais: Postura ética e socioemocional; Competências comunicacionais e relacionais; Planejamento e gestão pedagógica; Conhecimento técnico-didático; Formação continuada e pensamento crítico.

As respostas revelam que os licenciandos compreendem a docência como prática complexa, que vai além da transmissão de conteúdos. O núcleo ético aparece como alicerce do trabalho, com menções recorrentes à responsabilidade, respeito e empatia. A comunicação e a capacidade de construir vínculos com alunos são vistas como competências indispensáveis para o êxito no ambiente escolar. Também surgem referências ao planejamento

e à gestão pedagógica como condições essenciais para o bom andamento das aulas, demonstrando consciência de que a prática docente exige organização e clareza. Por fim, a ênfase na necessidade de atualização contínua e de pensamento crítico reforça a percepção de que o professor deve se manter em permanente formação.

Questão 2 – Experiências formativas mais relevantes

Temas finais: Estágios e práticas de campo como centrais; Extensão e projetos comunitários como espaços de aprendizagem; Pesquisa e reflexão acadêmica; Metodologias inovadoras; Mediação docente e redes de apoio.

A análise mostra que os estágios supervisionados e as práticas em escolas são apontados como experiências formativas mais relevantes, permitindo aos estudantes um contato direto com a realidade profissional. Atividades de extensão e projetos comunitários também foram destacados, evidenciando a valorização de espaços que conectam universidade e sociedade. A iniciação científica e os grupos de estudo aparecem como oportunidades de reflexão crítica e de aprofundamento teórico. As metodologias ativas e os projetos interdisciplinares são valorizados por estimular aprendizagens inovadoras e colaborativas. Por fim, a figura dos professores motivadores e o apoio dos colegas reforçam que a formação docente se dá também em redes de convivência e mediação humana.

Questão 3 – Experiências formativas menos relevantes

Temas finais: Disciplinas teóricas pouco aplicáveis; Estágios e práticas esvaziadas de sentido; Atividades burocráticas sem relevância; Currículo fragmentado; Déficit de articulação teoria-prática.

As respostas apontam de forma consistente para críticas ao excesso de disciplinas teóricas pouco conectadas à realidade escolar. Aulas expositivas e conteúdos repetitivos são vistos como desmotivadores. Também surgem relatos de estágios mal supervisionados, que perderam sua função formativa e se reduziram a exigências burocráticas. A fragmentação curricular, com sobreposição de conteúdos, é percebida como obstáculo à construção de uma visão integrada da docência. Essas percepções revelam a necessidade de um



currículo mais coeso e de experiências práticas melhor estruturadas e acompanhadas.

Questão 4 – Desafios atuais da profissão docente

Temas finais: Condições estruturais e valorização profissional; Inclusão e diversidade como desafio; Sobrecarga de trabalho; Indisciplina e violência; Necessidade de inovação metodológica.

As respostas indicam que os desafios da profissão extrapolam a sala de aula, envolvendo condições estruturais, sociais e políticas. Muitos estudantes

apontam a precariedade da infraestrutura e a sobrecarga de trabalho como problemas centrais. A desvalorização salarial é mencionada como fator de desmotivação e insegurança quanto ao futuro da carreira. A inclusão de estudantes com deficiência aparece como demanda ética e pedagógica, mas frequentemente sem apoio institucional adequado. A indisciplina e a violência escolar são lembradas como barreiras cotidianas. Por fim, destaca-se a necessidade de constante atualização em metodologias e tecnologias, evidenciando a percepção de que a docência exige renovação permanente.

Questão 5 – Temas prioritários para a formação continuada

Temas finais: Inclusão e práticas adaptadas como eixo; Diversidade e equidade como princípios; Inovação pedagógica e tecnologias digitais; Saúde coletiva e promoção da qualidade de vida; Gestão, avaliação e políticas públicas.

As respostas apontam que a formação continuada deve priorizar a inclusão, com foco em práticas adaptadas e estratégias para acolher a diversidade dos alunos. A equidade de gênero, as questões étnico-raciais e a diversidade cultural aparecem como temas centrais a serem aprofundados. As metodologias ativas e o uso pedagógico de tecnologias são indicados como caminhos para inovação no ensino. A saúde coletiva e a promoção de hábitos saudáveis surgem como temas relevantes para ampliar o papel da Educação Física na escola. Por fim, a gestão e a avaliação, articuladas às políticas públicas, são vistas como áreas fundamentais para fortalecer a atuação docente.

A análise temática das questões abertas dos estudantes da licenciatura mostra consenso sobre a centralidade da postura ética, da comunicação e do domínio técnico-didático como bases da docência. Os estágios supervisionados e as práticas em campo são apontados como experiências mais significativas, enquanto disciplinas teóricas descontextualizadas e atividades burocráticas são vistas como pontos frágeis. Os desafios da profissão incluem desde condições estruturais precárias e desvalorização até demandas por inclusão, enfrentamento da indisciplina e inovação pedagógica. No horizonte da formação continuada, destacam-se como prioridades a inclusão e a diversidade, seguidas pela inovação metodológica, saúde coletiva e gestão educacional. Em síntese, a licenciatura em Educação Física é percebida como espaço de formação sólida,



mas ainda carece de maior integração entre teoria e prática, melhores condições institucionais e aprofundamento nas dimensões sociais e inclusivas do trabalho docente.

Perfil estudantes brasileiros do Bacharelado em Educação Física

O grupo de estudantes apresenta 33 bacharelandos. No tocante à idade, embora também haja predominância de jovens entre 20 e 24 anos, há maior equilíbrio com as faixas de 25 a 29 anos e 30 anos ou mais. A distribuição por

gênero é mais desigual do que entre os estudantes da licenciatura: os homens representam ampla maioria, confirmando a masculinização histórica desse percurso formativo, ligado sobretudo à preparação para o mercado fitness, esportivo e de saúde. A presença feminina, ainda que minoritária, aponta para mudanças graduais na composição do campo, acompanhando tendências de maior inserção das mulheres em áreas antes dominadas por homens.

No que se refere ao tipo de instituição, o bacharelado se mostra fortemente presente em instituições públicas, mas também bastante difundido em universidades privadas, o que reflete a dinâmica de mercado da área, marcada pela expansão de cursos voltados à formação rápida e ampla para academias, clubes, clínicas e espaços de saúde e bem-estar.

Análise questões escala likert estudantes brasileiros do bacharelado

Esta seção apresenta a análise das respostas em escala Likert dos estudantes do Bacharelado em Educação Física (incluindo o Bacharelado em Educação Física e Saúde). Os resultados são organizados em dimensões que sintetizam eixos da formação: currículo e coerência formativa; preparação para a atuação; ética, diversidade e responsabilidade social; habilidades transversais e tecnologias; estágios e práticas; condições e metodologias; apoio institucional e satisfação. Na sequência, realizamos a análise temática das questões abertas, segundo Braun e Clarke (2006), contemplando códigos iniciais, temas e implicações para o curso.

Currículo e coerência formativa

Nesta dimensão, que reúne 3 itens, a mediana média foi 4.0, com dispersão moderada. As questões mais bem avaliadas incluíram: “O curso apresenta equilíbrio entre disciplinas teóricas e práticas para minha futura atuação no campo do bacharelado.” (Mediana=4); “Os conteúdos do curso são adequados para os diferentes campos de atuação do bacharel em Educação Física. ” (Mediana=4); “A estrutura curricular reflete as exigências atuais do mercado profissional na área do Bacharelado.” (Mediana=4). Esse conjunto sugere reconhecimento dos estudantes quanto à pertinência dessa dimensão,



ainda que a variabilidade aponte experiências institucionais distintas e uma possível heterogeneidade na implementação curricular.

Preparação para a atuação

Nesta dimensão, que reúne 1 itens, a mediana média foi 4.0, com dispersão moderada. As questões mais bem avaliadas incluíram: “Durante o curso aprendi a utilizar tecnologias aplicadas à prática profissional.” (Mediana=4). Esse conjunto sugere reconhecimento dos estudantes quanto à pertinência dessa dimensão, ainda que a variabilidade aponte experiências institucionais distintas e uma possível heterogeneidade na implementação curricular.

Ética, diversidade e responsabilidade social

Nesta dimensão, que reúne 5 itens, a mediana média foi 4.0, com dispersão moderada. As questões mais bem avaliadas incluíram: “Durante o curso foram trabalhados temas como ética e compromisso social da profissão.” (Mediana=5); “Sinto-me preparado para atuar com inclusão de pessoas com deficiência em minhas futuras atividades profissionais, pois o curso abordou a temática.” (Mediana=4); “O curso abordou diversidade étnico-racial e combate ao racismo no campo de atuação que desejo trabalhar.” (Mediana=4). Esse conjunto sugere reconhecimento dos estudantes quanto à pertinência dessa dimensão, ainda que a variabilidade aponte experiências institucionais distintas e uma possível heterogeneidade na implementação curricular.

Condições e metodologias

Nesta dimensão, que reúne 2 itens, a mediana média foi 4.0, com dispersão moderada. As questões mais bem avaliadas incluíram: “Tive acesso a materiais didáticos úteis para meu futuro desempenho profissional” (Mediana=4); “A avaliação contribuiu para melhorar minhas competências profissionais.” (Mediana=4). Esse conjunto sugere reconhecimento dos estudantes quanto à pertinência dessa dimensão, ainda que a variabilidade aponte experiências institucionais distintas e uma possível heterogeneidade na implementação curricular.

Apoio institucional e satisfação

Nesta dimensão, que reúne 8 itens, a mediana média foi 3.88. As questões mais bem avaliadas incluíram: “Sinto-me informado(a) sobre as diferentes oportunidades de trabalho na área.” (Mediana=4, AIQ=1.75); “A orientação profissional foi promovida desde os primeiros anos do curso.” (Mediana=4); “Recebi informações sobre bolsas, auxílios e apoios oferecidos pela instituição.” (Mediana=4). Esse conjunto sugere reconhecimento dos estudantes quanto à pertinência dessa dimensão, ainda que a variabilidade



aponte experiências institucionais distintas e uma possível heterogeneidade na implementação curricular.

Em linhas gerais, os estudantes valorizam o equilíbrio curricular e reconhecem a coerência formativa do bacharelado com as exigências do mercado, atribuindo medianas altas a itens que tratam de conteúdo e organização do curso. A preparação para atuar com diferentes públicos e cenários também recebe avaliações favoráveis, embora com dispersões que indicam experiências diferenciadas entre instituições. Em ética e diversidade, as medianas elevadas sugerem um compromisso formativo consistente; contudo, a variabilidade aponta que o aprofundamento desses temas ainda é desigual. O bloco de habilidades transversais revela bom desempenho em comunicação e trabalho em equipe, mas lacunas na integração de tecnologias digitais. Os

estágios e práticas são bem avaliados, porém heterogêneos quanto à supervisão e à articulação teoria–prática. Por fim, a dimensão de condições e metodologias e a de apoio institucional e satisfação exibem avaliações mais ambíguas: há esforços percebidos, mas persistem reclamações sobre infraestrutura, materiais, serviços de apoio e orientação de carreira.

Análise questões abertas estudantes brasileiros bacharelado

Questão 1 – Como os estudantes avaliam a formação recebida até o momento

Temas finais: (i) Coerência formativa com o mercado; (ii) Base técnico-científica suficiente, porém desigual; (iii) Déficit em tecnologia e gestão; (iv) Infraestrutura como limitador da experiência.

Nota-se que os estudantes reconhecem avanços na coerência do curso com o mercado e valorizam a base técnico-científica, mas pontuam lacunas persistentes em competências digitais, gestão de negócios/serviços e empreendedorismo. As diferenças na atuação docente e na infraestrutura geram experiências formativas desiguais.

Questão 2 – Experiências formativas mais relevantes

Temas finais: Centralidade das práticas reais; Núcleo técnico-científico aplicado; Mediação docente e redes de aprendizagem. Para os estudantes do bacharelado, quando conectadas ao contexto real, as experiências ganham densidade formativa. A tríade prática aplicada + base científica + docentes engajados aparece como combinação decisiva para a aprendizagem significativa, segundo os estudantes do bacharelado.

Questão 3 – Experiências menos relevantes

PARTICIPANTS



FUNDING





Temas finais: Fragmentação curricular; Práticas esvaziadas de supervisão; Avaliação pouco formativa.

A crítica dos estudantes recai sobre a coerência interna do currículo e sobre o valor pedagógico das práticas. Sem supervisão qualificada e feedback, as vivências perdem potência. A avaliação centrada no produto é percebida como injusta ou pouco útil para a aprendizagem.

Questão 4 – Desafios atuais do campo que deveriam ter sido mais tratados no curso

Temas finais: Gestão e empreendedorismo como competências-chave; Transformação digital do setor; Saúde e responsabilidade social ampliada.

Os estudantes percebem um mercado em mutação, que exige competências para criar, gerir e inovar serviços, dialogando com tecnologias e com as demandas de saúde coletiva.

Questão 5 – Sugestões para qualificar o curso

Temas finais: Prática progressiva e supervisionada; Integração tecnológica; Gestão e empreendedorismo; Interdisciplinaridade e serviços-escola; Avaliação formativa.

A análise dos dados mostra demanda dos estudantes por um desenho curricular que acelere a imersão prática, institucionalize a supervisão e incorpore tecnologia e gestão como eixos, com avaliação centrada em evidências de aprendizagem ao longo do curso.

A convergência entre os achados quantitativos e qualitativos reforça que o bacharelado é percebido como coerente com o mercado e capaz de fornecer uma base técnico-científica relevante, desde que a experiência prática seja intensiva, supervisionada e articulada à teoria. As lacunas concentram-se em tecnologia aplicada, gestão/empreendedorismo e na heterogeneidade de infraestrutura e supervisão, que tornam a experiência formativa desigual. As recomendações derivadas incluem: antecipar e ampliar práticas supervisionadas; incorporar módulos robustos de tecnologia e análise de dados; institucionalizar conteúdos de gestão, finanças e empreendedorismo ético; fortalecer parcerias com serviços de saúde e fitness; adotar avaliação formativa baseada em portfólio e feedback sistemático.

A análise dos questionários aplicados aos estudantes de Educação Física evidencia um panorama marcado por reconhecimentos e críticas, que permitem a formulação de recomendações voltadas ao aprimoramento dos cursos. Em linhas gerais, tanto licenciatura quanto bacharelado apresentam avanços



significativos em termos de coerência curricular, valorização da ética e da responsabilidade social e oferta de experiências práticas. Contudo, emergem também fragilidades recorrentes, como desigualdade na qualidade das práticas de estágio, deficiências em infraestrutura, insuficiência na incorporação de tecnologias digitais e lacunas nos conteúdos de gestão e empreendedorismo. A partir desse quadro, destacam-se recomendações de caráter geral e específico para cada modalidade de formação.

Recomendações gerais

- Integração teoria–prática: fortalecer mecanismos que assegurem articulação consistente entre conteúdos teóricos e experiências práticas, reduzindo a fragmentação curricular e a sobreposição de disciplinas.
- Estágios supervisionados qualificados: ampliar a carga horária prática, garantindo supervisão próxima e feedbacks sistemáticos, com protocolos claros que reduzam a desigualdade de experiências entre instituições.
- Tecnologias digitais: inserir de forma estruturada o uso pedagógico e profissional de tecnologias — plataformas digitais, análise de dados, recursos multimídia — como eixo transversal da formação, respondendo às demandas contemporâneas do ensino e do mercado.
- Infraestrutura e recursos didáticos: investir na melhoria de espaços físicos, laboratórios e materiais, assegurando condições equitativas de aprendizagem e experiências práticas efetivas.
- Avaliação formativa: adotar estratégias de avaliação que privilegiem o processo de aprendizagem (portfólios, autoavaliações, devolutivas qualitativas), em lugar de avaliações centradas apenas em produtos ou resultados finais.
- Inclusão e diversidade: aprofundar o trabalho em torno de equidade de gênero, diversidade étnico-racial e inclusão de pessoas com deficiência, garantindo que tais temas não sejam apenas introdutórios, mas se consolidem como competências práticas e atitudinais.

Recomendações específicas para a Licenciatura

- Formação para a realidade escolar: ampliar as oportunidades de imersão em escolas desde os primeiros anos do curso, com foco em gestão de sala de aula, mediação de conflitos e construção de vínculos pedagógicos.
- Apoio institucional e permanência: aprimorar políticas de bolsas, auxílios e serviços de apoio psicológico e acadêmico, elementos que apareceram como frágeis para os licenciandos.
- Inovação pedagógica: investir em metodologias ativas, ensino híbrido e práticas interdisciplinares, que favoreçam a construção de aulas dinâmicas e integradas às demandas da Educação Básica.



- Formação para a diversidade escolar: consolidar disciplinas e práticas voltadas à inclusão, equidade de gênero e diversidade cultural como elementos centrais da docência, superando abordagens superficiais.
- Valorização docente e políticas educacionais: incluir, nos currículos, discussões mais aprofundadas sobre políticas públicas, carreira docente e condições de trabalho, preparando os futuros professores para compreender e enfrentar os desafios estruturais da profissão.

Recomendações específicas para o Bacharelado

- Gestão e empreendedorismo: institucionalizar disciplinas voltadas à administração de serviços, marketing, finanças e empreendedorismo ético, respondendo à demanda explícita dos estudantes por maior preparo para gerir academias, clubes e serviços de saúde.
- Tecnologia aplicada ao fitness e à saúde: integrar conteúdos sobre plataformas digitais, wearables, aplicativos de monitoramento e análise de dados, ampliando a capacidade dos bacharéis de atuar em mercados cada vez mais digitalizados.
- Saúde coletiva e populações específicas: fortalecer o trabalho em áreas ligadas ao envelhecimento, às doenças crônicas e à reabilitação, ampliando a inserção social do bacharel em contextos de saúde pública e clínica.
- Parcerias com o setor profissional: criar e consolidar convênios com academias, hospitais, clubes e organizações sociais, permitindo estágios e projetos em contextos diversificados e próximos da realidade do mercado.
- Serviços-escola e interdisciplinaridade: desenvolver clínicas-escola e projetos interdisciplinares com cursos como Nutrição, Psicologia e Fisioterapia, promovendo uma formação integrada e voltada ao cuidado integral.

As recomendações convergem para a ideia de que a formação em Educação Física precisa ser mais integrada, prática e conectada às demandas sociais e profissionais. Para a licenciatura, o foco deve estar na consolidação da identidade docente, na preparação para enfrentar os desafios da Educação Básica e na valorização da diversidade. Para o bacharelado, as prioridades concentram-se em gestão, empreendedorismo, tecnologia e saúde coletiva, reforçando a inserção do profissional em mercados em transformação.

O questionário aplicado no Chile contou com a participação de 99 estudantes de cursos de Educação Física de diferentes instituições de ensino superior chilenas. Diferentemente da realidade brasileira, a formação em Educação Física no Chile



não apresenta uma divisão formal entre Licenciatura e Bacharelado, constituindo-se em um itinerário único que prepara o estudante para atuação tanto no contexto escolar quanto em ambientes não escolares, como academias, clubes e promoção da saúde.

ESTUDANTES CHILE

Participaram do diagnóstico 99 estudantes chilenos. A distribuição por gênero na amostra chilena evidencia um perfil marcadamente masculino, com 77 homens (77,8%) e 22 mulheres (22,2%). Quanto à faixa etária, os dados indicam uma população predominantemente jovem, típica do ingresso no ensino superior imediatamente após a conclusão do ensino médio. A maior concentração encontra-se na faixa dos 20 aos 24 anos, com contingentes menores nas faixas de 25 a 29 anos e de 30 anos ou mais.

A pesquisa captou percepções de estudantes de diferentes contextos formativos. 54 estudantes (54,5%) estão matriculados em universidades privadas, enquanto 45 (45,5%) frequentam instituições públicas. Este equilíbrio permite uma visão

abrangente da formação em Educação Física no país, refletindo as nuances das diferentes realidades institucionais.

Análise questões escala Likert estudantes chilenos

A análise das respostas às questões em escala Likert permite compreender como os estudantes chilenos de Educação Física percebem sua formação inicial.

Currículo e Coerência Formativa

As primeiras questões abordaram a adequação dos conteúdos, a estrutura curricular e a relação dos aprendizados com a atuação profissional. Os resultados indicam medianas consistentemente altas (4 a 5), sugerindo que a maioria dos estudantes reconhece um curso bem estruturado e coerente.

A percepção predominante é de que os conteúdos são adequados para os diferentes campos de atuação (Q1, mediana 4) e que os aprendizados se relacionam diretamente com a futura profissão (Q3, mediana 5). Os estudantes também avaliam positivamente a capacidade da formação para prepará-los para as realidades específicas da área (Q4, mediana 4) e, de forma ainda mais enfática, sentem-se capazes de aplicar o conhecimento em contextos profissionais reais (Q5, mediana 5). A estrutura curricular é vista como reflexo das exigências do mercado (Q2, mediana 4), embora esta questão tenha tido uma avaliação ligeiramente menos uniforme que as demais deste bloco, indicando uma percepção de que há espaço para maior atualização.

Preparação Ética e para a Diversidade

Este bloco revela uma avaliação positiva, porém com nuances importantes. A questão sobre a abordagem de ética e compromisso social (Q6) obteve uma mediana máxima (5), demonstrando que esta dimensão está fortemente

PARTICIPANTS



FUNDING





consolidada e é claramente percebida pelos estudantes como um pilar de sua formação.

No entanto, ao abordar as temáticas específicas da diversidade e inclusão (Q7 a Q10), as medianas se mantêm em 4, mas a análise da distribuição de frequências revela uma dispersão maior nas respostas. Enquanto uma maioria expressiva dos alunos concorda ou concorda fortemente que as temáticas de inclusão de pessoas com deficiência (Q7), diversidade étnico-racial (Q8), questões de gênero (Q9) e sustentabilidade ambiental (Q10) foram abordadas, verifica-se que entre 15% e 20% dos estudantes manifestam discordância. Esta heterogeneidade sinaliza que, embora o currículo contemple estas questões contemporâneas, a profundidade, a aplicação prática ou a percepção dos alunos sobre elas não é uniforme. Para uma parcela significativa, o tratamento pode ser percebido como introdutório ou insuficiente para uma atuação crítica e segura nestes temas complexos.

Desenvolvimento de Habilidades Transversais e Pensamento Crítico

Esta é uma das dimensões mais sólidas da avaliação. Os estudantes são unânimes em reconhecer o sucesso da formação no fortalecimento de competências fundamentais. As medianas são máximas (5) para a capacidade de reflexão sobre o impacto social da profissão (Q11), para o desenvolvimento da comunicação oral e escrita (Q12) e, sobretudo, para a promoção do pensamento crítico e da capacidade de análise para a tomada de decisões (Q14).

Em contraste, a questão sobre o aprendizado no uso de tecnologias aplicadas à prática profissional (Q13) obteve uma mediana 4. Apesar de ainda ser uma avaliação positiva, o percentual mais alto de respostas neutras e negativas em comparação com as outras habilidades aponta para uma lacuna formativa. Este dado revela que, embora os cursos avancem de forma excelente no estímulo à reflexão crítica, a formação para o uso pedagógico e profissional das tecnologias digitais ainda não acompanha com a mesma eficácia as exigências do século XXI.

De forma geral, os 99 estudantes chilenos de Educação Física avaliam sua formação de modo extremamente positivo, especialmente no que se refere à coerência do currículo com a atuação profissional, ao desenvolvimento do pensamento crítico e à sólida base ética. Reconhecem, contudo, desafios importantes para que a formação se torne ainda mais robusta e alinhada com as demandas sociais.

Para os estudantes chilenos, é necessário consolidar a abordagem das questões de diversidade, inclusão e sustentabilidade, garantindo que estes temas não sejam apenas mencionados, mas trabalhados com a profundidade e a



aplicabilidade prática necessárias para que todos os futuros profissionais se sintam preparados para atuar de forma crítica e inclusiva.

A formação precisa investir de maneira mais sistemática e eficaz na integração das tecnologias aplicadas, preparando os estudantes para utilizá-las como ferramentas potentes em sua futura atuação, seja na escola, em academias ou em projetos de saúde.

Análise temática questões abertas estudantes Chile

Questão 1 – Competências, habilidades e conhecimentos considerados indispensáveis

Temas finais: Ética e sensibilidade social. Competências comunicacionais e relacionais. Gestão pedagógica e liderança de grupos. Conhecimento técnico e didático em Educação Física. Atualização profissional e pensamento crítico

A docência é descrita como prática complexa, que exige equilíbrio entre conhecimento técnico, sensibilidade humana e capacidades relacionais. Os estudantes destacam atitudes como respeito, empatia e responsabilidade, associadas à construção de vínculos positivos com os alunos. A comunicação eficiente, a liderança e o manejo de grupos escolares são percebidos como centrais na atuação docente. Do ponto de vista pedagógico, apontam a importância do planejamento, organização das aulas e domínio das práticas corporais e esportivas. Por fim, reforçam a necessidade de atualização contínua, indicando consciência da natureza dinâmica do trabalho educativo.

Questão 2 – Experiências formativas mais relevantes

Temas finais: Estágios e práticas escolares como eixo central. Vivências comunitárias e extensão universitária. Atividades acadêmicas e investigação. Metodologias ativas e práticas inovadoras. Interação com docentes e suporte de colegas

Os estudantes destacam fortemente os estágios e as atividades práticas em contexto escolar, reconhecendo-as como fundamentais para consolidar saberes e desenvolver confiança profissional. Iniciativas de extensão e trabalho com comunidades aparecem como oportunidades significativas de aproximação à realidade social e escolar. Atividades de investigação, participação em seminários e grupos de estudo são citadas como espaços de ampliação teórica e reflexão. Metodologias ativas e experiências inovadoras são valorizadas por favorecer aprendizagens mais dinâmicas. Além disso, a influência positiva de professores e o apoio entre colegas são reconhecidos como mediadores importantes do processo formativo.

Questão 3 – Experiências formativas menos relevantes

PARTICIPANTS



FUNDING





Temas finais: Disciplinas teóricas pouco aplicadas ao contexto escolar. Práticas com baixa supervisão e experiências pouco estruturadas. Processos burocráticos e pouco significativos. Currículo fragmentado e sobreposição de conteúdos. Insuficiente articulação teoria–prática

As críticas dos estudantes chilenos concentram-se em unidades curriculares percebidas como excessivamente teóricas ou distantes da realidade da escola. Relatos apontam experiências práticas que, embora previstas, não lograram cumprir sua função formativa por falta de acompanhamento pedagógico consistente. Elementos burocráticos associados à formação são identificados como pouco significativos. Alguns participantes destacam sensação de fragmentação curricular e repetição de conteúdos, indicando desejo de maior coesão entre teoria e prática.

Questão 4 – Desafios atuais da profissão docente

Temas finais: Condições estruturais e valorização profissional. Inclusão e atendimento às diversidades. Gestão de grupos e clima escolar. Envolvimento comunitário e demandas sociais. Inovação pedagógica e uso de tecnologias

Os desafios citados extrapolam a dimensão pedagógica e apontam para questões estruturais e sociais que atravessam a profissão. A carência de infraestrutura adequada e condições desiguais de trabalho aparece como preocupação recorrente. A inclusão escolar é vista como compromisso ético e profissional, mas os estudantes reconhecem limitações em termos de formação e suporte institucional. Gestão de comportamento, conflitos e diversidade de realidades escolares são aspectos salientados. Por fim, reconhecem a necessidade de constante inovação pedagógica e domínio de tecnologias educacionais, refletindo as transformações contemporâneas da escola.

Questão 5 – Temas prioritários para a formação continuada

Temas finais: Inclusão e práticas adaptadas como prioridade. Diversidade, equidade e justiça social. Inovação pedagógica e tecnologias digitais aplicadas. Saúde, bem-estar e atividade física na perspectiva comunitária. Gestão pedagógica, políticas educacionais e desenvolvimento profissional

Os estudantes enfatizam a formação continuada como um processo essencial, especialmente no que concerne à inclusão e ao atendimento de populações diversas. Questões relacionadas à equidade de gênero, diversidade cultural e respeito às diferenças são entendidas como indispensáveis no cenário educacional contemporâneo. As metodologias inovadoras e o uso de tecnologias digitais são vistos como recursos estratégicos para qualificar as práticas pedagógicas. Além disso, abordagens de saúde e promoção da qualidade de



vida aparecem como campos chave na área. Por fim, gestão pedagógica e compreensão das políticas públicas educacionais emergem como dimensões fundamentais da formação docente.

A análise temática das respostas dos estudantes chilenos revela uma percepção madura sobre a docência e suas responsabilidades sociais. Os licenciandos valorizam fortemente a ética, a comunicação eficaz, o domínio didático e o compromisso com a inclusão e com a comunidade. Ao mesmo tempo, expressam desejo por maior integração curricular, aprofundamento prático e formação mais consistente para lidar com diversidade e tecnologias educacionais.

Os dados indicam que apesar que contribuições da formação universitária para a futura atuação profissional, os estudantes chilenos apontam demandas claras por reforço na dimensão inclusiva, na articulação teoria–prática, na inovação pedagógica e no fortalecimento de políticas de apoio institucional.

SÍNTESE E RECOMENDAÇÕES DOS ESTUDANTES BRASIL E CHILE

A análise integrada das percepções dos 161 estudantes brasileiros e chilenos revela pontos convergentes, apesar das significativas diferenças nos modelos formativos dos dois países. Os futuros profissionais de ambos os países compartilham uma visão crítica sobre sua formação, reconhecendo avanços importantes, mas apontando com lacunas que precisam ser superadas.

Os estudantes avaliam positivamente a solidez ética, o desenvolvimento do pensamento crítico e a coerência geral dos currículos com suas expectativas profissionais. No Brasil, os licenciandos destacam a qualidade dos estágios supervisionados, enquanto os bacharelados valorizam a base técnico-científica. No Chile, os estudantes reconhecem a capacidade da formação em prepará-los para diferentes campos de atuação. No entanto, três lacunas emergem em ambos os países:

1. **Inclusão e diversidade.** Embora as temáticas de diversidade e inclusão estejam presentes nos currículos, os estudantes de Brasil e Chile concordam que o tratamento é superficial e insuficiente para prepará-los para os desafios reais de uma educação verdadeiramente inclusiva. A capacitação para atuar com estudantes com deficiência, TEA e outras necessidades específicas é percebida como a grande lacuna formativa.
2. **Uso de tecnologias digitais.** A preparação para o uso pedagógico e profissional de tecnologias é avaliada como a competência frágil em ambos os países. Os estudantes reconhecem que a formação não os prepara adequadamente para integrar ferramentas digitais em sua prática profissional, seja na escola ou em outros espaços de atuação.



3. **Formação prática contextualizada.** Apesar de reconhecerem o valor das experiências práticas, os estudantes criticam a heterogeneidade na qualidade da supervisão e a desarticulação entre teoria e prática. No Brasil, esta crítica é mais aguda entre os bacharelandos; no Chile, manifesta-se como uma demanda por maior profundidade na aplicação prática dos conhecimentos.

Para responder às demandas dos futuros profissionais, as instituições formadoras no Brasil e no Chile devem priorizar as seguintes transformações:

- Superar a abordagem superficial de temáticas da inclusão e diversidade transformando a educação inclusiva em tema com disciplinas específicas e práticas supervisionadas com populações diversas, incluindo estratégias de adaptação e valorização da diversidade.
- Inserir de forma sistemática o uso crítico de tecnologias digitais ensinando a utilização de aplicativos, plataformas e dispositivos como ferramentas de ensino, avaliação e gestão.
- Garantir supervisão qualificada e sistemática em todas as experiências práticas, com protocolos claros de acompanhamento e feedback

formativo. Estabelecer parcerias sólidas com escolas, clubes e comunidades para cenários de aprendizagem prática em contextos reais de atuação.

- Incluir na formação componentes curriculares aplicados e estudos de caso reais, garantindo que a teoria seja construída em diálogo constante com a prática profissional, facilitando aos estudantes transpor conhecimentos acadêmicos em atuação profissional
- No Brasil, para a licenciatura, ampliar a imersão na realidade escolar desde os primeiros semestres, com foco em gestão de sala de aula e enfrentamento dos desafios da Educação Básica.
- No Brasil, para o bacharelado institucionalizar conteúdos de gestão, empreendedorismo e marketing, respondendo à demanda explícita por preparo para a inserção no mercado de trabalho.

PROFESSORES BRASIL E CHILE

Esta seção apresenta as percepções de professores egressos de cursos de Educação Física do Brasil e do Chile sobre sua formação inicial. No Brasil, a amostra incluiu tanto licenciados atuantes no contexto escolar (n=39) quanto bacharéis em contextos não escolares (n=67). No Chile, a pesquisa envolveu 60 professores titulados em Pedagogía en Educación Física, majoritariamente atuantes no sistema educativo. A análise buscou identificar pontos fortes, fragilidades e lacunas na formação, oferecendo um diagnóstico fundamentado para o aprimoramento curricular e pedagógico dos cursos em ambos os países.

PROFESSORES BRASIL

PARTICIPANTS



FUNDING





O questionário destinado a professores egressos de cursos de licenciatura e bacharelado contou com a colaboração de em Educação Física de sujeitos, sendo 39 professores do campo escolar e 67 professores de programas de atividade física e esporte em espaços não escolares.

Professores brasileiros de Educação Física Escolar

O questionário foi respondido por 39 professores(as) de Educação Física da educação básica. A composição de gênero evidencia predominância masculina: homens representam 71,8% (n=28) e mulheres 28,2% (n=11). Em termos etários, observa-se um corpo docente maduro, com concentração nas faixas de 35 a 44 anos, 43,6% (n=17), e 45 a 54 anos, 28,2% (n=11). Há ainda participação de professores(as) com 55 anos ou mais, 12,8% (n=5), e de 25 a 34 anos, 12,8% (n=5); a presença de menos de 25 anos é de 2,6% (n=1). Esse recorte sugere trajetórias já consolidadas no magistério, com forte peso de experiências acumuladas ao longo de mais de uma década de atuação.

A distribuição geográfica do estado onde concluíram a licenciatura concentra-se no Sudeste, especialmente em São Paulo: SP – Sudeste, 59,0%

(n=23); MG – Sudeste, 12,8% (n=5); RJ – Sudeste, 5,1% (n=2). Há ainda egressos do Centro-Oeste (MT – 7,7%, n=3), do Nordeste (BA – 5,1%, n=2) e do Sul (RS – 5,1%, n=2; PR – 2,6%, n=1). Em termos agregados por região, o Sudeste reúne 76,9% (n=30), seguido por Sul e Centro-Oeste, ambos com 7,7% (n=3), Nordeste com 5,1% (n=2) e um registro sem informação, 2,6% (n=1). Esse padrão repete-se em outros perfis analisados no estudo e é plausivelmente explicado pelo viés de disseminação da pesquisa — ainda que o instrumento tenha circulado nacionalmente, a rede dos(as) pesquisadores(as) líderes no Sudeste, especialmente em SP, tende a ampliar respostas locais; e a histórica concentração de cursos e programas de pós-graduação na região, o que densifica vínculos acadêmico-profissionais e aumenta a probabilidade de participação de egressos(as) desses estados.

O tempo decorrido desde a diplomação confirma a predominância de trajetórias longas: mais de 16 anos desde a conclusão do curso somam 56,4% (n=22), seguidos por 11 a 15 anos, 15,4% (n=6); 4 a 6 anos, 15,4% (n=6); 7 a 10 anos, 7,7% (n=3); e 1 a 3 anos, 5,1% (n=2). Quanto à modalidade do curso de formação inicial, prevalece amplamente o formato presencial, 97,4% (n=38), com participação pontual de semipresencial, 2,6% (n=1). Esses dados sugerem um conjunto de egressos(as) formados(as) majoritariamente em contextos presenciais, em períodos nos quais a expansão do EAD ainda não tinha o alcance atualmente observado.

No que se refere à inserção profissional e à carga de trabalho, predomina o regime de 31 a 40 horas semanais, 30,8% (n=12), seguido por mais de 40 horas, 25,6% (n=10). Faixas intermediárias também estão presentes: 12 a 20 horas, 17,9% (n=7); 21 a 30 horas, 15,4% (n=6); e menos de 12 horas, 10,3% (n=4).



Considerando o tempo total de docência em Educação Física escolar, a maior parte atua há mais de 16 anos, 56,4% (n=22), seguida por 11 a 15 anos, 17,9% (n=7); 7 a 10 anos, 10,3% (n=4); 4 a 6 anos, 7,7% (n=3); 1 a 3 anos, 5,1% (n=2); e menos de 1 ano, 2,6% (n=1). Em conjunto, essas duas dimensões — carga horária e tempo de docência — desenharam um grupo com forte presença de profissionais em tempo integral ou quase integral, e com ampla experiência acumulada na escola, o que pode influenciar avaliações mais criteriosas sobre formação e condições de trabalho.

Os espaços institucionais de atuação (marcação múltipla) evidenciam claro predomínio da rede pública: Escola Pública Municipal, 56,4% (n=22); Escola Pública Estadual, 38,5% (n=15); Escola Privada, 20,5% (n=8); e Escola Pública Federal, 10,3% (n=4). Como as marcações são acumuláveis, esses percentuais indicam a distribuição dos vínculos e não exclusividade de atuação. O predomínio municipal e estadual é coerente com a estrutura da oferta educacional no país, na qual as redes públicas concentram a maior parte das matrículas da educação básica — realidade que, no cotidiano docente, se traduz

em demandas de planejamento e gestão de turmas diversas, muitas vezes em contextos de maior vulnerabilidade social.

As etapas de ensino em que os(as) respondentes atuam (também de marcação múltipla) revelam um perfil polivalente, distribuído por diferentes segmentos da educação básica: Ensino Fundamental – Anos Iniciais, 66,7% (n=26); Ensino Fundamental – Anos Finais, 64,1% (n=25); Ensino Médio, 51,3% (n=20); e Educação Infantil, 41,0% (n=16). Essa atuação multi-etapas indica que parte expressiva do grupo transita entre faixas etárias e arranjos pedagógicos distintos, o que exige competências diferenciadas de planejamento, avaliação e adaptação metodológica da Educação Física ao currículo e às condições materiais de cada escola.

Quanto à formação continuada após a graduação (marcação múltipla), a especialização lato sensu é predominante, 74,4% (n=29), seguida por mestrado acadêmico, 20,5% (n=8); mestrado profissional, 15,4% (n=6); e doutorado, 10,3% (n=4). Registra-se ainda um contingente que não cursou pós-graduação, 15,4% (n=6). Esses percentuais, por serem acumuláveis, indicam percursos formativos diversos e, muitas vezes, combinados. A elevada taxa de lato sensu sugere busca por qualificações diretamente aplicadas ao cotidiano escolar (gestão da sala de aula, inclusão, avaliação, metodologias de ensino, entre outras), enquanto o ingresso em mestrados e doutorados, embora minoritário, revela um núcleo de docentes investindo em aprofundamento teórico-metodológico e pesquisa — com potencial efeito difusor de práticas pedagógicas mais investigativas nas escolas.



Análise questões em escala Likert professores brasileiros de Educação Física escolar

A primeira dimensão buscou captar a avaliação sobre a adequação da formação universitária frente às exigências do trabalho docente e sobre o equilíbrio entre teoria e prática no curso. “A formação recebida responde às necessidades do contexto educativo atual”: mediana 3,5; distribuição heterogênea, com maior concentração em respostas 3 e 4. “O equilíbrio entre conteúdos teóricos e práticos foi adequado para meu desempenho profissional”: mediana 3,5; dispersão semelhante, com tendência a avaliações entre “regular” e “adequado”.

Os resultados sugerem percepções intermediárias: embora muitos reconheçam que a graduação oferece aportes relevantes, a articulação entre teoria e prática ainda é vista como insuficiente para responder plenamente às necessidades concretas da escola. Essa leitura aponta para uma formação que cumpre parcialmente seu papel, mas deixa lacunas na integração entre fundamentação acadêmica e experiência pedagógica.

A segunda dimensão concentrou-se na infraestrutura institucional e na relevância das práticas durante a graduação. “A infraestrutura do curso foi coerente com as exigências do processo formativo”: mediana 4; distribuição mais concentrada em avaliações positivas (4 e 5). “As práticas realizadas durante a graduação foram úteis para minha inserção profissional”: mediana 4; distribuição semelhante.

Há uma visão mais positiva nesse eixo: tanto a infraestrutura quanto as práticas formativas foram consideradas satisfatórias pela maioria, ainda que não unanimemente. Os relatos sugerem que a vivência prática proporcionada pela universidade foi, para muitos, uma ponte real de inserção na docência, indicando que quando a prática é valorizada e bem estruturada, tende a ser reconhecida como decisiva para a atuação profissional.

A terceira dimensão buscou avaliar a percepção de preparo para os desafios escolares e a solidez da base formativa. “Senti-me preparado(a) para enfrentar os desafios do contexto escolar desde minha primeira experiência profissional”: mediana 3; distribuição dispersa, com respostas variando de 2 a 5. “Considero que a formação obtida no curso de Licenciatura proporcionou base sólida para minha atuação e desenvolvimento profissional”: mediana 4; dispersão menor, mais concentrada em avaliações positivas.

A leitura integrada mostra um contraste: os egressos reconhecem que a formação ofereceu uma base sólida em termos gerais, mas muitos não se sentiram efetivamente preparados para enfrentar os desafios imediatos da sala de aula ao ingressar na carreira. Isso sugere que a formação inicial fornece



fundamentos importantes, mas peca na dimensão de transição entre a universidade e a prática cotidiana.

A quarta dimensão avaliou a aquisição de competências digitais e comunicacionais. “Adquiri no curso competências no uso de tecnologias aplicadas ao ensino”: mediana 2; com concentração forte em respostas negativas (1 e 2). “A formação me permitiu melhorar minhas habilidades de comunicação oral e escrita”: mediana 3; distribuição equilibrada, mas ainda com parte significativa avaliando de forma apenas regular.

A discrepância entre os dois indicadores revela que a formação em tecnologias educacionais é claramente percebida como deficitária, enquanto a comunicação aparece como dimensão mais bem contemplada, ainda que não de forma plena. Em tempos de expansão de recursos digitais, essa lacuna em tecnologias aplicadas ao ensino mostra-se crítica para a docência contemporânea.

A quinta dimensão explorou a capacidade analítica e a preparação para lidar com a inclusão educacional. “Sinto-me capaz de analisar informações relevantes para tomar decisões pedagógicas”: mediana 4; distribuição predominantemente positiva. “Durante o curso foram abordados conteúdos

sobre inclusão educacional de pessoas com deficiência”: mediana 3; dispersão ampla, com respostas divididas entre avaliações medianas e positivas.

Os resultados apontam que os egressos se sentem relativamente confiantes em sua capacidade de decisão pedagógica, mas percebem que a preparação para a inclusão de estudantes com deficiência ainda não foi suficientemente desenvolvida. Isso indica que os cursos conseguem fomentar habilidades críticas de análise, mas não garantem, de forma homogênea, uma abordagem consistente das políticas de inclusão.

A sexta dimensão avaliou a atenção dada a aspectos sociais e de diversidade durante a graduação. “A formação abordou adequadamente as questões de equidade de gênero”: mediana 3; distribuição dispersa, com avaliações entre 2 e 4. “A formação abordou adequadamente as questões de equidade ético-racial”: mediana 3; padrão semelhante. Ambas as questões revelam percepções medianas e pouco consistentes, sinalizando que os temas ligados a gênero e relações étnico-raciais ainda não ocupam espaço estruturante na formação inicial. A dispersão das respostas sugere experiências muito desiguais entre diferentes cursos de graduação em Educação Física.

A sétima dimensão avaliou as contribuições da graduação para a formação ética e de responsabilidade social. “O curso promoveu o compromisso ético e a responsabilidade social, atuando no combate ao preconceito e na valorização das diferenças”: mediana 4; distribuição concentrada em avaliações positivas. “Estou satisfeito(a) com a formação profissional que recebi durante o curso de



Licenciatura”: mediana 4. A análise mostra que, apesar das lacunas em áreas específicas, os egressos reconhecem que sua formação cultivou valores éticos e de responsabilidade social, e, no geral, avaliam positivamente a experiência formativa recebida.

Por fim, a oitava dimensão buscou compreender a reputação das instituições formadoras entre seus egressos. “Recomendaria minha instituição de formação a outras pessoas interessadas em cursar a Licenciatura em Educação Física”: mediana 4; distribuição majoritariamente positiva.

“A formação recebida responde às necessidades do contexto educativo atual” (já considerada na dimensão 1, aqui como reforço): mediana 3,5; avaliações intermediárias. De modo geral, a imagem institucional é bem avaliada, mas o reconhecimento de que a formação precisa ser melhor ajustada às exigências do presente acompanha a disposição em recomendar a instituição.

A análise das questões em escala Likert revela que os professores licenciados apresentam uma visão ambivalente sobre sua formação inicial. Há reconhecimento de pontos fortes — infraestrutura, práticas formativas, compromisso ético e responsabilidade social —, mas também críticas consistentes, sobretudo quanto ao uso de tecnologias educacionais, à preparação prática imediata para a sala de aula e ao tratamento insuficiente de temas ligados à inclusão, equidade de gênero e diversidade étnico-racial. As medianas variaram entre 2 (tecnologias) e 4 (ética, infraestrutura, satisfação), indicando que o grupo percebe avanços relevantes, mas identifica lacunas que precisam ser corrigidas para tornar a formação inicial mais sintonizada com as demandas escolares contemporâneas.

Análise questões abertas professores brasileiros de Educação Física escolar

Questão 1 – Competências, habilidades ou conhecimentos indispensáveis

Temas finais: Postura ética e socioemocional; Competências comunicacionais e relacionais; Planejamento e gestão pedagógica; Conhecimento técnico-didático; Formação continuada e pensamento crítico.

As respostas mostram que os professores da licenciatura não reduzem a função docente à simples transmissão de conteúdos. O núcleo ético aparece como fundamento, ressaltando atitudes de responsabilidade, empatia e respeito como indispensáveis. Também foi destacada a importância da comunicação, da liderança e da capacidade de construir vínculos significativos com os alunos, habilidades essenciais para gerir a sala de aula de forma democrática. O planejamento, a avaliação e o domínio das práticas corporais compõem o eixo instrumental do trabalho docente, mas sempre articulado a uma postura reflexiva. Finalmente, a ênfase na formação continuada e no pensamento crítico revela que esses profissionais se veem como sujeitos em constante aprendizado, reconhecendo que a educação exige atualização permanente e capacidade de reflexão crítica sobre a prática.



Questão 2 – Experiências formativas mais relevantes

Temas finais: Estágios e práticas de campo como eixos centrais; Extensão e projetos comunitários como espaços de aprendizagem significativa; Pesquisa e reflexão acadêmica; Metodologias inovadoras e interdisciplinares; Mediação docente e redes de apoio.

As respostas indicam que a formação ganha densidade quando conecta o estudante à realidade escolar. Os estágios supervisionados e práticas em escolas foram destacados de maneira unânime como experiências decisivas, pois permitiram vivenciar o cotidiano da docência. As atividades de extensão e projetos comunitários também foram valorizados, já que ampliaram a compreensão do papel social da Educação Física. Parte dos respondentes destacou a iniciação científica e os grupos de estudo, reconhecendo-os como oportunidades de desenvolver pensamento crítico e articulação entre teoria e prática. Além disso, o uso de metodologias ativas e projetos interdisciplinares foi lembrado como diferencial, permitindo experiências inovadoras de ensino. Por fim, o reconhecimento da mediação dos professores universitários, sua motivação e capacidade de criar vínculos, reforça a importância da dimensão humana e relacional da formação docente.

Questão 3 – Experiências formativas menos relevantes

Temas finais: Disciplinas teóricas pouco aplicáveis; Práticas e estágios esvaziados de sentido; Atividades burocráticas e obrigatórias sem relevância; Currículo fragmentado e repetitivo; Ausência de articulação entre teoria e prática.

Os dados revelam críticas consistentes ao caráter fragmentado e descolado da realidade escolar de parte da formação inicial. Muitos professores relataram disciplinas excessivamente teóricas, ministradas de forma expositiva, que não dialogavam com os desafios reais da docência. Também emergiram relatos de estágios supervisionados burocráticos, sem acompanhamento adequado, que não cumpriram seu papel formativo. A repetição de conteúdos e a falta de integração curricular foram apontadas como problemas recorrentes. Em conjunto, essas percepções reforçam a necessidade de maior articulação entre teoria e prática, bem como de um currículo menos fragmentado e mais conectado ao cotidiano escolar.

Questão 4 – Desafios atuais da profissão

Temas finais: Condições estruturais e valorização profissional; Inclusão e diversidade como desafio pedagógico; Sobrecarga de trabalho e precarização; Indisciplina e violência no ambiente escolar; Necessidade de atualização e inovação metodológica.

PARTICIPANTS



FUNDING





As respostas revelam que os desafios enfrentados pelos professores da licenciatura ultrapassam o âmbito da sala de aula. As condições precárias de infraestrutura, a sobrecarga de turmas e a desvalorização salarial aparecem como fatores centrais de desgaste. A inclusão de alunos com deficiência foi citada como um imperativo ético e pedagógico, mas a falta de apoio especializado e de recursos adequados dificulta a efetivação dessa prática. A indisciplina e a violência escolar foram lembradas como barreiras ao trabalho docente, enquanto a necessidade de atualização constante em metodologias e tecnologias reflete as exigências de um cenário educacional em transformação. Esses desafios indicam que a docência em Educação Física se constrói em meio a pressões estruturais e sociais que demandam políticas públicas mais consistentes e melhores condições de trabalho.

Questão 5 – Temas prioritários para a formação continuada

Temas finais: Inclusão e práticas adaptadas como eixo central; Diversidade e equidade como princípios formativos; Inovação pedagógica e tecnologias digitais; Saúde coletiva e promoção da qualidade de vida; Gestão, avaliação e políticas públicas.

As respostas apontam que a formação continuada deve priorizar múltiplos eixos. A inclusão aparece como prioridade absoluta, com destaque para a necessidade de aprofundar práticas adaptadas e recursos voltados a estudantes com deficiência. A diversidade — de gênero, étnico-racial e cultural — é igualmente destacada, sinalizando que a formação docente precisa incorporar a equidade como princípio pedagógico. A inovação pedagógica, apoiada por metodologias ativas e tecnologias digitais, é vista como essencial diante das transformações contemporâneas do ensino. Também são ressaltados temas ligados à saúde coletiva e à promoção da qualidade de vida, indicando que os professores percebem seu papel como parte de uma política mais ampla de cuidado e prevenção em saúde. Por fim, a gestão de sala de aula, a avaliação e o conhecimento das políticas públicas foram apontados como áreas fundamentais para ampliar a eficácia do trabalho docente.

A análise temática das questões abertas dos professores da licenciatura revela um panorama rico em tensões e expectativas. Constata-se consenso sobre a centralidade da postura ética, da comunicação e do domínio técnico-didático como bases da docência. Os estágios supervisionados e as práticas de campo surgem como experiências mais significativas, enquanto disciplinas descontextualizadas e atividades burocráticas são vistas como fragilidades. Os desafios atuais apontam tanto para questões estruturais (condições de trabalho e valorização), quanto pedagógicas (inclusão, indisciplina, inovação metodológica) e sociais (violência, diversidade). No horizonte da formação continuada, os professores apontam inclusão e diversidade como prioridades inadiáveis, seguidas por inovação pedagógica, saúde coletiva e gestão. Esse conjunto de percepções evidencia que a licenciatura em Educação Física,



embora reconhecida como responsável por fornecer uma base sólida, ainda necessita ser mais integrada, prática e conectada às demandas da escola e da sociedade.

3.4 Perfil dos professores de programas de esporte e atividade física não escolar

A maioria dos participantes situa-se entre 35 e 44 anos (46,3%, n=31), seguida pela faixa de 45 a 54 anos (25,4%, n=17). Esse predomínio de faixas intermediárias revela um grupo em consolidação de carreira, já distante dos anos iniciais de inserção, mas ainda em idade produtiva para ampliar sua trajetória. Há também 14,9% (n=10) com idades entre 25 e 34 anos, representando profissionais mais jovens, em estágio inicial de consolidação; outros 10,4% (n=7) estão acima de 55 anos, enquanto apenas 3,0% (n=2) têm menos de 25 anos. Essa composição etária sugere que a profissão está majoritariamente representada por docentes em plena maturidade profissional, capazes de articular experiência acumulada e vigor produtivo.

A variável de gênero aponta para uma clara predominância masculina: 74,6% (n=50) dos respondentes são homens, enquanto 25,4% (n=17) são mulheres. Esse dado reforça uma característica histórica do campo do bacharelado em Educação Física, que, diferentemente da licenciatura escolar, ainda apresenta uma inserção feminina mais restrita. Essa desigualdade de gênero pode estar relacionada tanto às condições do mercado de academias e clubes — tradicionalmente mais associados à figura masculina — quanto a barreiras estruturais para maior equilíbrio entre homens e mulheres nesses espaços.

Outro dado relevante diz respeito ao tipo de instituição em que foi realizada a graduação. A grande maioria (n=61, 91,0%) formou-se em universidades privadas, enquanto apenas 6 (9,0%) o fizeram em instituições públicas. Essa predominância de instituições privadas sugere que a formação em Educação Física no bacharelado está fortemente vinculada ao setor privado de ensino, possivelmente em razão da maior capilaridade dessas instituições no Brasil e da concentração de cursos voltados ao mercado de academias e fitness. Entre as instituições mais recorrentes, destacam-se Uninove e Estácio (n=6 cada), FMU (n=4) e UNIP (n=4), que, somadas, concentram quase um terço dos participantes. As demais respostas se distribuíram em 34 instituições diferentes, evidenciando pulverização e diversidade formativa.

A análise da distribuição geográfica confirma a centralidade do Sudeste, especialmente São Paulo. Mais da metade dos participantes (55,5%, n=37) formaram-se em instituições paulistas, seguidos pelo Rio de Janeiro (10,5%, n=7) e Minas Gerais (7,5%, n=5). Outros estados, como Espírito Santo, Bahia e Paraná, também aparecem, mas de forma menos expressiva. Esse padrão reflete não apenas a concentração populacional e econômica da região Sudeste, mas também a predominância histórica da oferta de cursos de Educação Física nessa região. Essa concentração pode igualmente ter sido potencializada pela



rede de contatos que sustentou a disseminação do questionário, a exemplo do que se verificou entre gestores.

No que tange ao tempo de formado, os resultados apontam para uma distribuição que mescla trajetórias consolidadas e experiências mais recentes. Uma parcela significativa (32,8%, n=22) concluiu a graduação há mais de 16 anos, e outros 16,4% (n=11) têm entre 11 e 15 anos de formados. Esse grupo evidencia a presença de profissionais com longa permanência no mercado. Entretanto, há também 22,4% (n=15) com 4 a 6 anos de conclusão, 11,9% (n=8) entre 1 e 3 anos e 7,5% (n=5) com menos de um ano de formados, o que revela renovação no campo. Essa coexistência de gerações distintas sugere um mercado que continua a atrair novos profissionais, embora marcado pela presença de quadros experientes.

Quanto ao formato da graduação, prevaleceu o modelo presencial (85,1%, n=57), seguido pelo semipresencial (10,4%, n=7) e pelo ensino a distância (EAD), representado por apenas 4,5% (n=3). Esse resultado reforça a percepção de que, no campo do bacharelado, a prática presencial ainda é vista como fundamental para a formação, dado o caráter aplicado e técnico dos conteúdos da área.

A formação continuada também se mostrou recorrente entre os respondentes: 70,1% (n=47) realizaram pós-graduação lato sensu, 16,4% (n=11) seguiram para o mestrado acadêmico, 9,0% (n=6) optaram pelo mestrado profissional e 6,0% (n=4) alcançaram o doutorado. Apenas 22,4% (n=15) interromperam sua trajetória acadêmica após a graduação. Esse dado confirma uma tendência de valorização da qualificação continuada, seja por especializações voltadas à prática aplicada, seja por percursos de aprofundamento científico.

No campo da atuação profissional, apenas um dos 67 respondentes declarou não atuar na área, confirmando forte inserção no mercado. A maior parte exerce funções de Personal Trainer (82,1%, n=55), seguido por atuação como professor em academias (38,0%, n=26) e preparador físico de atletas (17,9%, n=12). Outras áreas de inserção incluem programas de saúde (16,4%, n=11), gestão de organizações esportivas (11,9%, n=8), técnico esportivo (9,0%, n=6) e participação em projetos sociais (9,0%, n=6). Essa multiplicidade sugere que muitos profissionais acumulam diferentes frentes de atuação, o que reflete tanto a versatilidade quanto a fragmentação do mercado de trabalho no bacharelado.

A análise da carga horária semanal confirma essa diversidade: 26,9% (n=18) trabalham menos de 12 horas semanais, 25,4% (n=17) entre 12 e 20 horas, 9,0% (n=6) entre 21 e 30 horas, 14,9% (n=10) entre 31 e 40 horas e 23,9% (n=16) mais de 40 horas semanais. Esse mosaico revela tanto a flexibilidade de vínculos quanto a existência de jornadas extenuantes, sobretudo em funções como Personal Trainer.



A trajetória profissional também se mostra consolidada: 37,3% (n=25) atuam há mais de 16 anos na área, 20,9% (n=14) entre 11 e 15 anos, 14,9% (n=10) entre 4 e 6 anos, 9,0% (n=6) entre 7 e 10 anos, 16,4% (n=11) entre 1 e 3 anos, e apenas 1,5% (n=1) iniciou há menos de um ano. O dado reforça que o campo do bacharelado é composto por profissionais com alta permanência, mas também com espaços para novos ingressantes.

Quanto ao público atendido, verifica-se grande diversidade. A quase totalidade trabalha com adultos (91,0%, n=61) e idosos (74,6%, n=50), o que confirma o foco do bacharelado em academias e programas de saúde. Contudo, muitos também atuam com jovens (61,2%, n=41), adolescentes (41,8%, n=28), crianças (25,4%, n=17) e pessoas com deficiência (25,4%, n=17). Uma parcela significativa (49,3%, n=33) lida com pessoas com doenças crônicas, ampliando a responsabilidade do campo no cuidado com a saúde pública.

O perfil dos professores egressos do bacharelado em Educação Física revela um grupo diversificado em termos de idade, tempo de formado e atuação, mas marcado por alguns traços dominantes: predominância masculina, concentração de formação em instituições privadas e no estado de São Paulo, valorização da prática presencial na graduação e forte presença de cursos de pós-graduação. Profissionalmente, predominam as funções ligadas ao personal training e às academias, mas o grupo também se dispersa em múltiplas áreas, atendendo públicos variados e com demandas crescentes de saúde e qualidade de vida. Esse retrato sugere um campo em expansão, mas ainda atravessado por desigualdades de gênero, concentração regional e forte dependência do setor privado, tanto na formação quanto no mercado de trabalho

Análise questões em escala Likert professores brasileiros de programas de esporte e atividade física não escolar

A primeira dimensão buscou aferir se a formação recebida responde às necessidades do campo de atuação e se o equilíbrio entre teoria e prática foi adequado ao desempenho profissional.

Na questão “A formação recebida responde às necessidades da área em que atuo”, a mediana ficou em 4, com distribuição relativamente equilibrada: 53,0% (n=35) atribuíram notas 4 ou 5, enquanto 24,3% (n=16) avaliaram entre 1 e 2. Essa divisão sugere percepções ambivalentes: de um lado, parte expressiva reconhece pertinência, mas quase um quarto discorda, indicando que há lacunas que comprometem a aderência da graduação às demandas do mercado.

Na afirmação “O equilíbrio entre conteúdos teóricos e práticos foi adequado para meu desempenho profissional”, a mediana também foi 4, com 53,0% (n=35) em notas 4 ou 5, mas 28,8% (n=19) registraram notas baixas (1 ou 2). Isso reforça a percepção de heterogeneidade: se para alguns a articulação teoria-prática foi satisfatória, para outros houve fragilidade clara.



Essa dimensão revela que a pertinência geral da formação e o equilíbrio entre teoria e prática não são consensuais. Ainda que boa parte perceba adequação, há críticas significativas de um contingente que não se reconhece plenamente atendido.

A segunda dimensão investigou-se a adequação da infraestrutura e a presença de metodologias inovadoras. Na questão “Os espaços físicos, materiais e equipamentos da Universidade foram adequados”, a mediana foi 4, com 56,1% (n=37) em notas 4 ou 5. Esse resultado mostra avaliação majoritariamente positiva, embora 16,6% (n=11) tenham atribuído notas 1 ou 2, revelando que nem todos tiveram acesso a condições satisfatórias.

Já em “Foram utilizadas metodologias de ensino inovadoras durante a formação”, a mediana caiu para 3, com distribuição mais dispersa: 25,8% (n=17) avaliaram com notas 4 ou 5, mas 25,8% (n=17) deram notas 1 ou 2. Essa dispersão sugere que a inovação metodológica foi percebida de forma desigual, talvez dependendo de cursos, docentes ou períodos específicos.

A leitura conjunta mostra um contraste: enquanto a infraestrutura física recebe reconhecimento, a dimensão metodológica gera mais dúvidas e críticas, sinalizando que a inovação no ensino não se consolidou como prática recorrente.

A terceira dimensão avaliou a relevância dos materiais didáticos e a utilidade das práticas realizadas durante a graduação.

Na questão “Recebi materiais didáticos relevantes e aplicáveis”, a mediana foi 3, com um terço dos respondentes avaliando positivamente (33,3%, n=22 em nota 4), mas 33,3% (n=22) registraram notas 1 ou 2. Esse dado sugere percepções divididas, revelando que a qualidade e aplicabilidade dos materiais foi irregular.

Já em “As práticas realizadas durante a graduação foram úteis para minha inserção profissional”, a mediana foi 4, com 56,1% (n=37) em notas 4 ou 5. Esse dado evidencia reconhecimento maior da importância das experiências práticas, embora 27,2% (n=18) tenham dado notas baixas.

Esse contraste mostra que, mesmo com materiais nem sempre valorizados, as práticas concretas foram percebidas como mais relevantes, reforçando a centralidade da vivência prática na formação em Educação Física.

Na quarta dimensão, os docentes avaliaram a atualização dos conteúdos e a existência de conexões com o mercado desde etapas iniciais.

Na questão “Os conteúdos do curso responderam às exigências atuais do mercado”, a mediana foi 3, com 30,3% (n=20) em notas 4 ou 5, mas 39,4% (n=26) em notas 1 ou 2. Esse resultado mostra clara percepção de desatualização curricular.



Em “O curso promoveu vínculos com o ambiente real de trabalho desde as etapas iniciais”, a mediana foi também 3, com distribuição dispersa: 43,9% (n=29) avaliaram positivamente (4 ou 5), mas 34,8% (n=23) deram notas baixas.

Esse conjunto revela que a atualização curricular é um ponto crítico, com parte significativa dos respondentes indicando que os conteúdos não acompanham as transformações do campo. Ainda que haja algum vínculo inicial com o trabalho, ele não foi sistemático nem universal.

A quinta dimensão reuniu as questões sobre uso de tecnologias e desenvolvimento da comunicação profissional.

Na afirmação “Durante o curso aprendi a utilizar tecnologias e ferramentas digitais”, a mediana foi 2, com 62,1% (n=41) avaliando negativamente (notas 1 ou 2). Esse resultado aponta para uma lacuna marcante da formação, considerando o peso crescente das tecnologias na prática profissional.

Em contrapartida, a questão “O curso promoveu o desenvolvimento de habilidades de comunicação com diferentes públicos” obteve mediana 3, com distribuição heterogênea: 39,4% (n=26) avaliaram positivamente (notas 4 ou 5), enquanto 31,8% (n=21) deram notas baixas (1 ou 2).

Essa dimensão evidencia duas fragilidades: a quase ausência de preparação para o uso de tecnologias digitais e a formação insuficiente em comunicação, dimensões cruciais em um mercado que exige interação qualificada com diferentes públicos e recursos digitais cada vez mais integrados.

Na sexta dimensão foram analisadas as percepções sobre competências de planejamento e sobre a amplitude das áreas exploradas na graduação.

Na questão “O curso promoveu capacidades para planejar, executar e avaliar programas de atividade física”, a mediana foi 4, com 53% (n=35) avaliando positivamente, embora 28,7% (n=19) tenham registrado notas baixas.

Já em “A graduação me permitiu conhecer e explorar diferentes áreas de inserção profissional”, a mediana foi 4, com 59,1% (n=39) em notas 4 ou 5. Esse dado sugere reconhecimento de que a formação abriu horizontes diversos de atuação, ainda que com algumas lacunas.

Assim, essa dimensão mostra que, embora haja críticas, a formação foi vista como relativamente eficaz na construção de competências de planejamento e na exploração de diferentes possibilidades de carreira.

A sétima dimensão reuniu questões relacionadas a valores, ética e diversidade.

Na questão “Foram abordados temas como ética profissional, inclusão e responsabilidade social”, a mediana foi 5, com ampla concentração de respostas positivas: 77,3% (n=51) atribuíram notas 4 ou 5. Esse é o ponto mais forte da formação, mostrando que a dimensão ética foi valorizada.



Em contraste, em “Foram incluídos conteúdos sobre sustentabilidade ambiental e diversidade cultural”, a mediana foi 3, com distribuição equilibrada: 39,4% (n=26) avaliaram positivamente, mas 33,4% (n=22) deram notas baixas.

Essa dimensão revela que, embora a ética e a responsabilidade social estejam bem contempladas, a sustentabilidade e a diversidade cultural ainda são menos sistematicamente incorporadas.

A oitava dimensão investigou-se a abordagem das questões de gênero e étnico-raciais. Na questão “A formação abordou adequadamente equidade de gênero”, a mediana foi 3, com 33,3% (n=22) em notas altas e 37,9% (n=25) em notas baixas. O resultado indica uma percepção crítica de insuficiência. Já em “A formação abordou adequadamente equidade étnico-racial”, a mediana foi 3, com distribuição semelhante: 33,3% (n=22) positivos e 36,4% (n=24) negativos.

Esse quadro evidencia que, apesar de avanços na dimensão ética geral, a equidade de gênero e racial ainda é tratada de maneira incipiente, sugerindo a necessidade de aprofundamento curricular nessas temáticas.

A última dimensão buscou captar a satisfação geral com a formação recebida. Na questão “Estou satisfeito(a) com a formação profissional que recebi”, a mediana foi 3, com distribuição dividida: 50,0% (n=33) em notas 4 ou 5, e 20% (n=13) em notas baixas (1 ou 2). Em “Recomendaria minha instituição a outras pessoas interessadas”, a mediana foi 4, com 55,5% (n=37) em notas 4 ou 5. Por fim, na questão “Considero que minha formação foi uma base sólida para minha atuação e desenvolvimento”, a mediana também foi 4, com 54,5% (n=36) avaliando positivamente.

Essa dimensão mostra que, apesar de críticas pontuais em aspectos específicos, há reconhecimento de valor global na formação recebida, o que sustenta níveis de satisfação relativamente elevados.

A análise das nove dimensões revela um quadro marcado por contrastes. De um lado, aspectos como ética profissional, exploração de diferentes áreas e competências de planejamento receberam avaliações positivas. De outro, lacunas críticas emergem em atualização curricular, uso de tecnologias, comunicação e equidade. De forma geral, a formação no bacharelado em Educação Física é vista como uma base razoável, mas ainda distante de responder plenamente às demandas de um mercado dinâmico e socialmente diverso.

Análise questões abertas professores de programas de esporte e atividade física não escolar

Questão 1 – Avaliação da formação universitária recebida

A primeira questão aberta buscou compreender como os professores avaliam, de modo geral, a formação universitária que receberam, convidando-os a expressar percepções sobre pontos fortes, fragilidades e pertinência da graduação frente ao exercício profissional.



Temas finais: Formação percebida como heterogênea e desigual, com pontos fortes em determinadas áreas, mas fragilidades estruturais. Insuficiência prática e distanciamento do mercado de trabalho. Reconhecimento pontual de qualidade docente, mas falta de sistematização no curso.

A análise dessa questão mostra que a percepção dos professores é marcada por uma sensação de ambivalência. Muitos reconhecem que a graduação ofereceu bases teóricas sólidas em determinados conteúdos, como anatomia, fisiologia e treinamento, mas que tais saberes foram pouco explorados em situações aplicadas. Aparece de modo recorrente a crítica de que a formação universitária prepara mais para a reprodução de conteúdos do que para a resolução de problemas concretos em academias, clubes ou programas de saúde. A ausência de estágios supervisionados sistemáticos é apontada como uma das principais lacunas, assim como a defasagem curricular em relação às transformações recentes do campo. Por outro lado, há menções positivas a alguns docentes que conseguiram articular teoria e prática, revelando que a qualidade muitas vezes dependeu do esforço individual e não da estrutura curricular como um todo.

Questão 2 – Experiências formativas mais relevantes

Temas finais: Práticas aplicadas como eixo estruturante, ainda que restritas em número. Extensão e pesquisa como espaços de aprendizagem significativa. Mediação docente como fator determinante na relevância da experiência.

Os professores destacam que as vivências que mais contribuíram para sua formação não se restringiram ao espaço formal da sala de aula. Estágios extracurriculares, participação em projetos de extensão, monitorias e atividades de iniciação científica foram amplamente lembrados como momentos de verdadeira aprendizagem. Essas experiências possibilitaram contato direto com diferentes públicos, desenvolvimento de habilidades comunicacionais e percepção mais clara das demandas reais da profissão. A figura do professor engajado, capaz de mobilizar os estudantes para além do conteúdo expositivo, aparece como elemento decisivo para transformar atividades em oportunidades de formação robusta. Essa análise sugere que, embora o currículo formal tenha limitações, os espaços de prática e extensão funcionaram como compensadores das fragilidades estruturais, garantindo experiências consideradas fundantes para a trajetória profissional.

Questão 3 – Experiências menos relevantes

Temas finais: Formação fragmentada e pouco integrada. Experiências formais vistas como meramente obrigatórias, sem valor real para a prática. Falta de articulação entre teoria e intervenção profissional.



As respostas revelam uma crítica consistente àquilo que os professores percebem como atividades acadêmicas “para cumprir tabela”. Muitas disciplinas foram vistas como pouco conectadas à prática profissional, com conteúdos distantes das exigências reais de academias, clubes ou programas de saúde. O excesso de aulas expositivas, repetitivas e centradas no docente é mencionado como fator de desmotivação, reforçando a percepção de que faltou inovação metodológica. Estágios pouco supervisionados, marcados por burocracia ou falta de clareza nos objetivos, também aparecem como experiências frustrantes. Em suma, os participantes indicam que grande parte das atividades consideradas obrigatórias não contribuiu efetivamente para sua formação, reforçando a ideia de que a graduação poderia ter sido mais focada em experiências autênticas e aplicáveis.

Questão 4 – Desafios atuais e necessidades para a formação continuada

Temas finais: Atualização curricular voltada ao mercado contemporâneo (gestão, empreendedorismo, tecnologia). Saúde coletiva e envelhecimento como áreas estratégicas. Diversidade e inclusão como temas centrais ainda pouco trabalhados. Formação continuada como condição permanente para atualização profissional.

Os professores enfatizaram que sua formação inicial não os preparou suficientemente para lidar com desafios emergentes do século XXI. Aparece de modo recorrente a crítica à ausência de conteúdos sobre gestão de academias, marketing pessoal, empreendedorismo e inovação tecnológica. Da mesma forma, há forte demanda por maior preparação para atuar em saúde coletiva, no atendimento a pessoas com doenças crônicas e no acompanhamento de idosos, contextos cada vez mais relevantes para a profissão. As questões de diversidade cultural, equidade de gênero e étnico-racial também são apontadas como lacunas, sugerindo que a formação ainda não incorporou de forma sistemática a perspectiva inclusiva. Por fim, os respondentes reforçam a necessidade de formação continuada, vista como imprescindível para lidar com um campo em constante transformação.

A análise temática das quatro questões abertas revela um quadro marcado por tensões, reconhecimentos pontuais e expectativas de transformação. Os professores de bacharelado reconhecem que sua formação universitária ofereceu bases importantes, mas apontam com clareza lacunas em prática supervisionada, atualização curricular e preparação para desafios contemporâneos. As experiências formativas mais valorizadas foram justamente aquelas que extrapolaram o espaço formal da sala de aula, como estágios extracurriculares, projetos de extensão e pesquisa, revelando que a universidade pode ser formadora quando consegue conectar teoria e prática em situações reais.



Por outro lado, as experiências menos relevantes demonstram que disciplinas desconectadas, estágios mal organizados e metodologias tradicionais ainda marcam presença, gerando frustrações e contribuindo para a percepção de que grande parte da formação é fragmentada. As respostas também mostram que o futuro da formação em Educação Física no bacharelado precisa incorporar de forma mais explícita conteúdos de gestão, empreendedorismo e tecnologia, além de dialogar com a saúde coletiva, o envelhecimento populacional e a diversidade social.

Em conjunto, os temas finais consolidados indicam que o perfil desejado pelos professores é o de um profissional ético, competente tecnicamente, capaz de atuar com diferentes públicos e de se atualizar continuamente em um mercado em transformação. A formação inicial, no entanto, ainda não entrega esse conjunto de competências de forma sistemática, deixando para a experiência profissional e para a formação continuada a tarefa de suprir lacunas importantes. Esse cenário reforça a urgência de repensar o currículo do bacharelado em Educação Física, articulando prática, interdisciplinaridade, ética e inovação para preparar profissionais aptos a responder às demandas complexas do mundo contemporâneo.

Síntese e recomendações dos professores brasileiros para a formação inicial

A partir da análise das respostas dos professores, foi possível derivar recomendações para o aprimoramento da formação inicial de professores de Educação Física. Essas recomendações contemplam tanto aspectos gerais, válidos para os dois campos de atuação (bacharelado e licenciatura), quanto indicações específicas que dialogam com as particularidades de cada trajetória profissional.

Para os professores que participaram da pesquisa, a formação inicial em Educação Física precisa superar a histórica fragmentação entre teoria e prática. Para tanto, é fundamental fortalecer os estágios supervisionados, garantindo experiências reais e diversificadas desde os primeiros anos de curso. A consolidação de parcerias estruturadas com escolas, academias, clubes e serviços de saúde constitui caminho estratégico para aproximar o universo acadêmico das demandas concretas da profissão. Além disso, os gestores, especialmente que atuam em academias, clubes e serviços de saúde ressaltam a necessidade de aprofundar os conhecimentos científicos básicos, como fisiologia, biomecânica e psicologia, articulando-os a situações práticas de ensino e intervenção.

Outro ponto de destaque é a ênfase na ética, no compromisso social e na sensibilidade diante da diversidade. Os cursos devem garantir espaços de reflexão sobre o papel social da Educação Física, incorporando discussões sobre raça, gênero, inclusão e acessibilidade, ao mesmo tempo em que



estimulam a construção de uma postura ética coerente com os desafios contemporâneos. Do mesmo modo, é preciso reforçar as competências relacionais e comunicacionais, preparando o profissional para trabalhar em equipe, liderar processos e se comunicar de forma clara e empática. Finalmente, a integração de tecnologias digitais de maneira crítica e criativa desponta como um eixo indispensável, tanto para dinamizar processos pedagógicos quanto para ampliar a inserção no mercado.

Recomendações Específicas – Licenciatura (escolar)

A análise das respostas de professores de Educação Física escolar sobre sua formação inicial, considerando tanto as questões em escala Likert quanto as respostas abertas, revela um panorama multifacetado, que combina reconhecimento de pontos fortes e críticas a fragilidades da formação.

Integração teoria–prática

Os resultados indicam que a adequação da formação frente às necessidades do contexto educacional atual e o equilíbrio entre teoria e prática obtiveram medianas intermediárias (3,5). As respostas abertas reforçam essa visão: embora a formação seja considerada sólida no plano teórico, muitos professores relataram dificuldade em sentir-se preparados para os desafios imediatos da sala de aula. Estágios e práticas supervisionadas foram reconhecidos como experiências formativas centrais, porém a crítica à fragmentação curricular e à realização de estágios burocráticos ou pouco supervisionados mostra que ainda há um hiato entre a fundamentação universitária e a prática escolar cotidiana.

Infraestrutura e práticas

O eixo referente à infraestrutura e às práticas realizadas durante a graduação apresentou avaliações mais positivas (mediana 4), com destaque para a percepção de que a vivência prática auxiliou na inserção profissional. Esse achado sugere que, quando devidamente estruturadas, as práticas constituem um ponto de ancoragem importante para a identidade docente. Ainda assim, as críticas qualitativas a atividades burocráticas e a ausência de integração entre teoria e prática revelam que a efetividade dessas experiências não é homogênea.

Preparação para desafios da docência

Enquanto a solidez da formação recebeu avaliação favorável (mediana 4), a percepção de preparo para enfrentar os desafios concretos da escola foi menor (mediana 3). Esse contraste aponta para uma tensão recorrente: os cursos fornecem fundamentos teóricos consistentes, mas falham em assegurar uma transição segura e confiante para a realidade profissional. Nas respostas abertas, professores relataram que enfrentaram dificuldades em lidar com indisciplina, violência escolar, sobrecarga de trabalho e inclusão de alunos com



deficiência sem suporte adequado — desafios que exigem uma preparação mais situada.

Competências digitais e comunicacionais

A formação em tecnologias aplicadas ao ensino foi avaliada como deficitária (mediana 2), enquanto as habilidades comunicacionais receberam avaliação intermediária (mediana 3). As falas dos professores confirmam que o uso de tecnologias digitais não tem sido tratado de maneira estruturada, o que se torna ainda mais problemático diante da crescente centralidade desses recursos no processo educacional. Em contrapartida, a comunicação oral e escrita foi considerada mais bem desenvolvida, mas ainda de forma insuficiente para atender plenamente às demandas do ambiente escolar.

Inclusão e equidade

Embora a capacidade analítica tenha sido bem avaliada (mediana 4), os itens relacionados à inclusão de pessoas com deficiência e às questões de equidade de gênero e étnico-racial obtiveram medianas de 3, com ampla dispersão. As respostas abertas reforçam essa leitura, apontando a inclusão como prioridade para formação continuada e destacando que o tratamento desses temas na graduação foi desigual e insuficiente. A diversidade cultural e social, embora reconhecida como relevante, ainda não ocupa espaço estruturante na formação inicial.

Ética, compromisso social e reputação institucional

Dimensões ligadas à ética e à responsabilidade social foram melhor avaliadas (mediana 4), indicando que os cursos conseguem cultivar valores fundamentais, mesmo que nem sempre os articulem a práticas pedagógicas consistentes. A satisfação com a formação e a disposição em recomendar a instituição também foram predominantemente positivas, embora acompanhadas da percepção de que ajustes são necessários para alinhar a formação às exigências contemporâneas.

Em conjunto, os achados revelam um quadro ambivalente: há reconhecimento de avanços importantes, sobretudo em infraestrutura, práticas significativas, ética e responsabilidade social; mas persistem lacunas em dimensões críticas — integração teoria-prática, preparo imediato para a docência, domínio de tecnologias educacionais, inclusão e diversidade. Os professores expressam expectativas de que a formação inicial se torne mais conectada à realidade escolar, menos fragmentada e mais comprometida com temas emergentes, como equidade, inovação pedagógica e saúde coletiva.

As recomendações derivadas da análise buscam responder às tensões identificadas e orientar melhorias no desenho curricular da formação inicial em Educação Física escolar. Elas estão organizadas em eixos gerais e temáticos.

1. **Integração efetiva entre teoria e prática:** promover estágios supervisionados desde os primeiros anos do curso, articulados a



disciplinas teóricas e acompanhados por professores preparados para orientar reflexivamente o estudante.

2. **Fortalecimento da dimensão prática significativa:** ampliar atividades de extensão, projetos comunitários e experiências reais em escolas, assegurando que os estudantes vivenciem diferentes contextos educacionais.
3. **Revisão curricular para reduzir fragmentação:** organizar o currículo de forma integrada, evitando sobreposição de conteúdos e disciplinas teóricas descoladas do cotidiano escolar.
4. **Integração das tecnologias educacionais:** inserir módulos específicos sobre o uso crítico e criativo de tecnologias digitais na docência, superando a visão instrumental.
5. **Ênfase em ética, diversidade e inclusão:** consolidar conteúdos e práticas voltados à equidade de gênero, diversidade étnico-racial e inclusão de pessoas com deficiência, articulando-os a vivências pedagógicas reais.
6. **Valorização das competências comunicacionais e socioemocionais:** desenvolver de forma intencional habilidades de comunicação, liderança, empatia e gestão de conflitos, reconhecidas como centrais na docência.

Recomendações professores brasileiros Educação Física escolar

- Ampliar a carga horária dedicada à didática da Educação Física, avaliação da aprendizagem e gestão da sala de aula, respondendo à crítica sobre a insuficiente preparação para o trabalho docente imediato.
- Intensificar parcerias entre universidades e escolas, garantindo supervisão qualificada nos estágios e projetos conjuntos de ensino, pesquisa e extensão.
- Estruturar mecanismos de formação docente voltados à prevenção e manejo da indisciplina e da violência escolar, desafios apontados como recorrentes pelos professores.
- Garantir que a diversidade de práticas corporais seja contemplada, indo além do enfoque esportivo, para ampliar o repertório cultural e pedagógico dos futuros professores.
- Priorizar cursos e programas voltados à inclusão educacional e práticas adaptadas, com foco em estudantes com deficiência e em necessidades educacionais especiais.
- Oferecer formação em equidade de gênero, diversidade étnico-racial e educação intercultural, consolidando esses temas como eixos estruturantes da prática docente.



- Desenvolver programas de atualização em metodologias ativas e ensino híbrido, com ênfase no uso pedagógico das tecnologias digitais.
- Criar ações de saúde coletiva e envelhecimento ativo, situando a Educação Física como campo estratégico para a promoção do bem-estar social.
- Incluir gestão educacional, políticas públicas e avaliação em Educação Física como componentes obrigatórios da formação continuada.

Recomendações Específicas – Bacharelado (academias, clubes, saúde e esporte)

Pertinência da formação e equilíbrio teoria–prática

Os participantes reconhecem bases teóricas válidas (p. ex., anatomia, fisiologia, avaliação), porém reclamam de baixa aplicação em situações reais e insuficiência de estágios supervisionados sistemáticos. Emergiram relatos de professores e experiências pontuais muito qualificadas, mas a percepção é de heterogeneidade interna do curso: o que funciona, muitas vezes, depende do engajamento de determinados docentes e de oportunidades extracurriculares, não da estrutura curricular como um todo.

Infraestrutura física e inovação metodológica

Em síntese, há reconhecimento de condições materiais razoáveis, mas inovação pedagógica não está consolidada como prática recorrente. Nos relatos, reaparecem críticas a metodologias expositivas repetitivas e a atividades “para cumprir tabela”, indicando pouca cultura de orientação da formação a problemas reais do campo (gestão de serviços, relacionamento com clientes, segurança do exercício, comunicação de resultados, etc.).

Materiais didáticos e valor das práticas

Mesmo quando os materiais são vistos como medianos ou irregulares, as experiências concretas, especialmente práticas supervisionadas, extensão, monitorias e vivências em serviços, são apontadas como o eixo formativo que “vira a chave” para a inserção profissional. As respostas abertas reforçam que projetos de extensão e estágios extracurriculares funcionam como compensadores de fragilidades curriculares, desde que haja mediação docente qualificada.

Atualização curricular e vínculos precoces com o mercado

Os professores mencionam a necessidade de incluir conteúdos como por gestão de serviços, empreendedorismo, marketing digital, tecnologias aplicadas, modelos de remuneração e regulação, e conexões com saúde coletiva (doenças crônicas, envelhecimento ativo).

Tecnologias e comunicação com diferentes públicos

PARTICIPANTS



FUNDING





Os professores que atuam nas áreas de esporte e programas de atividade física notam a ausência de formação tecnológica e de letramento comunicacional como um gargalo que reduz empregabilidade, qualidade do serviço e capacidade de demonstrar valor ao cliente/paciente/usuário..

Ética, responsabilidade social e diversidade

Os professores reconhecem a ética como um valor presente, mas equidade e diversidade ainda não são vistas com competências transversais consolidada nas rotinas formativas.

Recomendações professores brasileiros egressos do bacharelado

- Integrar trilhas de prática supervisionada progressiva em academias, clubes, programas de saúde, equipes multidisciplinares e projetos sociais desde os semestres iniciais
- Mapear competências do mercado (gestão de serviços, venda ética, retenção de clientes, segurança e risco, protocolos para doenças crônicas, envelhecimento ativo) e alinhar conteúdos de fisiologia, treinamento e avaliação a casos de uso concretos.
- Criar módulos obrigatórios de tecnologias e dados: seleção e uso de softwares de prescrição e acompanhamento, e produção de conteúdo digital responsável.
- Incorporar projetos práticos
- Introduzir gestão de operações, planejamento financeiro, precificação, marketing digital e empreendedorismo (incluindo modelos de negócio para serviços de fitness, saúde e bem-estar; projetos com impacto social).
- Fortalecer saúde baseada em evidências no cotidiano do bacharelado: prevenção e manejo de DCNT, reabilitação funcional de baixo risco, protocolos de atividade física segura para populações específicas (idosos, obesidade, diabetes, cardiopatias, saúde mental), intersectorialidade com SUS e políticas de promoção da saúde.
- Tornar equidade de gênero e étnico-racial conteúdos transversais e avaliados na prática
- Incorporar sustentabilidade e diversidade cultural à gestão de serviços de educação física
- Formalizar convênios com academias, clubes, hospitais, empresas e organizações sociais, incluindo mentorias de carreira, painéis com gestores e residências/estágios com tutorias qualificadas.
- Implantar trilhas de certificações (primeiros socorros, RCP, plataformas de prescrição, atendimento inclusivo) dentro do curso, elevando empregabilidade e confiança do egresso.

Os professores que atuam em contextos não escolares reconhecem na formação inicial pontos de apoio—ética, vivências práticas que dão sentido à

PARTICIPANTS



FUNDING





aprendizagem, capacidade de planejar programas e vislumbrar diferentes áreas de inserção. Ao mesmo tempo, identificam nós formativos que impedem a formação de um profissional plenamente alinhado às demandas do presente: desatualização frente às dinâmicas do mercado, déficit em tecnologias e dados, formação comunicacional aquém do necessário para lidar com públicos diversos e tratamento incipiente de equidade e sustentabilidade.

PROFESSORES CHILE

O questionário contou com a participação de 60 professores titulados em Pedagogía en Educación Física de diferentes instituições de ensino superior chilenas. A amostra compreende profissionais em atuação no sistema educativo chileno, proporcionando uma visão da formação inicial a partir da experiência prática no campo de trabalho.

O grupo é majoritariamente masculino, com 46 homens (76,7%) e 14 mulheres (23,3%). Este predomínio condiz com o perfil histórico da área. Quanto à idade, a maior parte dos participantes (28 indivíduos, 46,7%) situa-se na faixa de 25 a 34 anos, seguida por 18 participantes (30,0%) na faixa de 35 a 44 anos. A presença de 8 professores (13,3%) com 45 anos ou mais e 6 (10,0%) com menos de 25 anos indica uma composição que abrange desde profissionais em início de carreira até outros com trajetória consolidada.

O grupo apresenta uma distribuição equilibrada quanto ao tempo de conclusão da formação: 16 professores (26,7%) titularam-se há 1 a 3 anos; 14 (23,3%) há 4 a 6 anos; 10 (16,7%) há 7 a 10 anos; e 20 (33,3%) há 11 anos ou mais. A maioria (51 professores, 85,0%) cursou a formação inicial na modalidade presencial.

Quanto à instituição de origem, a amostra é composta majoritariamente por egressos da Universidad del Bío-Bío e da Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), com uma minoria de egressos de outras instituições como a Universidad San Sebastián (USS), Universidad Andrés Bello, Universidad de las Américas e Universidad de la Frontera. A maioria (35 professores, 58,3%) formou-se em instituições públicas.

A grande maioria dos participantes (46 professores, 76,7%) trabalha atualmente como professor de Educação Física. Desses, a maior parte atua em colégios particulares subvencionados ou públicos, com uma carga horária predominante de 31 a 40 horas semanais (12 professores) e 21 a 30 horas (10 professores). O tempo de experiência profissional é variado, com concentrações em 1 a 3 anos (10 professores) e 11 a 15 anos (10 professores), refletindo a diversidade da amostra.

Análise das questões em Escala Likert Professores Chilenos

PARTICIPANTS



FUNDING





Pertinência da Formação e Equilíbrio Teórico-Prático

Na questão “La formación recibida responde a las necesidades del contexto educativo actual”, a distribuição foi de 22% (n=13) com notas 5 e 55% (n=33) com nota 4, totalizando 77% de avaliações positivas. No entanto, um contingente significativo de 20% (n=12) posicionou-se de forma neutra. Este alto índice de neutralidade, em contraste com a baixa discordância explícita (4%), sugere uma percepção generalizada de que a formação é parcialmente adequada, mas não totalmente responsiva às complexidades e mudanças rápidas do cenário educacional atual, deixando uma sensação de que poderia ser mais atual e direcionada.

Na afirmação “El equilibrio entre los contenidos teóricos y prácticos fue adecuado para mi desempeño profesional”, os resultados foram mais consolidados. 42% (n=25) concordaram totalmente (nota 5) e 33% (n=20) concordaram parcialmente (nota 4), somando 75% de percepções favoráveis. A mediana situa-se em 4. Este resultado indica que, para a maioria, a formação conseguiu estabelecer uma ponte eficaz entre o conhecimento acadêmico e a aplicação prática, sendo este um dos pilares mais bem avaliados do processo formativo.

Infraestrutura e Utilidade das Práticas Profissionais

Na questão “La infraestructura ofrecida fue coherente con las exigencias del proceso formativo”, a avaliação foi amplamente positiva. 47% (n=28) atribuíram nota 5 e 28% (n=17) nota 4, totalizando 75% de respostas favoráveis. Com uma mediana de 4, fica claro que a maioria dos egressos considera que a universidade forneceu instalações e equipamentos condizentes com as necessidades de sua formação.

Já em “Las prácticas realizadas durante mi formación fueron útiles para mi inserción profesional”, a aprovação foi ainda mais expressiva. 55% (n=33) avaliaram com nota 5 e 33% (n=20) com nota 4, alcançando 88% de concordância. Este é um dos indicadores mais fortes de toda a análise, destacando que as práticas profissionais são percebidas como o eixo mais crucial e bem-sucedido da formação, proporcionando confiança e familiaridade com o ambiente escolar real.

Terceira Dimensão: Preparação para Desafios e Vínculo com a Realidade Laboral

Na afirmação “Me siento preparado para enfrentar los desafíos del contexto requerido desde mi primera experiencia profesional”, os resultados reforçam a autoeficácia dos professores. 47% (n=28) concordaram totalmente (nota 5) e 38% (n=23) concordaram parcialmente (nota 4), somando 85%. Com uma mediana de 4, fica evidente que a formação, em conjunto com as práticas,

PARTICIPANTS



FUNDING





conseguiu, para a grande maioria, construir uma base sólida de confiança para o ingresso na profissão.

Em “Durante mi formación se promovieron vínculos con el ambiente real de trabajo desde las etapas iniciales”, a percepção também é majoritariamente positiva, porém um pouco menos intensa. 43% (n=26) concordaram totalmente e 37% (n=22) parcialmente, totalizando 80%. Isso indica que a estratégia de inserção progressiva em contextos reais é reconhecida e valorizada, embora possa não ter sido uma experiência universalmente consistente para todos.

Quarta Dimensão: Competências em Tecnologia e Comunicação

Na questão “Adquirí competencias en el uso de tecnologías aplicadas a la enseñanza”, os dados revelam a lacuna mais crítica de toda a formação. Apenas 25% (n=15) concordaram totalmente (nota 5) e 37% (n=22) concordaram parcialmente (nota 4), somando 62% de avaliações não negativas. No entanto, um expressivo 23% (n=14) se posicionou de forma neutra e 15% (n=9) expressou discordância (notas 1 e 2). A mediana situa-se em 3, destacando uma clara deficiência na preparação dos professores para integrar ferramentas digitais à sua prática pedagógica, uma competência fundamental no século XXI.

Em nítido contraste, a afirmação “La formación me permitió mejorar mis habilidades de comunicación oral y escrita” obteve uma avaliação excelente. 58% (n=35) concordaram totalmente (nota 5) e 25% (n=15) concordaram parcialmente (nota 4), alcançando 83% de respostas positivas. Este resultado demonstra que a formação foi muito eficaz em desenvolver essas habilidades fundamentais para o exercício da docência.

Quinta Dimensão: Abordagem de Temas Transversais (Inclusão, Gênero e Raça)

Na questão “Durante el curso fueron abordados contenidos sobre inclusión educacional de personas con discapacidad”, a avaliação é dividida e crítica. Apenas 33% (n=20) concordaram totalmente (nota 5) e 23% (n=14) parcialmente (nota 4), somando 56%. É alarmante que 12% (n=7) tenham discordado totalmente (nota 1) e 12% (n=7) parcialmente (nota 2), totalizando 24% de discordância explícita. Este é um sinal claro de que a formação em educação inclusiva é insuficiente e não atende às demandas reais das salas de aula.

Em “La formación abordó adecuadamente las cuestiones de equidad de género”, o cenário é ainda mais deficitário. Apenas 27% (n=16) avaliaram com nota 5 e 18% (n=11) com nota 4, totalizando 45% de avaliações positivas. A discordância chega a 28% (notas 1 e 2) e a neutralidade a 27%, indicando que o tema foi tratado de forma superficial, inconsistente ou mesmo ignorado em muitos casos.



Finalmente, em “La formación abordó adecuadamente las cuestiones de equidad étnico-racial”, a situação se repete. 32% (n=19) concordaram totalmente e 23% (n=14) parcialmente, somando 55%. Enquanto isso, 15% (n=9) discordaram parcialmente e 8% (n=5) totalmente, reforçando a percepção de que as questões de diversidade étnico-racial constituem uma lacuna generalizada e prioritária no currículo.

Sexta Dimensão: Satisfação Global e Recomendação

Na questão “Estoy satisfecho (a) con la formación profesional que recibí en la universidad”, a satisfação é muito alta. 45% (n=27) concordaram totalmente (nota 5) e 47% (n=28) concordaram parcialmente (nota 4), alcançando a marca notável de 92% de satisfação. A mediana é 4.

Esse sentimento positivo se reflete de maneira contundente na afirmação “Recomendaría mi institución de formación a otras personas interesadas en Educación Física”, onde 72% (n=43) concordaram totalmente (nota 5) e 23% (n=14) parcialmente (nota 4), somando 95% de indicação. Este é o indicador mais alto de toda a pesquisa, demonstrando uma forte lealdade institucional e um reconhecimento profundo do valor da formação recebida.

Por fim, em “Considero que mi formación fue una base sólida para mi actuación y mi desenvolvimiento profesional actual”, a confirmação é robusta. 60% (n=36) concordaram totalmente (nota 5) e 28% (n=17) parcialmente (nota 4), totalizando 88%. Com uma mediana de 4, fica claro que, apesar das lacunas identificadas, os professores chilenos consideram sua formação inicial uma base sólida e fundamental para sua atuação profissional.

A análise revela, de um lado, que a formação é altamente valorizada em seus aspectos fundamentais: equilíbrio teórico-prático, qualidade das práticas profissionais, desenvolvimento da comunicação e do pensamento crítico, culminando em uma satisfação global excepcionalmente alta. De outro lado, lacunas críticas e sistêmicas são expostas em áreas modernas e urgentes, notadamente no uso de tecnologias educacionais e na abordagem profunda das temáticas de inclusão, equidade de gênero e diversidade étnico-racial. Estes pontos fracos representam um descompasso entre a formação recebida e as demandas complexas e diversificadas do sistema educacional chileno contemporâneo.

Análise temática das questões abertas professores Chile

Tema 1: Pontos fortes e experiências mais relevantes

PARTICIPANTS



FUNDING





Os professores destacam a importância das "práticas progresivas", "práticas tempranas" e a oportunidade de atuar em "diversos contextos escolares" como fundamentais para construir confiança e entender a realidade educacional.

Projetos de extensão são citados como relevantes como grupos como o "Akapana" (ginástica formativa da UBB) e trabalhos em "carceles", "escuelas especiales" e "Teletón" são lembrados como experiências transformadoras que proporcionaram vivências ricas e aplicação prática do conhecimento.

A influência de professores específicos, descritos como "comprometidos", "exigentes" e "vocacionados", é um fator crucial. Eles são vistos como modelos que "marcaram um cambio" em sua forma de ensinar.

Disciplinas como Anatomia, Fisiologia, Biomecânica, Aprendizagem Motora e Currículo são citadas como fundamentais para uma atuação embasada e de qualidade.

Tema 2: Pontos fracos e experiências menos relevantes

Críticas a disciplinas excessivamente teóricas e filosóficas, sem aplicação direta no contexto de sala de aula (ex.: "historia de la educación", "sociología", "ramos culturales").

Múltiplas queixas sobre disciplinas de TICs que foram "pobres", "desactualizadas" ou focadas em ferramentas básicas (Word, Excel), sem abordar plataformas e apps educativos contemporâneos.

A modalidade remota é quase unânime como uma experiência negativa, criando "vacíos" formativos, especialmente em disciplinas práticas e esportivas que "necesitaban presencialidad".

Alguns apontam que certas disciplinas esportivas priorizavam o desempenho físico do aluno-universitário, em detrimento da dimensão pedagógica de como ensinar aquele esporte.

Tema 3: Desafios Atuais Não Abordados na Formação

O desafio mais citado foi o trabalho com inclusão. Os professores não se sentem preparados para trabalhar com alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista), TDAH, discapacidades físicas e intelectuales. Demandam "herramientas para una verdadera inclusión".



Outro tema relevante envolve abordar a "salud mental" dos estudantes e a própria "salud mental docente" é um desafio recorrente. Inclui estratégias para conter crises emocionais e lidar com o estresse e desgaste da profissão.

Os professores chilenos também apontam déficits na formação para aspectos burocráticos e administrativos: Conhecimento sobre "trabajo administrativo", "libro de clases", "protocolos de convivencia escolar", "leyes laborales" e "elaboración de proyectos" são citados como ausentes na formação, mas essenciais no dia a dia.

Além da carência de conteúdos para abordar a gestão de aula como "resolución de conflictos", "trato con apoderados", "manejo de aula en contextos conflictivos" e "habilidades de comunicación con familias".

Tema 4: Temas prioritários para a formação continua

Educação Inclusiva e NEE: É o tema mais demandado. Os professores pedem cursos e diplomas sobre "discapacidad", "neurodiversidad", "estrategias para TEA/TDAH" e "deporte adaptado y paralímpico".

Gestão da Convivência Escolar: Formação em "convivencia escolar", "manejo de conflictos" e "psicología educacional" para lidar com a complexidade das relações em sala de aula.

Atualização em Tecnologias e Inovação: Demandam capacitação em "uso de TIC", "apps y plataformas digitales", "inteligencia artificial" aplicada à educação e "metodologías activas" como gamificação e ABP.

Especialização Disciplinar: Há interesse em "nutrición deportiva", "psicología del deporte", "neurociencia aplicada al aprendizaje motor" e aprofundamento em disciplinas esportivas específicas.

Tema 5: Vínculo Pós-Titulação

Comunicação Existente, mas irregular: A maioria (≈70%) relata que a instituição mantém algum contato, mas de forma "ocasional". Uma minoria (≈20%) diz receber comunicação "con frecuencia".

Falta de Comunicação para uma Minoria: Uma parcela significativa (≈10%) afirma "No recibí ninguna información" ou "No lo recuerdo", indicando uma fragilidade no vínculo pós-formativo com esses egressos.

Os professores chilenos de Educação Física avaliam sua formação inicial de forma majoritariamente positiva, reconhecendo sua solidez teórica, a qualidade das práticas profissionais e o impacto de um corpo docente dedicado. No



entanto, o diagnóstico revela um descompasso claro entre a formação recebida e as demandas do contexto educativo atual.

As lacunas concentram-se em áreas com a inclusão educacional (em suas múltiplas dimensões), o uso pedagógico das tecnologias digitais e a gestão da convivência escolar e da saúde mental.

SÍNTESE E RECOMENDAÇÕES DOS PROFESSORES BRASIL E CHILE

No Brasil e no Chile os professores valorizam seus cursos formativos pela base teórica e formação geral, mas apresentam lacunas e necessidades de atualização dos cursos de formação universitária.

As experiências práticas (estágios, práticas progressivas, projetos de extensão) são unanimemente apontadas como o eixo mais relevante e decisivo para a inserção e atuação profissional.

Os egressos de ambos os países reconhecem que a formação promoveu a capacidade de análise para a tomada de decisões pedagógicas e fomentou um compromisso ético e de responsabilidade social.

Os índices de satisfação com a formação e a disposição para recomendar a instituição de origem são notavelmente altos no Chile e relativamente altos no Brasil, indicando um reconhecimento geral do valor da formação recebida.

As lacunas formativas são descritas em relação a 5 aspectos:

1. Tecnologias digitais: Esta é a lacuna mais crítica e compartilhada. A formação é percebida como profundamente deficitária na preparação para o uso pedagógico de tecnologias digitais, ferramentas online e inteligência artificial.
2. Abordagem superficial da inclusão e diversidade: Tanto no Brasil quanto no Chile, os professores relatam que a formação para trabalhar com estudantes com deficiência (TEA, TDAH, discapacidades) foi insuficiente. Questões de equidade de gênero e diversidade étnico-racial também são tratadas de maneira incipiente e não transversal.
3. Preparação insuficiente para desafios socioemocionais e de gestão: Os egressos não se sentem preparados para lidar com a gestão da sala de aula, resolução de conflitos, convivência escolar, saúde mental dos estudantes e sua própria saúde mental docente. No Brasil, bacharéis também apontam falta de habilidades em gestão de negócios e empreendedorismo.
4. Teoria da prática: Embora o equilíbrio geral seja bem avaliado, há uma crítica consistente sobre disciplinas excessivamente teóricas e filosóficas que não se traduzem em ferramentas aplicáveis ao cotidiano profissional.



5. Fragilidade no vínculo com a Universidade após a formação: A comunicação das instituições com os egressos para oferta de formação continuada ou atualização é irregular ou inexistente para uma parcela significativa dos participantes.

Recomendações Transversais (Brasil e Chile)

- Integrar disciplinas e projetos que ensinem o uso crítico e criativo de tecnologias. Isso deve incluir o uso de apps, plataformas digitais, inteligência artificial para personalização do ensino, produção de conteúdo midiático e análise de dados para avaliação.
- Transformar as temáticas de inclusão (NEE, deficiências, neurodiversidade), equidade de gênero e diversidade étnico-racial em componentes curriculares articulados a práticas de estágio em contextos diversos.
- Criar espaços curriculares para o desenvolvimento de habilidades de gestão de conflitos, comunicação não-violenta, liderança, empatia e autocuidado para a saúde mental docente. Incluir noções de gestão administrativa e convivência escolar.
- Garantir que as práticas profissionais (estágios, extensão) sejam progressivas, supervisionadas por profissionais qualificados e realizadas em ambientes reais e diversificados desde os primeiros anos do curso.
- Estabelecer programas sistemáticos de educação continuada, oferecendo cursos de atualização, palestras e seminários de forma acessível aos egressos, fortalecendo uma comunidade de aprendizagem permanente.

Recomendações Específicas para atuação em escolas no Chile e no Brasil

- Ampliar a carga horária e a profundidade de disciplinas de Didática, Avaliação da Aprendizagem e Currículo específicas da Educação Física, garantindo que o futuro professor saiba traduzir o conhecimento teórico em planos de aula.
- Formalizar convênios com redes de ensino para o desenvolvimento de estágios qualificados, projetos de intervenção conjuntos e co-formação entre professores da universidade e professores da escola básica.
- Incluir na formação discussões e estratégias para lidar com indisciplina, violência escolar, diversidade cultural e trabalho com famílias, preparando o professor para os desafios reais do cotidiano.

Recomendações Específicas para atuação não escolar, no Brasil.

PARTICIPANTS



FUNDING





- Inserir disciplinas de Gestão e Empreendedorismo, Marketing Pessoal e Digital, Modelos de Negócio e Inovação em Serviços de Saúde e Fitness.
- Aprofundar conhecimentos aplicados para o trabalho com idosos, indivíduos com doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) e em contextos de saúde pública, incluindo protocolos de segurança e prescrição de exercícios.
- Oferecer, dentro da graduação, oportunidades de obtenção de certificações em primeiros socorros (RCP), uso de softwares de prescrição e metodologias de treinamento específicas, aumentando a empregabilidade.

GESTORES: BRASIL E CHILE

Esta seção apresenta os resultados do questionário aplicado a um total de 67 gestores do campo da Educação Física – 38 no Brasil e 29 no Chile. Estes profissionais, que contratam, supervisionam e avaliam o desempenho dos egressos em seus contextos laborais, oferecem uma visão crítica e fundamentada sobre o alinhamento entre a formação universitária e as demandas reais do campo profissional.

No Brasil, a amostra foi intencionalmente segmentada para captar a dualidade do mercado: 20 gestores atuam no campo educacional/escolar (coordenação pedagógica, direção escolar, secretarias de educação) e 18 atuam em outros espaços profissionais (academias, clubes, organizações sociais, consultorias e serviços de saúde). Esta distinção permite contrastar as expectativas e avaliações de dois universos que, embora compartilhem a mesma base formativa, operam sob lógicas distintas – a educacional e a do mercado de fitness, esporte e saúde em programas não escolares.

No Chile, a amostra de 29 gestores é majoritariamente composta por profissionais da Gestão Escolar (79.3%), com uma minoria atuando em Gestão Pública do Desporto, clubes e ginásios. Diferentemente do Brasil, o Chile não apresenta uma divisão formal entre licenciatura e bacharelado na formação, o que se reflete em um perfil de gestor mais homogêneo, predominantemente vinculado ao sistema educativo.

GESTORES BRASILEIROS

O questionário foi respondido por 38 gestores(as) de Educação Física, 20 atuam diretamente na área educacional/escolar, em funções vinculadas a escolas e secretarias de educação, enquanto 18 exercem cargos em outros espaços de inserção profissional, como academias, clubes, organizações sociais, consultorias e serviços de saúde.

Gestores brasileiros do campo educacional/escolar

No grupo de 20 gestores(as) que atuam no âmbito educacional/escolar, nota-se um coletivo predominantemente maduro em termos de trajetória

PARTICIPANTS



FUNDING





profissional. O perfil etário evidencia maior incidência nas faixas de 40 a 49 anos (50,0%, n=10) e de 50 a 59 anos (30,0%, n=6), o que totaliza 80% (n=16) em estágios avançados de carreira; três gestores(as) (15,0%) situam-se entre 30 e 39 anos, e apenas um (5,0%) tem 60 anos ou mais.

O grupo de gestores está fortemente concentrado em São Paulo, que reúne 75,0% (n=15) dos respondentes. Minas Gerais aparece em seguida, com 10,0% (n=2), e há presenças pontuais em Rondônia (RO – Norte, 5,0%, n=1) e Piauí (PI – Nordeste, 10,0%, n=2). Essa concentração pode ser explicada pelo viés de disseminação decorrente do percurso da pesquisa — embora o questionário tenha sido enviado a pesquisadores de todo o país, os(as) líderes do projeto estão vinculados(as) a instituições paulistas, o que amplia a capilaridade local; de outro, a concentração histórica de cursos de graduação e pós-graduação em Educação Física na região Sudeste, que fortalece as redes acadêmicas e profissionais nesse território.

No que se refere à identidade de gênero, a amostra é equilibrada: 50,0% (n=10) mulheres e 50,0% (n=10) homens. Em relação ao tempo de atuação na função de gestor(a) destacam-se aqueles com 1 a 3 anos (30,0%, n=6) e 4 a 6 anos (25,0%, n=5), totalizando 55% (n=11) de profissionais em fase inicial ou intermediária. Em contrapartida, 35% (n=7) já acumulam longa trajetória, com 11 a 15 anos (15,0%, n=3) ou mais de 16 anos (10,0%, n=2). Os dois gestores(as) atuam há menos de 1 ano (10,0%) e outros dois entre 7 e 10 anos (10,0%), reforçando a diversidade de tempos de experiência presentes no grupo.

Quando observamos o percurso formativo, encontramos uma base fortemente marcada pela Educação Física. Entretanto, surgem também formações em áreas correlatas como Pedagogia, Geografia, Letras e Biologia.

Entre os 20 gestores(as), 14 realizaram Pós-Graduação Lato Sensu, demonstrando investimento em especializações aplicadas à prática pedagógica e à gestão educacional. Além disso, sete cursaram mestrado acadêmico, um realizou mestrado profissional e um doutorado. As áreas específicas de pós-graduação mencionadas confirmam a ênfase na interface entre Educação Física e Educação. Foram citadas Educação (3 registros), Educação Física Escolar (2 registros), além de campos como Psicomotricidade, Psicologia Escolar, Gestão Escolar, Educação Especial, Educação Ambiental, Saúde Pública, Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia.

Em relação às funções exercidas, destacam-se dois eixos: de um lado, a gestão escolar (coordenação pedagógica, direção, orientação), que reúne 12 gestores(as); de outro, a gestão educacional em equipes técnicas de Secretarias Municipais e Estaduais, com 8 gestores(as). Essa divisão mostra que a liderança se distribui tanto no cotidiano das escolas quanto nas instâncias administrativas mais amplas, compondo um campo de ação que exige articulação entre prática pedagógica e políticas públicas.



Análise das questões em escala Likert: gestores campo educacional/escolar brasileiros

A primeira dimensão avaliada pelas questões em escala Likert foi a pertinência da formação inicial, duas questões dessa dimensão buscaram captar a percepção dos gestores sobre a capacidade da graduação em Educação Física de preparar os profissionais para as demandas concretas das escolas. As questões propostas foram: “A formação inicial permite que os profissionais de Educação Física enfrentem os desafios do contexto em que atuo” e “Observo que a formação inicial dos profissionais de Educação Física é coerente com o desempenho que espero deles”. Os resultados revelam uma percepção crítica. A primeira questão obteve mediana 2,5, sinalizando que boa parte dos gestores não reconhece na formação inicial um preparo suficiente para lidar com os desafios cotidianos da escola. Já a segunda questão apresentou mediana 3, indicando neutralidade quanto à coerência entre a formação recebida e o desempenho esperado. Em conjunto, os dados mostram que, ainda que exista uma certa coerência geral percebida, há dúvidas importantes sobre a efetividade da formação frente às demandas reais, sugerindo lacunas que enfraquecem a capacidade de resposta dos egressos às demandas da atuação escolar.

Na segunda dimensão, voltada ao exame dos conteúdos da formação e do domínio teórico, os gestores responderam às seguintes questões: “Noto que os conteúdos abordados na formação inicial dos profissionais de Educação Física são pertinentes ao público com o qual trabalham” e “Os profissionais de Educação Física com os quais atuo mostram domínio teórico-conceitual da área”. Os resultados apontam para um contraste interessante. A primeira questão, com mediana 3, indica que a pertinência dos conteúdos é percebida de maneira apenas parcial, sem consenso entre os gestores. Já a segunda alcançou mediana 4, evidenciando um reconhecimento mais forte quanto ao domínio teórico-conceitual dos profissionais. Essa diferença sugere que, embora os conteúdos curriculares possam não parecer sempre alinhados às necessidades específicas do público escolar, os egressos demonstram ter construído uma base conceitual sólida, que acaba sendo valorizada no exercício da função.

A terceira dimensão investigou a experiência prática e a capacidade de integrar teoria e prática. Foram apresentadas as afirmações: “Os profissionais de Educação Física com os quais atuo possuem experiências condizentes com o desempenho que espero” e “Percebo que os profissionais de Educação Física com quem atuo integram teoria e prática durante o seu trabalho”. Ambas obtiveram mediana 4, revelando que os gestores avaliam de forma positiva a experiência prática dos profissionais e sua habilidade de articular teoria e prática no cotidiano. Os resultados dessa dimensão contrastam com as percepções críticas anteriores, pois aqui emerge o reconhecimento de que, ainda que a formação inicial apresente lacunas, os profissionais, no decorrer de sua



trajetória, consolidam práticas consistentes que lhes permitem atender às expectativas da gestão escolar.

A quarta dimensão abordou os aspectos éticos e a atuação inclusiva, por meio das questões: “Os profissionais de Educação Física são éticos e reconhecem o compromisso social de sua atuação” e “Percebo que os profissionais de Educação Física com os quais atuo são formados para atuar de forma inclusiva e que valoriza as diferenças”. Ambas receberam mediana 4, embora a primeira tenha apresentado menor dispersão, indicando maior consenso entre os gestores. Essa dimensão mostra que há confiança quanto à postura ética e ao compromisso social dos profissionais de Educação Física, características consideradas fundamentais no contexto escolar. A percepção de que atuam de maneira inclusiva também é significativa, ainda que com maior variabilidade, sugerindo avanços nessa formação, mesmo que não uniformemente reconhecidos por todos os gestores.

A quinta dimensão buscou avaliar a formação para sustentabilidade e o uso de tecnologias, por meio das seguintes proposições: “Observo que os profissionais de Educação Física são formados para atuar de forma sustentável e praticam valores democráticos” e “Noto que a formação inicial dos profissionais de Educação Física os preparou para usar tecnologias implicadas em suas atividades de trabalho”. Os resultados apontam fragilidades mais claras: a primeira questão alcançou mediana 3, refletindo neutralidade quanto à incorporação de práticas sustentáveis, enquanto a segunda obteve mediana 2,5, evidenciando percepção crítica sobre a preparação tecnológica dos egressos. Esses dados sugerem que a formação inicial ainda não responde plenamente às exigências contemporâneas relacionadas à sustentabilidade e à integração de recursos digitais nas práticas pedagógicas, revelando um espaço importante de atualização curricular dos cursos de graduação em Educação Física.

Na sexta dimensão, a atenção se voltou para o desenvolvimento de habilidades de planejamento e para o estímulo ao aperfeiçoamento contínuo. As afirmações analisadas foram: “Considero que a formação inicial alcançou resultados efetivos no desenvolvimento de habilidades de planejamento, execução e avaliação das aulas” e “Observo que os profissionais de Educação Física são formados para coletar e utilizar informações relevantes sobre suas práticas para seu contínuo aperfeiçoamento”. Os resultados mantêm o tom crítico: a primeira questão teve mediana 2,5, apontando que os gestores não percebem a formação como eficaz nesse aspecto fundamental da prática pedagógica. A segunda questão obteve mediana 3, sugerindo neutralidade em relação à capacidade de fomentar práticas reflexivas e de aperfeiçoamento. Essa dimensão evidencia que a formação inicial deixa a desejar justamente em áreas centrais para o exercício da docência, como planejar, executar e avaliar práticas de ensino.



Por fim, a sétima dimensão reuniu duas questões de caráter avaliativo mais geral: “Estou satisfeito com o nível geral de preparação dos egressos de cursos de Educação Física” e “Considero que a formação ofertada aos profissionais de Educação Física responde às necessidades da instituição em que atuo”. A primeira questão, com mediana 2, sinaliza insatisfação significativa dos gestores em relação à preparação geral dos egressos; já a segunda apresentou mediana 3, indicando percepção mais neutra sobre a adequação da formação às necessidades institucionais. A leitura conjunta dessas questões reforça a sensação de descompasso entre a formação inicial recebida nos cursos de Educação Física e as demandas concretas das escolas e instituições de ensino.

Quando analisadas em conjunto, as sete dimensões compõem um quadro que combina reconhecimento e crítica. Os gestores valorizam a ética, o compromisso social, a experiência adquirida e a integração teoria-prática, mas questionam fortemente a pertinência dos conteúdos curriculares, a preparação para o planejamento pedagógico, o uso de tecnologias e a adequação da formação às necessidades institucionais. A transversalidade das respostas sugere que o principal desafio está em aproximar mais diretamente os cursos de Educação Física das demandas efetivas do cotidiano escolar, garantindo que os egressos não apenas dominem conceitos, mas sejam capazes de transformá-los em práticas que respondam à complexidade da escola contemporânea.

Análise temática questões abertas: gestores campo educacional/escolar brasileiros

Questão 1 – Competências, habilidades e conhecimentos indispensáveis

Temas finais: Domínio pedagógico-curricular; gestão e liderança educacional; ética e compromisso social.

Os gestores da área escolar destacam como indispensável uma formação que vá além da técnica esportiva e privilegie fundamentos pedagógicos sólidos. O domínio do currículo, do planejamento e da avaliação aparece reiteradamente, sinalizando que a atuação docente exige capacidade de articular objetivos, metodologias e formas de aferir aprendizagem. A gestão e a liderança também são valorizadas, tanto em termos de coordenação de equipes pedagógicas quanto na organização de recursos e espaços escolares. A dimensão ética e social surge como eixo transversal: reconhecer-se como servidor público, respeitar a diversidade dos estudantes e atuar de modo inclusivo são vistos como requisitos inegociáveis. Esses dados mostram que, no campo escolar, o profissional ideal é aquele que alia competências pedagógicas e curriculares a uma postura ética e socialmente comprometida, sem abrir mão da criatividade e da inovação para dialogar com diferentes culturas e contextos.

Questão 2 – Principais qualidades dos profissionais com quem trabalham atualmente

PARTICIPANTS



FUNDING





Temas finais: Compromisso profissional; competências colaborativas e comunicacionais; inovação e inclusão.

Quando descrevem as qualidades dos profissionais com quem trabalham atualmente, os gestores reconhecem um conjunto de atributos que sustentam a prática pedagógica cotidiana. Dedicção, comprometimento e coerência entre discurso e prática aparecem como marcas positivas. A criatividade e o entusiasmo também são ressaltados, indicando que os profissionais conseguem motivar os estudantes e tornar as aulas mais atrativas. A capacidade de comunicação e o trabalho em equipe com outros docentes ou gestores são apontados como diferenciais importantes, sobretudo no contexto escolar que exige integração de esforços. Além disso, emerge o reconhecimento da preocupação com a inclusão, ou seja, com a valorização das diferenças presentes nas turmas. Nota-se, assim, que as qualidades reconhecidas convergem em grande medida com as competências consideradas indispensáveis: organização pedagógica, compromisso ético e sensibilidade às diversidades.

Questão 3 – Fragilidades mais frequentes na formação e/ou atuação

Temas finais: Defasagem teórico-pedagógica; fragilidade no planejamento e avaliação; dificuldades na integração teoria-prática.

As respostas sobre fragilidades apontam para problemas estruturais na formação inicial. Muitos gestores ressaltam que os professores chegam à escola com lacunas significativas no domínio teórico, sobretudo no que diz respeito ao currículo e às metodologias de ensino. Há críticas à distância entre o que se aprende na universidade e as exigências concretas da escola, sugerindo que os cursos ainda não conseguem preparar o futuro docente para lidar com as complexidades do cotidiano escolar. O planejamento de aulas diversificadas, a avaliação de aprendizagens e o manejo de situações disciplinares são vistos como pontos frágeis. Além disso, os gestores destacam a pouca apropriação de tecnologias digitais como ferramenta pedagógica, o que limita a inovação no trabalho docente. Em síntese, percebe-se uma percepção generalizada de que a formação inicial ainda não garante condições suficientes para enfrentar os desafios práticos da escola contemporânea.

Questão 4 – Lacunas na formação inicial a serem contempladas nos currículos

Temas finais: Estágios e práticas pouco consistentes; ausência de articulação com a escola; deficiências na valorização da diversidade; insuficiente preparo para gestão e políticas.

Os gestores são enfáticos ao apontar a necessidade de currículos que contemplem de maneira mais efetiva a prática pedagógica. Os estágios supervisionados, embora previstos, são avaliados como pouco consistentes e incapazes de aproximar os estudantes da realidade escolar. Há também críticas à frágil articulação entre universidade e escola, o que compromete a relevância



das aprendizagens. Além disso, destacam-se lacunas na valorização das práticas corporais da cultura local e na abordagem da diversidade, indicando que os cursos ainda tendem a privilegiar modalidades tradicionais em detrimento de expressões culturais mais amplas. A ausência de conteúdos relacionados à gestão escolar e às políticas públicas também é mencionada, sugerindo que a formação não prepara adequadamente para funções de coordenação e liderança no contexto educacional. Essas lacunas reforçam a percepção de que o currículo precisa ser repensado para responder às demandas da escola contemporânea, ampliando o diálogo entre teoria, prática e cultura.

A análise das quatro questões abertas revelou que os gestores da área escolar compartilham uma visão bastante crítica, mas também propositiva, sobre a formação inicial dos professores de Educação Física. Por um lado, reconhecem como fundamentais competências ligadas ao domínio curricular, ao planejamento, à didática e à postura ética. Também valorizam nos profissionais em atuação a dedicação, a capacidade de inovar e o compromisso com a inclusão. Por outro, identificam fragilidades persistentes, como a defasagem teórica, a dificuldade em planejar e avaliar, a pouca integração entre teoria e prática e a insuficiência na utilização de tecnologias educacionais.

Os temas finais permitem concluir que os gestores da área educacional/escolar esperam de seus profissionais capacidade de agir de forma ética, inclusiva e criativa, em diálogo com as demandas reais da escola. A formação inicial, contudo, ainda não responde integralmente a essas expectativas, delegando às práticas cotidianas e ao esforço individual dos docentes a tarefa de preencher lacunas. Esse quadro reforça a urgência de uma revisão curricular que aproxime universidade e escola, fortaleça o elo entre teoria e prática e valorize tanto as dimensões pedagógicas quanto as culturais e sociais da Educação Física.

Gestores brasileiros de programas de esporte e atividade física fora da escola

Entre os 18 gestores(as) que atuam em espaços vinculados ao esporte e à atividade física, encontramos um perfil distinto dos gestores atuantes na área educacional/escolar. Observa-se o predomínio masculino: 77,8% (n=14) são homens e 22,2% (n=4) mulheres.

A faixa etária predominante é a de 40 a 49 anos (50,0%, n=9), seguida por 30 a 39 anos (22,2%, n=4). Os demais estão distribuídos entre menos de 30 anos (11,1%, n=2), 50 a 59 anos (11,1%, n=2) e 60 anos ou mais (5,6%, n=1). Esse recorte mostra um perfil de liderança consolidada, mas com significativa participação de profissionais em meio de carreira.



A concentração regional repete-se: o Sudeste reúne 72,2% (n=13) dos gestores(as), sendo São Paulo o estado com maior peso (44,4%, n=8), seguido por Rio de Janeiro (16,7%, n=3), Minas Gerais (11,1%, n=2) e Espírito Santo (5,6%, n=1). Além disso, há representantes no Paraná (5,6%, n=1) e no Ceará (5,6%, n=1), enquanto dois respondentes (11,1%) não informaram a unidade federativa. Tal concentração reflete tanto a distribuição histórica dos cursos de Educação Física quanto as redes de relações que viabilizaram a participação no estudo.

No que se refere ao tempo de atuação, nota-se um grupo bastante experiente: 27,8% (n=5) têm mais de 16 anos, 22,2% (n=4) atuam há 11 a 15 anos e 16,7% (n=3) entre 7 e 10 anos. Outros 22,2% (n=4) estão na faixa de 4 a 6 anos, enquanto apenas 5,6% (n=1) têm entre 1 e 3 anos e outros 5,6% (n=1) menos de 1 ano. Assim, dois terços (66,7%, n=12) acumulam sete anos ou mais de experiência, revelando um perfil consolidado em funções de gestão ligadas ao bacharelado.

A formação inicial concentra-se exclusivamente na Educação Física, em suas diferentes ênfases e combinações (licenciatura, bacharelado ou ambos). Essa homogeneidade reforça a identidade profissional dos gestores(as) do bacharelado como especialistas da área que migraram para funções de liderança e administração.

Na formação continuada, a maioria investiu em Pós-Graduações Lato Sensu (83,3%, n=15), confirmando o caráter aplicado e técnico desse perfil. Contudo, uma parcela expressiva também alcançou titulações Stricto Sensu: mestrado acadêmico (33,3%, n=6), doutorado (22,2%, n=4) e mestrado profissional (5,6%, n=1). Esse dado mostra que, embora a lógica da prática aplicada seja dominante, há uma camada significativa de gestores(as) que buscaram densidade acadêmica.

As áreas de pós-graduação confirmam esse traço. Destacam-se Fisiologia do Exercício (2), Fisiologia (geral, 2), Treinamento Desportivo/Esportivo (2) e Educação (2), além de Psicologia do Esporte, Reabilitação Cardíaca, Fitness, Pilates e Saúde. Trata-se de um repertório fortemente ancorado em bases biológicas, de treinamento e de promoção da saúde.

Quanto às funções exercidas, há um claro predomínio da gestão de academias (61,1%, n=11), seguida de participações isoladas em organizações do terceiro setor, coletivos de professores, consultorias esportivas, hospitais psiquiátricos, estúdios de fitness, consultórios e atividades de personal trainer (cada um com 5,6%, n=1). Esse mosaico demonstra que a gestão no campo do bacharelado se realiza em ambientes variados, mas ainda fortemente ancorados no setor fitness e do mercado de serviços em saúde e esporte.

Análise das questões em escala Likert: gestores brasileiros de programas de esporte e atividade física fora da escola



A primeira dimensão avaliada foi a pertinência da formação inicial. Nessa dimensão, duas afirmações procuraram captar a percepção dos gestores sobre a adequação da graduação em Educação Física frente às demandas práticas do campo de atuação. As questões foram: “A *formação inicial permite que os profissionais de Educação Física enfrentem os desafios do contexto em que atuam*” e “*Observo que a formação inicial dos profissionais de Educação Física é coerente com o desempenho que espero deles*”. Ambas obtiveram **mediana 2**, com dispersão moderada, o que sugere uma percepção crítica e relativamente consistente: para a maioria, a **formação não prepara adequadamente os profissionais para os desafios cotidianos** e tampouco se mostra coerente com o desempenho esperado. Aqui, ao contrário do que se viu no campo educacional, não há espaço de neutralidade mais claro; prevalece a visão de insuficiência.

A segunda dimensão abordou os conteúdos da formação e o domínio teórico dos profissionais. Foram apresentadas as questões: “Noto que os conteúdos abordados na formação inicial dos profissionais de Educação Física são pertinentes ao público com o qual trabalham” e “Os profissionais de Educação Física com os quais atuam mostram domínio teórico-conceitual da área”. Os dados apontam uma distinção: na primeira questão, a mediana foi 2, reforçando uma percepção de inadequação dos conteúdos frente ao público atendido. Já na segunda, a mediana foi 3, revelando avaliações mais neutras quanto ao domínio teórico-conceitual. Esse contraste sugere que, mesmo que a formação inicial não contemple conteúdos plenamente ajustados às realidades práticas, há certo reconhecimento da base conceitual construída pelos egressos, ainda que sem grande entusiasmo.

A terceira dimensão tratou da experiência prática e da integração entre teoria e prática. As afirmações avaliadas foram: “Os profissionais de Educação Física com os quais atuam possuem experiências condizentes com o desempenho que espero” e “Percebo que os profissionais de Educação Física com quem atuam integram teoria e prática durante o seu trabalho”. Ambas obtiveram mediana 3, com dispersão considerável. Esses resultados indicam percepções intermediárias: não há um reconhecimento consistente de que a experiência prática seja plenamente satisfatória, mas também não há rejeição clara. Os gestores parecem identificar variações importantes entre os profissionais, com alguns conseguindo integrar teoria e prática, e outros não, o que gera uma avaliação global de neutralidade.

Na quarta dimensão, voltada a aspectos éticos e de inclusão, os gestores avaliaram as afirmações: “Os profissionais de Educação Física são éticos e reconhecem o compromisso social de sua atuação” e “Percebo que os profissionais de Educação Física com os quais atuam são formados para atuar de forma inclusiva e que valoriza as diferenças”. Os resultados foram distintos: a primeira questão alcançou mediana 2, indicando uma visão crítica quanto ao



compromisso ético e social dos profissionais; já a segunda apresentou mediana 3, refletindo neutralidade em relação à formação para inclusão. A interpretação desse conjunto sugere que, no campo do bacharelado, os gestores não reconhecem de forma consistente uma atuação ética e socialmente comprometida, mas identificam ao menos sinais de preparo para inclusão e valorização da diversidade.

A quinta dimensão tratou da sustentabilidade e do uso de tecnologias. Foram analisadas as proposições: “Observo que os profissionais de Educação Física são formados para atuar de forma sustentável e praticam valores democráticos” e “Noto que a formação inicial dos profissionais de Educação Física os preparou para usar tecnologias implicadas em suas atividades de trabalho”. A primeira obteve mediana 3, sugerindo uma percepção neutra quanto à presença da sustentabilidade como eixo formativo. A segunda alcançou mediana 2, apontando avaliações negativas em relação à preparação tecnológica. Essa dimensão evidencia lacunas já observadas também no grupo educacional: as exigências contemporâneas ligadas à sustentabilidade e, sobretudo, ao domínio de tecnologias ainda não se traduzem em percepções positivas dos gestores.

Na sexta dimensão, foram avaliadas competências de planejamento e de aperfeiçoamento contínuo, por meio das questões: “Considero que a formação inicial alcançou resultados efetivos no desenvolvimento de habilidades de planejamento, execução e avaliação das aulas que os profissionais de Educação Física ministram” e “Observo que os profissionais de Educação Física são formados para coletar e utilizar informações relevantes sobre suas práticas para seu contínuo aperfeiçoamento”. A primeira recebeu mediana 2, reforçando a crítica de que a formação não tem conseguido preparar adequadamente para planejamento, execução e avaliação de práticas. A segunda, entretanto, alcançou mediana 3, sugerindo uma visão intermediária quanto ao estímulo ao aperfeiçoamento contínuo. O quadro geral é de desconfiança sobre a capacidade da formação inicial de prover ferramentas didático-pedagógicas robustas, mas com algum reconhecimento de que os cursos incentivam ao menos um movimento reflexivo.

Por fim, a sétima dimensão avaliou de modo mais sintético a preparação geral dos egressos. As duas proposições foram: “Estou satisfeito com o nível geral de preparação dos egressos de cursos de Educação Física” e “Considero que a formação ofertada aos profissionais de Educação Física responde às necessidades da instituição em que atuo”. Ambas obtiveram mediana 2, sinalizando uma insatisfação clara. A percepção dos gestores é de que a formação inicial, como um todo, não atende às expectativas nem responde às necessidades institucionais em que estão inseridos.



Os dados dos gestores do bacharelado reforçam um padrão mais crítico que o encontrado no campo educacional. Enquanto entre os gestores escolares alguns aspectos positivos (como ética, compromisso social e integração teoria-prática) foram reconhecidos, no campo do bacharelado esses pontos aparecem fragilizados ou apenas medianos. O domínio teórico e a experiência prática não chegam a ser rejeitados, mas tampouco são afirmados com clareza como pontos fortes. A insatisfação geral, combinada às avaliações baixas em planejamento, ética e preparo tecnológico, sugere um cenário em que os cursos de formação inicial precisam enfrentar um distanciamento considerável em relação às expectativas do mercado e das instituições nas quais esses gestores atuam.

A análise do conjunto de dimensões permite identificar diferenças significativas entre os gestores da área educacional/escolar e aqueles vinculados ao bacharelado. Logo na primeira dimensão, que avaliou a pertinência da formação inicial, emergem contrastes claros. No grupo escolar, as respostas oscilaram entre a crítica e a neutralidade: a mediana foi 2,5 na questão sobre a capacidade da formação de preparar para os desafios cotidianos e 3,0 na questão sobre coerência com o desempenho esperado. Isso sugere uma visão de insuficiência, mas ainda com certo espaço de reconhecimento parcial. Já no bacharelado, ambas as questões ficaram com mediana 2, reforçando uma percepção mais negativa e homogênea de que a formação não atende às expectativas, nem em termos de preparo prático nem em relação à coerência com as demandas profissionais.

Na segunda dimensão, que examinou os conteúdos da formação e o domínio teórico, as diferenças continuam a aparecer. Entre os gestores escolares, a pertinência dos conteúdos foi avaliada de forma neutra (mediana 3), enquanto o domínio teórico foi melhor reconhecido (mediana 4). Isso indica que, mesmo que os conteúdos não sejam vistos como totalmente ajustados, há confiança no conhecimento conceitual dos profissionais. Já entre os gestores do bacharelado, a pertinência dos conteúdos recebeu avaliação crítica (mediana 2) e o domínio teórico apenas alcançou neutralidade (mediana 3). Assim, o que no grupo escolar aparece como uma fortaleza relativa — o domínio teórico — no bacharelado se dilui em percepções medianas, reforçando uma visão de fragilidade.

A terceira dimensão, que abordou a experiência prática e a integração entre teoria e prática, também apresenta contrastes interessantes. No campo escolar, ambas as questões alcançaram mediana 4, revelando confiança dos gestores na experiência acumulada dos profissionais e na capacidade de articular teoria e prática em suas atividades. Já no bacharelado, as duas questões ficaram em mediana 3, sugerindo percepções neutras, sem consenso e com maior variabilidade. Isso mostra que, enquanto na escola a prática cotidiana parece reforçar e até compensar as lacunas da formação inicial, nos ambientes do bacharelado essa mesma experiência não se traduz em



reconhecimento tão positivo, possivelmente por lidar com exigências técnicas específicas do mercado de saúde, fitness e esporte.

Quando se examina a quarta dimensão, relativa à ética e à inclusão, percebe-se uma inversão marcante. Entre os gestores escolares, a ética foi um dos pontos mais bem avaliados (mediana 4, com pouca dispersão), e a formação para a inclusão também foi percebida de forma positiva (mediana 4, ainda que com maior variabilidade). Já no bacharelado, a ética recebeu uma avaliação crítica (mediana 2), e a questão sobre inclusão ficou apenas na neutralidade (mediana 3). Isso sugere que, no espaço escolar, os profissionais são reconhecidos por seu compromisso ético e social, enquanto em ambientes voltados ao mercado a percepção é menos favorável, possivelmente porque essas dimensões não são priorizadas de forma explícita nas práticas cotidianas.

A quinta dimensão tratou de sustentabilidade e tecnologias. Em ambos os grupos, os resultados revelaram fragilidades. No campo escolar, a sustentabilidade ficou em posição neutra (mediana 3) e o preparo tecnológico foi avaliado de forma crítica (mediana 2,5). No bacharelado, o padrão se repete: sustentabilidade neutra (mediana 3) e tecnologia ainda mais negativa (mediana 2). Essa convergência sugere um desafio estrutural nos cursos de formação inicial em Educação Física: tanto nas escolas quanto no mercado, a incorporação de práticas sustentáveis e de tecnologias ainda não é percebida como suficientemente consolidada.

A sexta dimensão investigou planejamento e aperfeiçoamento contínuo. No grupo escolar, as respostas mostraram insatisfação em relação ao desenvolvimento de habilidades de planejamento, execução e avaliação (mediana 2,5), mas indicaram alguma neutralidade no estímulo ao aperfeiçoamento contínuo (mediana 3). No bacharelado, a situação é semelhante, porém com tendência mais crítica: planejamento com mediana 2 e aperfeiçoamento contínuo também em 3. Em ambos os casos, os gestores consideram que a formação inicial não prepara adequadamente para o planejamento pedagógico e para a gestão reflexiva das práticas, mas o bacharelado se mostra mais duro em sua avaliação.

Por fim, na sétima dimensão, que sintetizou a avaliação geral, o grupo escolar expressou insatisfação (mediana 2 na satisfação geral e 3 na adequação às necessidades institucionais), enquanto o bacharelado foi ainda mais crítico, com mediana 2 em ambas as questões. Isso evidencia que, para os dois grupos, a preparação oferecida pelos cursos de Educação Física não responde de forma satisfatória às expectativas do campo de trabalho, mas essa percepção é mais severa no bacharelado.

Análise temática questões abertas: gestores brasileiros de programas de atividade física e esporte fora da escola

Questão 1 – Competências, habilidades e conhecimentos indispensáveis



A análise temática da primeira questão aberta, que buscava avaliar as competências, habilidades ou conhecimentos indispensáveis para a atuação profissional em Educação Física, segundo os gestores, evidenciou os seguintes códigos iniciais e temas.

Temas finais: Ética e postura profissional. Conhecimento técnico-científico articulado à prática. Competências relacionais e de gestão.

As respostas a essa questão revelam que os gestores do bacharelado não enxergam o profissional de Educação Física apenas como um técnico executor de exercícios. Pelo contrário, esperam dele um perfil múltiplo que articule ciência, ética, comunicação e visão estratégica de mercado. O núcleo ético e socioemocional aparece como alicerce, ressaltando que atitudes de respeito, empatia e responsabilidade são consideradas indispensáveis. Ao mesmo tempo, exigem-se competências relacionais, como boa comunicação e trabalho em equipe, vistas como fundamentais para interagir com clientes e colegas em ambientes dinâmicos como academias e clubes. O domínio de conhecimentos científicos — fisiologia, treinamento, avaliação — é apontado como condição necessária para sustentar intervenções seguras e qualificadas. Soma-se a isso a valorização da curiosidade intelectual e da disposição para aprender continuamente, atributos que indicam a expectativa de um profissional em permanente atualização. Por fim, a inserção no mercado é lembrada, com menções a marketing pessoal e gestão de equipes, revelando que a atuação no bacharelado demanda também competências gerenciais e visão de negócios. Esses eixos traduzem a expectativa de que o profissional de Educação Física do bacharelado não seja apenas executor, mas um sujeito capaz de articular ciência, ética, relações humanas e visão estratégica.

Questão 2 – Principais qualidades dos profissionais com quem trabalham atualmente

A segunda questão aberta, voltada às principais qualidades dos profissionais em atuação, trouxe um conjunto de códigos iniciais e temas que revelam tanto aspectos relacionais quanto técnicos valorizados pelos gestores.

Temas finais: Postura ética e humanizada. Competências relacionais e comunicacionais.

Nota-se uma continuidade com os achados da questão anterior: as qualidades reconhecidas nos profissionais em exercício correspondem justamente àquelas competências apontadas como indispensáveis, indicando que muitos egressos conseguem desenvolver, na prática, virtudes que compensam lacunas da formação inicial.

As respostas evidenciam que os gestores reconhecem nos profissionais atuais um conjunto de qualidades que extrapola a dimensão técnica. Responsabilidade, respeito e empatia são valores mencionados com frequência, sugerindo que as relações interpessoais constituem a base de uma atuação reconhecida como de qualidade. As competências comunicacionais aparecem



como diferencial importante, associadas ao dinamismo e à proatividade. Além disso, o “olhar clínico” e a capacidade de corrigir movimentos e adaptar práticas às necessidades dos clientes indicam uma valorização da atenção individualizada. Embora critiquem a formação inicial, os gestores encontram nas práticas cotidianas das profissionais virtudes que se traduzem em compromisso ético, capacidade de atualização e sensibilidade no trato com diferentes públicos.

Questão 3 – Fragilidades mais frequentes na formação/atuação

A terceira questão buscou identificar as fragilidades mais comuns percebidas na formação e na atuação dos profissionais, revelando um quadro crítico com base nos seguintes códigos e temas.

Temas finais: Insuficiência técnico-científica. Fragilidade em planejamento e aplicação prática. Postura profissional inconsistente.

As respostas dos gestores revelam um cenário de fragilidades estruturais. Há destaque para a insuficiência no domínio de áreas fundamentais da Educação Física, como fisiologia e biomecânica, que comprometem a capacidade de atuação técnica. Além disso, a dificuldade em aplicar a teoria na prática e a falta de planejamento aparecem como problemas recorrentes. As limitações não se restringem à técnica: muitos gestores apontam falhas em competências gerenciais e de mercado, associadas à pouca compreensão das dinâmicas de gestão e de estratégias de carreira. Do ponto de vista da postura, a falta de humildade, de interesse em aprender e de ética profissional são mencionadas como barreiras significativas. Assim, esse conjunto de críticas reforça a percepção de que a formação inicial não tem conseguido assegurar nem uma base científica sólida nem atitudes profissionais consistentes.

Questão 4 – Lacunas na formação inicial que deveriam ser contempladas nos currículos

Por fim, a quarta questão solicitou que os gestores identificassem lacunas da formação inicial a serem contempladas nos currículos, apontando os seguintes códigos e temas.

Temas finais: Prática profissional insuficiente. Formação fragmentada e pouco interdisciplinar. Ausência de dimensões sociais e inclusivas. Déficit em gestão e inovação de mercado.

As respostas foram enfáticas ao destacar que a prática profissional, especialmente por meio de estágios consistentes, ainda é um ponto frágil nos cursos de formação inicial. A crítica ao predomínio do ensino a distância reforça a percepção de que a prática e a vivência real estão sendo negligenciadas. Além disso, os gestores apontam a ausência de disciplinas que ampliem a formação teórica, como antropologia, psicologia e estatística, bem como conteúdos aplicados ao mercado, como marketing digital, gestão de pessoas e empreendedorismo. Também são mencionadas a necessidade de maior atenção



às questões sociais — raça, gênero e inclusão — e a importância de reforçar a ética e a interdisciplinaridade como eixos centrais. Em conjunto, essas lacunas revelam a expectativa por uma formação mais prática, crítica e conectada tanto às demandas sociais quanto às exigências do mercado contemporâneo.

A análise das quatro questões abertas revela um quadro de tensões e complementaridades sobre a formação e a atuação dos profissionais de Educação Física no campo do bacharelado. De um lado, os gestores descrevem um perfil ideal marcado pela combinação entre ética, competências relacionais, domínio técnico-científico, capacidade de aprendizagem contínua e visão de mercado. Esse ideal aparece também refletido nas qualidades reconhecidas nos profissionais em atuação, que se destacam por responsabilidade, empatia, comunicação e sensibilidade no trato com clientes, revelando que muitas virtudes emergem do esforço individual e das experiências cotidianas de trabalho. De outro lado, as respostas sobre fragilidades e lacunas curriculares evidenciam limites estruturais: déficits na base científica, dificuldades de planejamento, falta de prática efetiva nos estágios, pouco preparo para gestão e negócios, além da insuficiente atenção às questões sociais e inclusivas. A crítica ao predomínio do ensino a distância reforça a percepção de distanciamento entre universidade e realidade profissional. Em síntese, os gestores sinalizam que, embora encontrem profissionais comprometidos e capazes de construir qualidades no exercício cotidiano, a formação inicial ainda não entrega de forma sistemática as competências necessárias para o bacharelado, demandando uma revisão que articule prática, interdisciplinaridade, ética e inovação, de modo a alinhar o currículo às exigências contemporâneas do mercado e da sociedade.

Os temas finais identificados nas quatro questões permitem compor um quadro interpretativo mais consistente. Eles mostram que os gestores valorizam fortemente ética, postura profissional e competências relacionais, reconhecem como indispensável o conhecimento técnico-científico, mas apontam lacunas significativas na aplicação prática, no planejamento pedagógico, na gestão e na atenção às questões sociais e inclusivas. Além disso, criticam a pouca efetividade das experiências práticas e a fragilidade da formação de professores de Educação Física em cursos EAD.

A análise temática evidencia que o perfil desejado pelos gestores do bacharelado combina técnica, ética, humanização, gestão e inclusão, mas a formação inicial ainda não consegue entregar esse conjunto de competências de forma sistemática, deixando para o profissional e para o próprio mercado a tarefa de suprir lacunas formativas.

Síntese e recomendações dos gestores para a formação inicial em Educação Física

A análise das informações coletas com os gestores revela que:

- Os gestores escolares tendem a reconhecer pontos fortes nos profissionais, como ética, compromisso social, experiência prática e



integração teoria-prática, mesmo diante de críticas à formação inicial. Já os gestores do bacharelado adotam uma postura mais crítica em quase todas as dimensões, avaliando de forma negativa tanto a pertinência dos conteúdos quanto a preparação prática, ética e tecnológica.

- Ambos os grupos convergem em apontar fragilidades no planejamento, no uso de tecnologias e na capacidade geral da formação inicial de atender às necessidades institucionais. Contudo, divergem quanto ao reconhecimento de aspectos positivos: a escola valoriza e identifica fortalezas na prática cotidiana e nos valores sociais, enquanto o bacharelado enxerga mais lacunas do que potencialidades.

Esse contraste sugere que a formação inicial em Educação Física enfrenta o desafio de dialogar com dois mundos que, embora compartilhem a mesma origem acadêmica, operam sob lógicas diferentes. No campo escolar, o peso da dimensão pedagógica e social permite que lacunas sejam compensadas pela prática e pelo compromisso coletivo. No bacharelado, por outro lado, as demandas técnicas, mercadológicas e científicas parecem expor de maneira mais dura as insuficiências da formação, resultando em avaliações mais críticas e em maior insatisfação.

Ao aproximar os dois perfis, percebe-se que os gestores(as) da Educação Física compartilham algumas características comuns, como a concentração geográfica no Sudeste e a forte marca da formação em Educação Física. No entanto, os contextos de atuação e percursos formativos diferenciam nitidamente os grupos.

No campo educacional/escolar, observa-se uma atuação marcada pela interface com a pedagogia, com percursos que valorizam a gestão institucional e a articulação com políticas públicas. Nesse grupo, a pluralidade de formações iniciais e de áreas de pós-graduação aponta para uma visão ampliada da função educacional da Educação Física.

Já entre os gestores(as) dos demais campos de atuação profissional em Educação Física, predomina a lógica técnico-científica orientada ao mercado, com ênfase em fisiologia, treinamento, saúde e fitness. A função de gestor(a) nesse contexto está vinculada à administração de academias, estúdios, consultorias e projetos, exigindo competências de gestão operacional e estratégica associadas à expertise técnica.

Ambos os grupos revelam a relevância da formação continuada como elemento estruturante das trajetórias, ainda que com recortes distintos: de um lado, especializações e mestrados que dialogam com as demandas pedagógicas e educacionais; de outro, formações voltadas às bases biológicas, ao treinamento e às práticas de saúde.

Esse panorama confirma que a gestão em Educação Física é um campo plural, que transita entre a escola e o mercado, entre a política pública e o empreendimento privado, entre o planejamento pedagógico e a prescrição



técnica. Reconhecer essas especificidades é fundamental para pensar tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos profissionais que assumem funções de liderança, bem como para fortalecer a área como um todo.

A análise integrada dos dois perfis de gestores apontam a necessidade de superar a fragmentação entre teoria e prática, fortalecendo estágios supervisionados desde os primeiros anos do curso. Essa recomendação aparece de modo consistente em ambas as fontes de dados, reforçando que os gestores veem na experiência prática um eixo indispensável de profissionalização.

Outro aspecto recorrente diz respeito à atualização curricular. Nas questões abertas, surgem críticas à pertinência dos conteúdos e à defasagem frente às demandas contemporâneas; nas respostas em escala Likert, a adequação curricular também recebeu avaliações medianas, confirmando a percepção de desalinhamento.

A dimensão ética e o compromisso social, bem como a valorização da diversidade, emergem como pontos centrais. Nas questões abertas, gestores destacaram a importância de consolidar essa perspectiva em disciplinas, estágios e extensão. Na escala Likert, a avaliação foi menos favorável, o que indica que, embora presente, a dimensão ainda não é percebida como suficientemente sólida.

Por fim, o uso pedagógico e profissional das tecnologias digitais aparece como fragilidade destacada em ambas as fontes: nas respostas abertas, gestores enfatizam a falta de preparo dos egressos para lidar com ferramentas digitais; nas escalas, os itens relacionados ao tema obtiveram avaliações baixas.

Recomendações específicas dos gestores do campo educacional/escolar brasileiros

No campo escolar, os gestores reconhecem avanços importantes em ética, compromisso social e articulação teoria–prática, mas apontam que esses atributos muitas vezes resultam mais da prática cotidiana do que da formação inicial. Essa observação é sustentada sobretudo pelas questões abertas, nas quais gestores insistem em maior investimento em didática, metodologias ativas, gestão da sala de aula e avaliação formativa.

Nas respostas da escala Likert, ficou evidente que os estágios supervisionados ainda carecem de maior consistência e diversidade de experiências, com avaliações medianas e dispersas. Por isso, recomenda-se que as licenciaturas ampliem a carga horária de estágio, diversifiquem contextos escolares e fortaleçam parcerias entre universidade e escolas básicas.

Além disso, conteúdos relacionados à gestão escolar e ao conhecimento das políticas públicas foram sugeridos fortemente nas questões abertas, evidenciando que a atuação docente vai além da sala de aula e requer competências de coordenação e liderança pedagógica.



Recomendações específicas dos gestores brasileiros de programas de atividade física e esporte fora da escola.

Entre os cursos voltados ao mercado de academias, clubes, saúde e fitness, as críticas foram mais severas. Tanto nas questões abertas quanto na escala Likert, gestores avaliaram de forma negativa a pertinência dos conteúdos curriculares, o preparo prático e a dimensão ética.

A necessidade de maior integração curricular com as demandas do mercado é uma recomendação sustentada em ambas as fontes de dados: gestores defendem convênios mais sólidos com academias, hospitais, clubes e organizações sociais, de modo a antecipar vivências práticas e de gestão.

A insuficiência na formação ética e na valorização da diversidade apareceu com destaque nas questões abertas, indicando que a formação do bacharel ainda é excessivamente técnica e pouco sensível às dimensões sociais.

Além disso, os itens sobre infraestrutura, inovação e tecnologias aplicadas ao fitness e à saúde receberam avaliações medianas ou negativas na escala Likert, reforçando a necessidade de atualização curricular que contemple não apenas aspectos fisiológicos e do treinamento, mas também gestão, empreendedorismo e uso crítico das tecnologias.

Em síntese, os achados das duas fontes convergem para um diagnóstico claro: a formação inicial em Educação Física precisa se aproximar das realidades concretas da prática profissional. Na licenciatura, isso exige aprofundar a preparação pedagógica, ampliar e diversificar os estágios e fortalecer a relação universidade–escola. No bacharelado, o desafio é articular a base científica com experiências práticas em contextos reais, incorporando ética, gestão e inovação tecnológica como eixos estruturantes da formação.

GESTORES CHILENOS

O questionário contou com a participação de 29 gestores chilenos que atuam diretamente com profissionais de Educação Física. Este grupo é composto por gestores escolares, diretores, coordenadores e gestores públicos do esporte. O grupo de gestores é majoritariamente masculino, com 18 homens (62,1%) e 11 mulheres (37,9%). Quanto à idade, há uma significativa representação de profissionais experientes: 10 gestores (34,5%) situam-se na faixa de 50 a 59 anos, seguidos por 9 (31,0%) na faixa de 30 a 39 anos e 6 (20,7%) na faixa de 40 a 49 anos. A presença de 3 gestores (10,3%) com 60 anos ou mais e 1 (3,4%) com menos de 30 anos completa um espectro que combina experiência consolidada e perspectivas mais recentes.

A grande maioria dos gestores (23, 79,3%) atua na Gestão Escolar (coordenação pedagógica, direção, inspeção), refletindo que o principal campo de absorção dos egressos é o sistema educativo. Outras áreas de atuação incluem Gestão



Pública do Desporto (2 gestores), Gestão em Clubes Desportivos (2), Coordenação de Atividades Extracurriculares (1) e Gestão em Ginásios (1).

A formação dos gestores é diversificada, incluindo Profissionais de Educação Física (8 gestores), Pedagogos de outras áreas (História, Ciências, Educação Básica) e outras formações. Esta diversidade enriquece a análise, permitindo visões tanto especializadas quanto transversais sobre a atuação docente.

O grupo é marcado por uma sólida experiência na função de gestão e supervisão. 10 gestores (34,5%) atuam há 7 a 10 anos na função, e 8 (27,6%) há mais de 16 anos. Este tempo de experiência confere grande autoridade às suas avaliações, pois possuem um repertório amplo para comparar diferentes gerações de egressos e suas performances.

Análise das questões em escala Likert: gestores chilenos

A análise das respostas às questões em escala Likert (1 a 5) pelos gestores permite uma avaliação da formação inicial a partir das exigências e expectativas do mercado de trabalho. Esta perspectiva é crucial para identificar se as competências desenvolvidas na universidade estão alinhadas com as necessidades reais das instituições.

Os gestores avaliam a preparação geral dos egressos de forma moderadamente positiva, porém com ressalvas significativas. A mediana para a maioria das questões deste bloco é 4, mas a análise de frequências revela uma elevada dispersão e um número considerável de avaliações neutras e negativas.

Apenas 45% dos gestores concordam totalmente ou parcialmente que a formação permite aos profissionais enfrentar os desafios do contexto (Q1). A coerência entre a formação e o desempenho esperado (Q2) e a pertinência dos conteúdos para o público-alvo (Q3) também receberam avaliações similares, com cerca de 70% de respostas positivas, mas com 25-30% de respostas neutras ou negativas. Isso indica que, para uma parcela significativa dos gestores, há um déficit perceptível na adequação da formação à realidade prática das escolas e outros ambientes de trabalho.

A questão sobre a experiência prática condizente com o esperado (Q5) e a integração entre teoria e prática (Q6) obtiveram as medianas mais baixas (3) e os maiores percentuais de respostas negativas.

Apenas 39% dos gestores concordam que os egressos demonstram uma experiência prática adequada, e um terço (32%) avalia negativamente a integração teoria-prática. Este dado é alarmante e sugere uma lacuna fundamental percebida no egresso: a capacidade de transpor o conhecimento acadêmico para ações e soluções eficazes no dia a dia profissional. O domínio teórico-conceitual (Q4) é melhor avaliado (mediana 4), indicando que a base de conhecimento é reconhecida, mas sua aplicação não.



Os gestores reconhecem fortemente o compromisso ético e social dos profissionais (Q8, Md=4), com 75% de avaliações positivas. No entanto, a preparação para atuar de forma inclusiva e com respeito às diferenças (Q9) e a formação em sustentabilidade e valores democráticos (Q10) recebem avaliações mais modestas (Md=4), com cerca de 25% dos gestores expressando discordância ou neutralidade. Esta percepção corrobora os achados junto aos estudantes e professores titulados, reforçando que a formação para a diversidade é um ponto frágil que precisa ser fortalecido.

A preparação para o uso de tecnologias aplicadas (Q11) recebeu a pior avaliação de todo o questionário, com apenas 50% dos gestores emitindo uma opinião positiva e 29% expressando discordância. Esta é uma deficiência clara e consistentemente apontada por todos os públicos pesquisados.

As habilidades de planificação, execução e avaliação de aulas (Q12) e a capacidade de coletar e utilizar informações para o autoaperfeiçoamento (Q13) também foram avaliadas com medianas 4, mas com uma parcela significativa (17% a 28%) de avaliações negativas, indicando espaço para melhorias na formação didático-pedagógica e no desenvolvimento da autonomia profissional reflexiva.

Apesar das críticas pontuais, a satisfação geral com o nível de preparação dos egressos (Q14) e a percepção de que a formação responde às necessidades da instituição (Q15) obtiveram medianas 4. Contudo, é significativo que cerca de 25% dos gestores não estão satisfeitos ou são neutros em relação à preparação geral. Isso demonstra que, enquanto um grupo vê valor na formação, uma parcela importante dos contratantes enxerga a necessidade de uma evolução significativa nos cursos de Educação Física.

Análise Temática das Questões Abertas: Gestores Chilenos de Educação Física

Questão 1 – Competências, habilidades e conhecimentos indispensáveis

A análise temática da primeira questão aberta, que buscava identificar as competências, habilidades ou conhecimentos indispensáveis para o trabalho dos profissionais de Educação Física segundo os gestores chilenos, evidenciou os seguintes temas finais:

Temas Finais: Competências socioemocionais e de relação Interpessoal; capacidade de adaptação e resolução de Problemas

As respostas a essa questão revelam que os gestores chilenos esperam um profissional que transcende o mero executor de atividades físicas. O perfil desejado é o de um docente integral.

A dimensão socioemocional e relacional surge como o alicerce indispensável. Competências como "trabalho em equipo", "empatía", "habilidades blandas", "compromiso emocional" e "buen trato con los estudiantes y apoderados" são repetidamente enfatizadas. Isso indica que a capacidade de construir um bom



clima de convivência e de se relacionar de forma positiva com a comunidade educativa é percebida como tão crucial quanto o conhecimento disciplinar.

Paralelamente, os gestores valorizam profundamente a capacidade de adaptação e resolução de problemas. Termos como "flexibilidad al contexto", "resolutivos", "capacidad de adaptación", "proactividad" e "capacidad de gestionar diferentes situaciones" pintam o retrato de um profissional ágil, que não se limita a aplicar receitas pré-estabelecidas, mas que é capaz de ler o ambiente e responder criativamente aos imprevistos e desafios do cotidiano escolar.

Por fim, o domínio didático-pedagógico é explicitado como uma competência técnica não negociável. Os gestores não buscam apenas um especialista em esportes, mas um professor. Isso fica claro na menção a habilidades como "planificación", "didáctica adaptada", "contextualizar el curriculum", "metodologías de enseñanza" e "evaluación". A expectativa é de que o profissional saiba traduzir os saberes da Educação Física em experiências de aprendizagem significativas e bem estruturadas para todos os estudantes.

Questão 2 – Principais qualidades dos profissionais com quem trabalham atualmente

A segunda questão aberta, voltada às qualidades mais destacadas nos profissionais em atuação, trouxe um conjunto de respostas que revelam uma forte consonância com as competências consideradas indispensáveis.

Temas Finais: Compromisso e ética de trabalho; atitude positiva e energia; habilidade relacional e colaborativa

Nota-se uma continuidade com os achados da questão anterior: as qualidades reconhecidas nos profissionais em exercício correspondem justamente às competências apontadas como indispensáveis. Isso sugere que, apesar das críticas à formação, muitos egressos conseguem desenvolver, na prática, virtudes que são altamente valorizadas no campo profissional.

O compromisso e a ética de trabalho são as qualidades mais celebradas. Palavras como "compromiso", "responsabilidad", "sentido de pertenencia" e "disposición" aparecem com frequência, indicando que a confiabilidade e a dedicação são atributos que distinguem os bons profissionais na percepção dos gestores.

A atitude positiva e a energia são percebidas como um catalisador do ambiente de aprendizagem. "Alegría", "entusiasmo", "dinamismo", "motivación" e "actitud positiva" são descritas como qualidades que contagiam os estudantes e criam um clima propício para a participação e o engajamento nas aulas.

Por fim, a habilidade relacional e colaborativa é reiterada como uma qualidade fundamental. "Buena disposición", "trabajo en equipo", "colaborativos", "buenas relaciones interpersonales" e "cercanía" demonstram que a capacidade de trabalhar de forma harmoniosa com colegas, estudantes e famílias é um marcador de qualidade profissional no contexto escolar chileno.



Questão 3 – Debilidades que você identifica com mais frequência na formação e/ou atuação

A terceira questão buscou identificar as debilidades mais comuns percebidas na formação e na atuação, revelando um quadro crítico e consistente com as lacunas apontadas nas escalas Likert.

Temas Finais: Deficiência na formação para a inclusão e a diversidade; fragilidades na gestão pedagógica e administrativa; insuficiência em habilidades de liderança e reflexão.

As respostas dos gestores revelam debilidades que impactam diretamente a eficácia da prática docente. A deficiência na formação para a inclusão é a crítica mais proeminente e específica. Os gestores observam que os profissionais chegam sem ferramentas para "abordar estudantes con TEA", "trabajar con niños con discapacidad" ou "atender a la diversidad". Esta é uma lacuna que, segundo os gestores, limita severamente a capacidade de garantir uma educação física verdadeiramente para todos.

As fragilidades na gestão pedagógica e administrativa constituem outro eixo de críticas. Dificuldades em "planificación", "evaluación", "manejo de grupo", "optimización de los tiempos" e no conhecimento das "políticas públicas de educación" são frequentemente mencionadas. Isso aponta para uma formação que não conseguiu consolidar as competências básicas de planejamento, execução e avaliação do trabalho docente, bem como sua inserção no marco normativo do sistema educativo.

Por fim, é citada uma insuficiência em habilidades de liderança e reflexão. Os gestores identificam "falta de liderazgo", "poca reflexión crítica sobre su práctica", "poca participación en consejos generales" e "escasa capacidad argumentativa". Esta debilidade sugere que a formação inicial pode estar produzindo profissionais mais voltados para a execução de tarefas do que para assumir um papel de agente reflexivo e de liderança dentro da instituição escolar.

Questão 4 – Brechas na formação inicial para serem abordadas na formação contínua

Por fim, a quarta questão solicitou que os gestores identificassem brechas na formação inicial a serem contempladas em programas de formação contínua, apontando para necessidades de atualização muito específicas.

Temas Finais: aprofundamento em inclusão, neurociências e diversidade; consolidação de didáticas específicas e avaliação; gestão e liderança no contexto escolar.

As respostas foram enfáticas ao destacar a necessidade de um aprofundamento em temas contemporâneos, com um foco absoluto na inclusão. "Atención a la diversidad", "herramientas para alumnos con NEE", "inclusión", "neurociencias"



e "neurodivergencia" são os conteúdos mais demandados. Isso evidencia que os gestores percebem estas como as áreas de conhecimento mais dinâmicas e nas quais a formação inicial está mais defasada em relação às demandas das salas de aula.

A consolidação de didáticas específicas também é uma prioridade. Os gestores pedem formação em "diseño didáctico inclusivo", "evaluación formativa", "metodologías activas" e "estrategias diversificadas". Há um claro apelo por uma formação contínua que vá além da teoria e que ofereça ferramentas práticas e aplicáveis para melhorar o dia a dia da sala de aula.

Por último, a necessidade de desenvolver competências em gestão e liderança no contexto escolar é reiterada. "Gestión de proyectos", "liderazgo pedagógico", "trabajo colaborativo" e "convivencia escolar" são mencionados como áreas onde os profissionais precisam se fortalecer para ampliar seu impacto além da quadra e participar ativamente da vida institucional.

Recomendações dos Gestores Chilenos para a Formação Inicial em Educação Física

Os gestores chilenos delineiam um perfil ideal de profissional marcado por um equilíbrio entre o saber ser (compromisso, ética, relações), o saber fazer (didática, adaptação, resolução de problemas) e o saber conhecer (conhecimento curricular, inclusão).

A debilidade mais unanimemente apontada, e a principal demanda para a formação contínua, é a formação para atuar com a diversidade e a inclusão. Esta não é uma lacuna entre outras, mas sim a principal brecha percebida entre a formação e a realidade das escolas.

Os gestores não separam o "professor de Educação Física" do "professor". Eles esperam um profissional com domínio de gestão de aula, planejamento, avaliação e convivência escolar, competências tradicionalmente associadas à docência em geral.

As fragilidades na aplicação prática do conhecimento, na gestão de grupo e na resolução de problemas reais indicam uma formação inicial que pode estar excessivamente teórica ou desconectada dos contextos educativos reais.

Em síntese, os gestores chilenos sinalizam que a formação inicial em Educação Física precisa ser aperfeiçoada nos seguintes pontos:

Incorporar a Inclusão: A formação deve preparar o profissional para a diversidade real da sala de aula, com ferramentas concretas para alunos com NEE, TEA, discapacidad e outras condições.

Fortalecer o núcleo didático-pedagógico: É necessário consolidar competências de planejamento, avaliação formativa e gestão de aula, formando um professor reflexivo e não apenas um técnico em esportes.



Desenvolver habilidades socioemocionais e de liderança: A formação deve ir além das competências técnicas e investir no desenvolvimento de soft skills, como trabalho em equipe, comunicação, resolução de conflitos e liderança, essenciais para a atuação no século XXI.

Ampliar a formação em gestão e normativa: Conhecimentos sobre políticas públicas, legislação educacional e gestão de projetos são necessários para que o profissional possa atuar com autonomia e compreensão do sistema em que está inserido.

SÍNTESE E RECOMENDAÇÕES DOS GESTORES BRASIL E CHILE

Os gestores de ambos os países reconhecem nos egressos qualidades fundamentais, como compromisso, energia, entusiasmo e disposição para o trabalho em equipe. No entanto, também apontam lacunas da formação inicial. A avaliação é unânime em apontar que os cursos de Educação Física estão formando profissionais com uma base teórica reconhecida, porém insuficientemente instrumentalizada para os desafios reais. Este descompasso manifesta-se de forma mais aguda em três dimensões:

1. **Inclusão e Diversidade.** A incapacidade de atuar de forma efetiva com a diversidade é a debilidade mais severa e consistentemente apontada. Gestores brasileiros e chilenos relatam que os egressos chegam sem as ferramentas práticas para incluir estudantes com deficiência. Temáticas de gênero e diversidade étnico-racial aparecem marcadamente no Brasil.
2. **Integração teoria-prática.** Há um consenso de que a formação é excessivamente teórica e desconectada da realidade. Os gestores observam uma frágil integração entre teoria e prática, resultando em profissionais que sabem o "porquê", mas não dominam o "como" solucionar problemas complexos do dia a dia, como gerir um grupo heterogêneo, planejar e avaliar sequências didáticas ou adaptar-se a contextos com recursos limitados. No Brasil, a crítica é ainda mais acentuada pelos gestores do bacharelado, que avaliam de forma negativa até mesmo a dimensão ética e o alinhamento geral da formação com as necessidades do mercado, sinalizando uma crise de pertinência mais profunda nesse segmento.
3. **Domínio de tecnologias digitais.** A preparação para o uso pedagógico de tecnologias é avaliada como a competência mais deficiente. No mundo atual, os gestores esperam profissionais que saibam utilizar ferramentas digitais para potencializar o ensino e a avaliação e a motivação, uma expectativa que a formação inicial claramente não tem conseguido atender.

Para realinhar a formação inicial às demandas dos contextos de trabalho, os gestores do Brasil e do Chile apontam para a necessidade de uma reformulação curricular centrada nos seguintes pilares:



- Formar profissionais capazes de planejar e ministrar aulas verdadeiramente inclusivas, com domínio de estratégias de adaptação e valorização da diversidade.
- Implementar um continuum de experiências práticas supervisionadas e reflexivas desde os primeiros semestres, em parceria com escolas, clubes e comunidades, expondo o estudante à complexidade real da profissão.
- Desenvolver no egresso a capacidade de aplicar o conhecimento teórico de forma crítica e reflexiva.
- Inserir o letramento digital pedagógico, ensinando o uso crítico das tecnologias digitais como ferramentas de ensino, avaliação e gestão em Educação Física.
- Formar profissionais com autonomia para liderar iniciativas, gerir recursos e compreender o sistema no qual estão inseridos, ampliando seu impacto para além da sala de aula ou da quadra.

Gestores brasileiros e chilenos advogam que a formação inicial em Educação Física precisa evoluir de um modelo que prioriza a transmissão de conhecimento para um modelo que priorize o desenvolvimento de competências para a ação. As universidades são desafiadas a fechar a lacuna entre a teoria e a prática, formando profissionais que não apenas possuam um sólido conhecimento, mas que sejam, acima de tudo, agentes competentes, inclusivos e inovadores, preparados para os complexos desafios educacionais e sociais. A implementação dessas recomendações constitui um caminho estratégico para elevar a qualidade e a relevância da formação em Educação Física no Brasil e no Chile.

BRASIL ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS NOS GRUPOS FOCAIS (ESTUDANTES, EGRESSOS E GESTORES)

Foram realizados 4 encontros em grupo focal, um encontro com professores egressos, um com gestores e dois com estudantes. Os encontros tiveram duração de 55 a 90 minutos.

O grupo de profissionais (professores egressos e gestores) participantes dos grupos focais totalizou 11 sujeitos, sendo 4 egressos dos cursos de Educação Física e 7 gestores. Do ponto de vista da distribuição por sexo, observa-se a predominância de participantes do sexo masculino ($n=7$), em comparação ao número de mulheres ($n=4$).

No que se refere à faixa etária, os professores egressos apresentaram amplitude entre 25 e 54 anos, configurando um conjunto heterogêneo que articula trajetórias formativas e profissionais em diferentes momentos de desenvolvimento na carreira. Entre eles, identificam-se dois participantes na faixa de 45–54 anos, um na faixa de 35–44 anos e um entre 25–34 anos. Essa diversidade geracional permite acessar percepções formativas atravessadas por



contextos distintos da política educacional e das reformas curriculares da área, bem como diferentes níveis de inserção no mundo do trabalho.

Os gestores educacionais, por sua vez, estão majoritariamente situados nas faixas etárias de 50–59 anos e 30–39 anos, o que sugere um grupo experiente, composto tanto por profissionais mais seniores quanto por quadros técnicos mais jovens em ascensão, compondo gerações administrativas distintas dentro da burocracia educacional. A presença mais expressiva de gestores na faixa 50–59 anos indica um perfil de longa vivência institucional e participação no ciclo de políticas públicas e processos decisórios da rede. Já os gestores na faixa 30–39 anos tendem a representar quadros técnicos em renovação, com forte atuação operacional e proximidade com a implementação de programas e formações em nível de rede.

Em relação à experiência profissional, os egressos demonstram atuação diretamente vinculada ao cotidiano escolar e às práticas pedagógicas, com passagens por diferentes contextos — escolas públicas, academias e projetos esportivos — o que evidencia um percurso formativo sustentado majoritariamente pela prática laboral. Entre eles, nota-se a presença de profissionais que conciliam experiências em Educação Física Escolar (EFE) e em ambientes não escolares (EFM), reforçando a multiplicidade de inserções típicas da docência em Educação Física no país.

Os gestores, por outro lado, apresentam experiência consolidada na área de políticas públicas da educação e na coordenação de programas, formações e equipamentos educacionais, tanto em nível central (secretaria) quanto territorial.

O grupo de estudantes participantes foi composto por nove graduandos em Educação Física, organizados em dois momentos distintos da formação inicial. Desse total, dois estudantes encontravam-se no oitavo semestre, com idades de 20 e 21 anos, representando o bloco prestes a concluir o curso e vivenciando os estágios finais e o processo de inserção profissional. Os sete demais participantes, com idades variando entre 20 e 25 anos, cursavam o sexto semestre, fase intermediária da trajetória formativa, marcada pelo aprofundamento dos componentes curriculares pedagógicos e pelo início das experiências docentes supervisionadas.

A composição do grupo apresenta predominância masculina, o que é coerente com a distribuição histórica da presença de homens nos cursos de Educação Física. Em termos geracionais, trata-se de um coletivo homogêneo, composto por jovens adultos em transição entre a formação acadêmica e a construção da identidade profissional.

GRUPO FOCAL ESTUDANTES BRASILEIROS

A análise dos dados do grupo focal com estudantes resultou na emergência dos seguintes temas:

PARTICIPANTS



FUNDING





1. Desequilíbrio curricular

Este tema captura a insatisfação dos estudantes em relação à distribuição do conteúdo e o foco excessivo em áreas que não correspondem às suas aspirações profissionais, especialmente a carência de conteúdo voltado para o setor de academias e alto rendimento.

Os estudantes percebem que o currículo possui ênfase no trabalho com crianças e adolescentes e ludicidade na iniciação esportiva e poucos conteúdos voltados para o mercado de academias, esporte de alto rendimento e grupos especiais.

Há um consenso entre os estudantes que participaram dos dois grupos focais realizados com os estudantes sobre a falta de disciplinas e conteúdos práticos e teóricos focados na área de academias, um setor de atuação profissional no qual os estudantes podem realizar estágios remunerados. Apesar de reconhecerem a presença de "muita prática" e "muita teoria," avaliando positivamente o curso, os estudantes identificaram um "desequilíbrio" na forma como o conteúdo é apresentado, pois segundo suas aspirações "aprender na prática" é mais relevante

Os participantes sugerem que o bacharelado seja "mais voltado para alto rendimento", reconhecendo que "tem gente também que prefere mais a parte esportiva mais alto, rendimento mais de preparação física" enquanto os aspectos didáticos e lúdicos são mais enfatizados.

2. A prática como motor da aprendizagem

Este tema abrange a percepção dos estudantes de que o aprendizado significativo e a evolução profissional ocorrem primariamente através da prática e da interação ativa, contrastando com um modelo de ensino teórico-monótono, entendendo os estágios como fonte primária de preparação para a prática profissional.

Os estudantes concordam que a experiência adquirida em um ambiente real de projetos esportivos com crianças, academias e situações de prática oferecidas pela Universidade colaboram mais com a preparação profissional do que as aulas, mesmo que enfoquem aspectos práticos.

A prática é vista como o "start, a girada de chave" e o fator de evolução na educação física, com papel decisivo de professores que supervisionam o estágio na aprendizagem profissional.

As aulas teóricas são criticadas por serem "monótonas", resumindo-se ao professor que "entra com o slide fala, fala, fala, fala, fecha slide, intervalo, abre o slide, fala, fala, fala, fecha, slide, acabou a aula".

Os estudantes valorizam a "interação na aprendizagem" e a interação com o aluno, pois isso "traz a vontade também de às vezes do aluno querer estudar". Eles buscam uma "relação mais aberta que o professor se coloca para ouvir" e



a possibilidade de "dar sua opinião", indicando que aulas sem o diálogo com os estudantes não são efetivas.

Há um pedido explícito por "mais aulas práticas" e a necessidade de "ir para lugares diferentes para adquirir mais experiência". A falta de oferta desse contato com contextos reais de atuação acaba deixando os estudantes vulneráveis quando vão atuar nos estágios remunerados, pois depende dos profissionais do contexto real para avançarem em suas competências de atuação profissional

3. Lacunas na interação a universidade e o mundo do trabalho

Este tema aborda a crítica à universidade por não fornecer o suporte adequado na conexão com o mercado de trabalho (estágios), delegando a responsabilidade quase integralmente ao estudante.

Os estudantes sentem falta de "mais essa ponte de estágio" e sugerem que deveria haver uma "ponte melhor" entre a faculdade e clubes ou academias. Eles relatam ter que "correr atrás" para conseguir um estágio. A necessidade de estágios remunerados é um ponto crítico. Embora o "estágio voluntário" seja possível, o aluno precisa do "estágio remunerado" para "pagar a faculdade, pagar as contas para sobreviver". Sugere-se que a faculdade "poderia fazer convênios para que os alunos pudessem fazer o estágio já remunerado".

A ausência de apoio para estágios pode levar a faculdade a perder alunos para universidades que oferecem a ponte com o contexto de atuação por meio de estágios remunerados.

Os estudantes também apontam como crucial o diálogo e o atendimento mais individualizado da coordenação de curso às suas demandas, indicando, inclusive, riscos de abandono do curso por falta de atendimento da coordenação.

4. Protagonismo na própria formação

Este tema destaca a percepção dos estudantes de que, apesar das deficiências da universidade, a responsabilidade final pela formação e preparação recai sobre o seu esforço individual e busca ativa por conhecimento e experiência.

O aluno reconhece que "a gente tem que ir atrás também" das matérias, pois se depender apenas da faculdade, será "um profissional que só vai repetir a receita de bolo". O compromisso pessoal com a própria formação é ressaltado como uma qualidade importante para aproveitar bem o curso e as oportunidades de aprendizagem no estágio.

A busca por informações e a experiência, como as adquiridas em estágio, foram cruciais para a preparação. Um estudante que busca trabalhar com o público infantil fez cursos extras em outras instituições e buscou informações na literatura da área para dar conta das demandas de atendimento no estágio com



atividades esportivas para crianças. Os estudantes reconhecem que o curso universitário proporciona uma base ampla para que possam estudar e buscar informações de forma autônoma, mas entendem que aspectos individuais e compromissos pessoais são mais relevantes para a adequada preparação profissional.

A análise dos resultados do grupo focal revela um paradoxo na formação dos estudantes da USJT em Educação Física. Por um lado, os participantes expressam um forte senso de autonomia e protagonismo na busca por sua formação, complementando ativamente a experiência universitária com estágios e cursos externos. Por outro, eles manifestam críticas significativas à estrutura curricular e ao suporte institucional.

O principal ponto de tensão reside no desalinhamento entre a ênfase curricular (muito voltada para o lúdico/infantil) e as demandas do mercado de trabalho (necessidade de foco em academia/alto rendimento e grupos especiais), somado à fragilidade da ponte entre a universidade e o mundo do trabalho (estágios), especialmente em relação à remuneração e à facilitação de convênios.

Os achados sugerem as seguintes implicações:

1. Avaliar o equilíbrio entre as áreas, considerando a sugestão de um currículo mais segmentado ou a ampliação de matérias obrigatórias/eletivas focadas em treinamento, prescrição de exercícios e alto rendimento.
2. Transformar o modelo de aulas, investindo em metodologias ativas, interativas e que permitam a opinião do aluno, minimizando o formato de "aula monótona".
3. Priorizar a criação de convênios para estágios remunerados e estabelecer uma comunicação mais próxima e facilitadora com clubes e academias, reconhecendo o estágio como um fator crítico para a empregabilidade.
4. Aumentar o contato e o suporte do coordenador do curso para mitigar a percepção de falta de "respaldo" e o sentimento de desconsideração no processo de formação.

GRUPO FOCAL PROFESSORES BRASILEIROS

A análise dos dados do grupo focal com egressos resultou na emergência dos seguintes temas:

1. Desvalorização da Educação Física no Currículo Escolar

Este tema centraliza as percepções dos professores egressos sobre os desafios estruturais, sociais e políticos que impactam diretamente a prática do ensino de Educação Física nas escolas. A narrativa revela um campo profissional complexo, marcado por obstáculos persistentes, mas também por

PARTICIPANTS



FUNDING





um notável sentimento de resistência e um compromisso ético-político com a Área.

O cerne da crítica reside na desvalorização da Educação Física frente a componentes curriculares da escola considerados nas avaliações de desempenho das escolas. Os egressos denunciam que a centralidade dos índices de rendimento e as avaliações externas, que priorizam explicitamente Língua Portuguesa e Matemática, reforçam uma hierarquia curricular que marginaliza a Educação Física no currículo escolar.

Esta desvalorização não se manifesta apenas na percepção da gestão ou dos pais, mas também nas condições materiais e estruturais do ambiente escolar. A queixa sobre a falta de materiais e estrutura física adequada é um obstáculo real que limita as possibilidades pedagógicas, impedindo a oferta de experiências corporais diversificadas e ricas, tal como foram concebidas e estudadas na formação inicial. O professor, então, precisa ser um "artesão" do ensino, adaptando-se criativamente à carência, o que, via de regra, não é abordado na formação inicial universitária.

Um desafio significativo é a gestão dos currículos prescritos e engessados, notadamente no Estado de São Paulo. Essa rigidez curricular deixa pouco espaço para a autonomia docente, essencial para que o professor possa dialogar o trabalho das aulas de Educação Física com a realidade local, as necessidades e as culturas dos estudantes. O professor formado para ser um agente crítico e reflexivo se depara com uma estrutura que o força a ser um mero cumpridor de protocolos.

A esportivização da prática é outro sintoma desta rigidez. Embora a formação inicial tenha problematizado e tecido críticas à visão da Educação Física centrada unicamente no desempenho esportivo (abordagem tradicional), a realidade de muitos colegas que ainda atuam nas escolas, manifesta essa prática como dominante. O professor precisa, portanto, empreender um trabalho de desconstrução pedagógica para que a Educação Física seja vista em sua integralidade e não apenas como treinamento esportivo ou recreação.

Os efeitos da pandemia e, particularmente, a experiência da formação em Ensino a Distância (EAD) em Educação Física, emergem como elementos de complexidade. A modalidade EAD, por sua natureza, impõe desafios à área que tem na vivência corporal e na interação prática seus pilares. Embora não detalhado nos excertos, presume-se que a experiência de lecionar em um contexto pós-pandêmico, onde a evasão e os desafios socioemocionais dos alunos são acentuados, adiciona uma camada de dificuldade à prática docente atual.



2. Formação com a Práxis

Este tema aborda a avaliação crítica dos egressos sobre a formação inicial e propõe caminhos concretos para a superação de seus limites, com ênfase na práxis docente – a ação reflexiva e transformadora baseada na realidade.

Os egressos evidenciam que a principal lacuna da formação inicial reside na dificuldade de estabelecer uma conexão clara entre o arcabouço teórico-crítico aprendido em sala de aula e a complexidade do cotidiano escolar. A teoria, quando descolada da prática, corre o risco de se tornar abstrata ou inoperante, deixando o professor vulnerável a práticas recreacionistas ou esportivistas.

A superação deste limite exige uma maior e mais significativa aproximação entre teoria e prática, integrando mais a Universidade da Escola, em ações formativas que considerem os desafios contemporâneos da docência.

Os participantes do GF propõem um conjunto de estratégias que poderiam ter fortalecido a sua formação, transformando-a em um processo mais coerente com a realidade social e escolar:

- A qualidade do estágio é vista como crucial. O "estágio significativo" implica não apenas na observação ou regência superficial, mas na imersão reflexiva e acompanhada, permitindo ao estudante vivenciar a totalidade da rotina escolar, as tensões, os conflitos e as oportunidades pedagógicas.
- Projetos de extensão que levem o estudante para o território e para as realidades sociais são apontados como um mecanismo essencial. A extensão cumpre o papel de desemparedar a universidade, expondo o futuro professor à diversidade de sujeitos e contextos, o que é vital para uma formação que valorize a diversidade dos estudantes que frequentam as escolas.
- Atividades curriculares, como grupos de estudo para promover a reflexão coletiva e crítica sobre a prática. Tais espaços funcionam como *locus* de práxis, onde o estudante pode processar as experiências de campo à luz da teoria, com o apoio de pares e professores.

3. Formação continuada

Este tema explora o período pós-formatura e revela uma mentalidade entre os egressos que encaram a formação continuada não como uma obrigação burocrática, mas como um compromisso ético com a qualidade do próprio fazer docente.

A trajetória dos egressos é marcada por uma busca incessante por aprimoramento. Eles relatam a participação em cursos, eventos acadêmicos e a



realização de pós-graduação. Isso sugere que a formação inicial, embora importante, é vista como um ponto de partida, e não como a linha de chegada.

O engajamento em eventos acadêmicos demonstra o desejo de manter-se atualizado com a produção de conhecimento da área, reforçando a identidade profissional.

Crucialmente, a formação continuada se manifesta como um espaço de sensibilidade às novas demandas sociais. Os professores buscam reflexão sobre: uso de tecnologias, marcadores sociais da diferença, diversidade e inclusão.

Essa abertura para temas emergentes reflete a compreensão de que a escola é um microcosmo da sociedade e que o professor, para ser relevante e transformador, precisa estar preparado para lidar com a complexidade das identidades e desigualdades que perpassam o ambiente educacional.

Subjacente à busca por formação continuada está uma profunda compreensão da educação como processo humano que aproxima estudantes e professores. O professor egresso valoriza a dimensão relacional do ensino, vendo-o como uma troca que nutre o crescimento mútuo. O discurso finaliza com a reafirmação de que a formação precisa ser crítica.

A criticidade é definida como a capacidade de formar sujeitos que consigam interpretar e atuar em diferentes realidades. O compromisso ético do professor é, portanto, o de formar para a leitura crítica e intervenção na realidade. A formação continuada é vista como o mecanismo pelo qual o professor assegura a manutenção de sua própria criticidade e relevância.

Os resultados deste Grupo Focal delineiam um quadro de resistência profissional em meio a um contexto de fragilidades estruturais e curriculares. A principal tensão identificada reside na disparidade entre a formação idealizada e a realidade escolar.

A queixa sobre a desvalorização da Educação Física no currículo escolar não é um lamento pessoal, mas uma denúncia da política educacional que, ao priorizar o ranqueamento por índices em detrimento da formação integral, esvazia o potencial da Educação Física de atuar na cultura corporal e na saúde. O professor, nesse cenário, é forçado a um ato de resistência diária, buscando ser criativo e manter-se fiel ao seu compromisso ético, mesmo com a falta de materiais e a rigidez do currículo prescrito. Esta resistência, como ato de compromisso, ecoa na visão da formação continuada como uma escolha ativa para não se render à inércia ou à "receita de bolo" profissional.

Os egressos não criticam a teoria em si, mas sim a sua desconexão da realidade. A sugestão de estágios mais significativos e a inclusão de projetos de extensão no território são chaves para ancorar a formação. Isso implica em um modelo de formação que abraça a "pedagogia da práxis", onde a teoria ilumina a prática, e a prática retroalimenta a teoria, de forma cíclica e reflexiva,



superando a dicotomia teoria-prática. A universidade deve atuar como mediadora ativa, levando o estudante a vivenciar a diversidade e as questões sociais *in loco*, transformando a sala de aula em um laboratório de reflexão crítica, e não apenas em um depósito de informações.

A relevância da formação continuada demonstra que os egressos internalizaram a visão de um profissional da Educação Física como um intelectual transformador. Ao buscarem ativamente o conhecimento em áreas emergentes como tecnologia, diversidade e marcadores sociais, eles demonstram que a formação crítica (desejo final da licenciatura) não se encerra com o diploma, mas se perpetua como uma postura profissional ética. Essa postura garante que o professor não será apenas um repetidor de conteúdo, mas sim um agente capaz de interpretar a complexidade social e atuar nela.

As informações coletadas com os professores egressos dos cursos de licenciatura demonstra a necessidade de a universidade rever a função da área de estágios e extensão. É nessas áreas que se constrói a práxis. A criação de "grupos de estudos que promovam reflexão coletiva e crítica", sugerida pelos egressos, poderia ser institucionalizada para garantir um espaço contínuo de diálogo entre a teoria curricular e as experiências trazidas do estágio, transformando o professor em um pesquisador da sua própria prática.

A formação deve ser, portanto, reestruturada não apenas em seu conteúdo, mas em sua estrutura pedagógica e política, para garantir que o professor egresso esteja apto a ser um agente de mudança, resistente à desvalorização e comprometido com uma educação crítica, inclusiva e que interpreta as novas realidades.

Recomendações:

1. Promover a reflexão crítica sobre os currículos prescritos, enfatizando estratégias de desesportivização e o diálogo com os marcadores sociais da diferença, preparando o professor para atuar em realidades diversas, superando a rigidez curricular percebida no campo.
2. Fortalecer a área de Estágios e Extensão, garantindo que os estágios sejam mais significativos e que os projetos de extensão levem os estudantes ao território. A universidade deve criar mecanismos para processar teoricamente essas experiências de campo, como a obrigatoriedade de grupos de estudos reflexivos.
3. Criar e divulgar ativamente as ofertas de Pós-Graduação e cursos de extensão sobre tecnologia na educação, inclusão e diversidade, reconhecendo o desejo do egresso por aprimoramento contínuo como um compromisso ético com a área.

Para os egressos que participaram dos grupos focais, a Universidade, ao responder a estas demandas, não apenas aprimorará a qualidade da formação

PARTICIPANTS



FUNDING





inicial, mas também se alinhará ao ideal de uma formação crítica, capaz de formar sujeitos que interpretem e atuem em diferentes realidades, preparando o professor de Educação Física para ser um agente de transformação social.

GRUPO FOCAL GESTORES BRASILEIROS

A análise dos dados do grupo focal com gestores resultou na descrição de competências consideradas essenciais para a atuação profissional.

1. Aprender a aprender

A competência mais valorizada é o aprender a aprender. Os gestores afirmam que as "fórmulas" e metodologias antigas não são mais exitosas, visto que a diversidade tomou conta de todos os campos. Consequentemente, o profissional ideal deve ter um perfil capaz de transitar por diferentes áreas e adaptar-se, pois não se trata mais de aplicar um método fixo.

Para os gestores é preciso formar profissionais capazes de conectar melhor a teoria com a prática e de possuir um conhecimento contextualizado. A capacidade de "desconstruir para construir" novos conhecimentos e práticas.

Os gestores destacam o valor de competências que vão além do conteúdo técnico como a capacidade de adaptar-se a novos desafios e perspectivas teórico-metodológicas. Além de aspectos atitudinais como o estabelecimento de mais conexões com o público alvo da intervenção profissional e a demonstração de empatia, entendida como a capacidade de se colocar no lugar do outro para não ser rígido na prática.

Os gestores fizeram uma avaliação crítica da formação de quem está chegando no mercado, apontando fragilidades que estão na base estrutural e metodológica dos cursos.

2. Aprender em atividades presenciais

O curso de Educação Física ser online (EAD) "não advoga a favor" e, na concepção dos gestores, advoga contra a natureza da área. A formação em EF exige uma estrutura que capacite o profissional a refletir e experienciar/vivenciar. A crítica reside no fato de que o EAD não oferece a vivência e a interação prática necessárias para a área, o que reforça a dificuldade do professor em transpor o conhecimento para a realidade.

3. Compreender o contexto de atuação utilizando lastro acadêmico

Os gestores reconhecem que a formação inicial é importante, mas apontam a disparidade entre o conhecimento teórico e os desafios reais do campo de atuação: Um grande desafio para o recém-formado é lidar com o aluno da educação formal que está "obrigado" a estar na escola, diferentemente de



alunos em projetos, academias ou clubes, que demonstram um interesse intrínseco.

Os gestores percebem que o profissional de EF, historicamente, se eximiu da produção de conhecimento acadêmico, acreditando que o "prático bastava". Isso contribuiu para a crise de identidade da Educação Física, deixando a área vulnerável a julgamentos externos. A formação, portanto, precisa ir além da técnica para formar um profissional com lastro acadêmico e capacidade de reflexão crítica para enfrentar um mercado de trabalho que evolui rapidamente.

Convergências entre os três públicos (estudantes, egressos e gestores)

Com base na análise temática dos três Grupos Focais (estudantes, egressos e gestores) destacamos os pontos de convergência e recomendações para a melhoria dos cursos de formação profissional em Educação Física.

A principal e mais enfática convergência entre os três grupos é a insuficiência da formação em conectar teoria e prática com a realidade complexa da atuação profissional.

Os estudantes denunciam aulas teóricas "monótonas" e sentem que o aprendizado significativo, o "start" e a "girada de chave", ocorrem quase exclusivamente no estágio, que é visto como o "motor da aprendizagem".

Os egressos criticam a principal lacuna da formação: a desconexão da teoria com a complexidade do cotidiano profissional, o que os deixa vulneráveis a práticas tradicionais.

Os gestores reforçam essa crítica, apontando que a Formação EAD "advoga contra" a natureza da área (que exige vivência e reflexão) e que o profissional que chega ao mercado carece de um conhecimento contextualizado e da habilidade de "desconstruir para construir" novas práticas.

Os grupos convergem a favor de uma formação que abandone a pedagogia da transmissão e adote modelos ativos e reflexivos, onde a prática e a discussão crítica sobre ela estejam no centro.

Os três grupos identificam um desajuste entre o conteúdo do curso e as demandas reais do contexto profissional, que se manifesta em uma crise de identidade sobre o papel da Educação Física.

Os estudantes apontam o desequilíbrio curricular focado no lúdico/infantil, com carência em áreas de empregabilidade (academias, alto rendimento, grupos especiais), que são fontes de estágio remunerado e aspiração profissional.

Os egressos criticam a rigidez dos "currículos prescritos e engessados" e a necessidade de desesportivização da prática escolar, ao mesmo tempo em que a formação deve capacitá-los a lidar com a diversidade (marcadores sociais da diferença) e as novas demandas sociais dos diferentes públicos das aulas de Educação Física.



Os gestores demandam um profissional com perfil generalista e lastro acadêmico que seja capaz de unir teoria e prática, ou seja, que domine a técnica essencial, mas a aplique de forma contextualizada e reflexiva.

O currículo atual é considerado inadequado por não preparar o profissional para atuar nas múltiplas realidades (escola obrigatória, academia, projetos sociais) com a profundidade teórica e técnica necessárias.

Apesar das críticas à universidade, todos os grupos concordam que o sucesso profissional depende fundamentalmente da postura e do protagonismo do indivíduo, que deve ser autônomo na busca por conhecimento.

Os estudantes afirmam: "a gente tem que ir atrás também" das matérias e da experiência, para não ser um profissional que "só vai repetir a receita de bolo".

Os egressos transformam a "Formação Continuada" em um "compromisso ético" e um ato de resistência, buscando ativamente formação complementar em temas emergentes como tecnologia e inclusão.

Os gestores elegem o "aprender a aprender" como a competência mais valorizada. Eles buscam profissionais que consigam fazer as "conexões" necessárias para cativar o aluno formal e enfrentar um mercado de trabalho em constante evolução.

A análise das informações coletadas nos grupos focais demonstra que a formação em Educação Física encontra-se em um momento crítico, onde a falta de suporte institucional e o desalinhamento curricular forçam o profissional a buscar, individualmente, a qualidade e a relevância de sua prática. A universidade deve urgentemente se mover de uma postura de ensino-transmissão para uma instituição mediadora da práxis.

A seguir apresentamos um conjunto de recomendações, baseadas nas convergências e nas propostas dos participantes:

1. Reformular o modelo de aulas, exigindo metodologias ativas, interativas e que permitam o diálogo e a opinião do aluno, minimizando o formato de "aula monótona".
2. Proporcionar na grade curricular atividades de estudo, grupos, projetos que funcionem como *locus* de Práxis para que os estudantes processem criticamente as experiências de campo à luz da teoria
3. Avaliar a inadequação da modalidade EAD para a área de Educação Física, defendendo a necessidade de experiências práticas contextualizadas durante a formação.
4. Criar uma estrutura de suporte ativa para estágios remunerados (conforme a demanda dos estudantes) e significativos (conforme a demanda dos egressos). A universidade deve atuar como "ponte melhor" para convênios com academias, clubes e redes de ensino.



5. Garantir o diálogo e o atendimento mais individualizado da coordenação de curso para mitigar a percepção de falta de "respaldo" e o risco de abandono do curso, conforme o alerta dos estudantes.
6. Avaliar o desequilíbrio curricular, considerando a sugestão de um currículo mais segmentado ou a ampliação de matérias eletivas/obrigatórias que atendam às diferentes áreas do mercado (Alto Rendimento, Grupos Especiais, Fitness), sem negligenciar a o olhar crítico.
7. A formação deve ir além da técnica, fornecendo o "lastro acadêmico e capacidade de reflexão crítica", formando um profissional capaz de interpretar e atuar em diferentes realidades, e de unir o domínio de conteúdos específicos da área com a capacidade de leitura e atuação em contextos diversos.

CHILE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS NOS GRUPOS FOCAIS (ESTUDANTES, EGRESSOS E GESTORES)

GRUPO FOCAL ESTUDANTES

O diagnóstico chileno, baseado na matriz FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades e Ameaças) com estudantes do último ano da Formação Inicial Docente em Pedagogia em Educação Física, revela um cenário com bases pedagógicas sólidas, mas com focos de intervenção específicos na prática da inclusão e na diversidade curricular.

Fortalezas: Clima Acadêmico e Bases Pedagógicas Sólidas

As narrativas chilenas destacaram os aspectos positivos da convivência e da orientação curricular.

Relação Próxima Docente-Estudante: A formação é valorizada pelo trato humano, a acessibilidade e a disposição ao diálogo dos professores. Esta relação é vista como crucial para gerar um ambiente de aprendizado positivo.

Enfoque na Didática Escolar: A matriz curricular é reconhecida por entregar boas ferramentas de base e focar na didática dos esportes por sobre a técnica, orientando a formação de maneira apropriada para a atuação nos contextos escolares.

Recursos Preparatórios Eficazes: As "Mini-classes" são explicitamente citadas como um recurso útil para simular a docência, praticar o planejamento e construir a segurança inicial.



Debilidades: A Lacuna da Inclusão na Prática e o Desequilíbrio de Conteúdos

As debilidades apontadas evidenciam falhas na transposição do conhecimento para a prática e na distribuição equitativa dos temas.

Brecha Teoria-Prática em Inclusão: Esta é a debilidade mais grave. Embora haja conhecimento teórico, os estudantes relatam insuficiência de preparação para intervir em situações reais de diversidade, como casos de TEA, deficiência e diversidade funcional. A falta de vivência prática em inclusão é um fator que aumenta a insegurança na docência.

Desequilíbrio na Cobertura Esportiva: O currículo apresenta uma formação dispare e uma cobertura limitada de disciplinas. Há esportes que recebem um excesso de carga horária (ex.: basquetebol), enquanto outros são abordados superficialmente, afetando o preparo dos futuros docentes.

Insuficiência em Expressão Corporal: Foi destacada a insuficiência de tempo e conteúdo dedicado à expressão corporal, especificamente a dança nacional (cueca), afetando a segurança e a capacidade de ensinar essa manifestação cultural.

Carência de Disciplinas Chave: Há uma percepção de carência de ramos específicos em áreas pedagógicas vitais, como avaliação e didática, que, quando oferecidas, são ministradas por docentes não especialistas em Educação Física.

Oportunidades e Ameaças: Modernização e Resposta às Demandas do Sistema

As oportunidades e ameaças apontadas direcionam a agenda de inovação da FID chilena.

Necessidade de Inclusão Prática e Gestão de Conflitos: As oportunidades mais claras são a incorporação de experiências reais de inclusão (esporte adaptado, casos de TEA), e o fortalecimento da convivência escolar por meio de disciplinas específicas que abordem gestão de aula, vieses de gênero e resolução de conflitos.

Atualização e Tecnologia: Há uma demanda por atualização tecnológica, incluindo a integração de temas como Inteligência Artificial (IA), gamificação e metodologias ativas para responder aos interesses dos estudantes e evitar o risco de defasagem diante de escolas mais inovadoras.

PARTICIPANTS



FUNDING





Ameaças do Sistema Escolar: As ameaças externas são dominadas pelas demandas rápidas e mutáveis do sistema escolar, especialmente o aumento de diagnósticos e necessidades educativas especiais, exigindo uma atualização constante que a formação inicial ainda não consegue prover integralmente.

GRUPO FOCAL PROFESSORES E GESTORES CHILE

A análise dos Grupos Focais com Titulados (Egressos) e Empregadores (Gestores) no Chile complementa o diagnóstico dos estudantes, oferecendo uma visão retroativa da eficácia da Formação Inicial Docente (FID) em Pedagogia em Educação Física e as expectativas do mercado de trabalho.

Professores

O grupo de professores, já inseridos no contexto escolar chileno, corrobora as percepções de fortalezas pedagógicas e humanas, mas aponta fragilidades cruciais relacionadas à preparação administrativa e à adaptação às novas realidades de inclusão.

Fortalezas: Diferencial Humano e Metodologias Flexíveis

- **Selo Institucional Centrado no Humano:** A formação é vista como detentora de um diferencial positivo em relação a outras instituições, notadamente pelo "trato humano" e pela proximidade e acessibilidade dos docentes, fomentando um perfil profissional de alta vocação.
- **Metodologias e Inovação:** Há um reconhecimento de metodologias flexíveis e contextualizadas, com aulas dinâmicas que se adaptam à realidade da sessão. Os egressos valorizam a incorporação de esportes emergentes e atividades inovadoras (como a adaptação de jogos populares e videogames) que potencializam a conexão com os interesses dos alunos.
- **Ferramentas Básicas:** Apesar dos contextos adversos (pandemia e convulsões sociais), os egressos sentem que adquiriram as competências essenciais e as ferramentas de base necessárias para o exercício inicial da docência.

Debilidades: Inclusão, Administração e Transição Profissional

- **Brecha na Inclusão Atual:** O preparo para a inclusão é considerado insuficiente. A formação anterior focava em populações com doenças crônicas (obesidade, diabetes), mas falha em fornecer ferramentas para lidar com as necessidades educativas especiais prevalentes hoje, como TEA (Transtorno do Espectro Autista) e TDAH.



- Déficit de Formação Administrativa: Uma lacuna grave é a insuficiente formação administrativa, com egressos despreparados para tarefas essenciais como preencher livros de classe, assumir o rol de professor chefe ou planejar orientação escolar.
- Incerteza na Inserção Laboral: A falta de orientação antecipada e de módulos de transição para o mundo do trabalho real faz com que a passagem do estudante a professor seja vivida com incerteza e um aprendizado "sobre a marcha".

Oportunidades: Módulos de Contexto e Suporte

- Os egressos sugerem a criação de um ramo de "Adaptação ao contexto e gerações" para preparar o docente para mudanças culturais e tendências juvenis.
- A inclusão de um módulo de "Inserção Laboral" é vista como essencial para formar em tarefas administrativas e na cultura organizacional.

Empregadores (Gestores):

Os empregadores, que representam a perspectiva do sistema escolar e suas exigências práticas, confirmam a boa atitude e vocação dos egressos, mas apontam falhas significativas na gestão de grupos e na estrutura organizacional.

Fortalezas: Vocação, Investigação e Adaptabilidade

- Vocação e Proatividade: A alta disposição ao serviço, a proatividade e a boa receptividade às sugestões são as maiores qualidades do corpo estudantil e dos egressos.
- Base Investigativa Sólida: É reconhecida uma base investigativa sólida, com ênfase na criação de conhecimento e na perspectiva científica, diferenciando a FID de outras instituições.
- Diversificação Esportiva: É valorizada a preparação em esportes emergentes (calistenia, slackline, kinball) junto ao manejo dos esportes clássicos.
- Preparação Curricular: Os egressos demonstram domínio das bases curriculares e compreensão dos requerimentos do currículo nacional.

Debilidades: Gestão de Grupos, Inclusão e Organização Escolar

- Falta de Manejo de Grupos: É o aspecto mais desafiador para os praticantes. Há uma falta de formação em manejo de grupos e resolução de conflitos, essencial para o dia a dia da sala de aula.
- Inclusão Limitada: Os empregadores confirmam a limitada formação em ferramentas para inclusão, o que expõe o sistema escolar ao risco de



enfrentar situações inesperadas (p. ex., alunos com TEA) sem preparação prévia do professor.

- Déficit Organizacional e Acadêmico: Identifica-se o desconhecimento da estrutura organizacional escolar (funções da UTP, convivência escolar, equipes diretivas) e a ausência de preparação para o rol de chefia/orientação. Há também o apontamento de deficiências em competências acadêmicas formais (redação, normas APA) e na metodologia de investigação.

Ameaças e Oportunidades: Alinhamento Estratégico

- Ameaças: O desfase entre a formação e as exigências do sistema (especialmente em inclusão) e a desvalorização da pesquisa no pré-graduado são as principais ameaças.
- Oportunidades: Os gestores sugerem o fortalecimento na formulação de projetos (captação de fundos), a reestruturação da grade para incluir ramos sobre orientação escolar e habilidades de chefatura, e a inclusão de ramos práticos de simulação (role-play) para treinar a gestão de projetos e grupos.

A síntese final alinha as demandas dos três públicos chilenos em seis eixos estratégicos, que devem guiar a modernização da Formação Inicial Docente:

Eixo Estratégico	Foco da Ação (Implementação Curricular)	Público-Alvo da Melhoria
1. Inclusão e Atenção à Diversidade	Módulos obrigatórios sobre TEA, NEE e deficiência, com estratégias específicas para a Educação Física e simulações práticas de adaptação motriz.	Estudantes e Titulados
2. Manejo de Grupos e Liderança	Ramos de gestão de aula, resolução de conflitos e liderança escolar. Formação explícita no rol de chefatura de curso e acompanhamento socioemocional.	Titulados e Empregadores
3. Competências Acadêmicas e Investigativas	Reforço na metodologia de pesquisa, redação acadêmica e normas APA. Criação de itinerários para aprofundamento investigativo e workshops de uso de bases de dados.	Empregadores
4. Conexão com Estrutura Escolar	Módulo específico sobre a organização interna dos colégios (funções da UTP, equipes diretivas) e formação em formulação e gestão de projetos (captação de fundos).	Titulados e Empregadores
5. Inovação e Diversificação Desportiva	Ampliação da oferta de esportes emergentes e adaptados. Integração de gamificação e experiências motrizes inovadoras.	Estudantes

PARTICIPANTS



FUNDING





- | | | |
|-----------------------------------|--|--------------------------|
| 6. Vínculo com Políticas Públicas | Alineamento constante da grade curricular com as leis e normativas vigentes (ex. Lei TEA) e criação de um observatório de política educativa que retroalimente a carreira. | Titulados e Empregadores |
|-----------------------------------|--|--------------------------|

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente diagnóstico, alicerçado nas percepções coletivas de estudantes, egressos e gestores dos contextos brasileiro e chileno, alcançou seu objetivo central ao delinear um panorama multifacetado e crítico da formação inicial em Educação Física. A convergência dos dados coletados, apesar das especificidades regionais e das distinções curriculares entre Licenciatura/Bacharelado (Brasil) e a formação unificada (Chile), revela um conjunto de desafios e eixos temáticos recorrentes que se impõem como um imperativo para a inovação pedagógica nas universidades de ambos os países.

A Lacuna Teoria-Prática

A fragilidade consensualmente apontada por gestores e egressos em ambas as nações reside na profunda lacuna existente entre o conhecimento teórico-acadêmico e a competência para a ação profissional nos contextos reais. Esses profissionais recomendam que a formação inicial evolua de um modelo que, historicamente, priorizou a transmissão de conteúdos para um paradigma centrado no desenvolvimento de competências reflexivas. O profissional egresso necessita de um arcabouço sólido que lhe permita não apenas "saber", mas, fundamentalmente, "saber fazer" e "saber ser" diante da complexidade inerente ao ambiente de trabalho, seja na escola, na academia ou na comunidade.

Eixos Basilares para inovação curricular no Brasil e no Chile

As inovações na formação inicial de professores de Educação Física no Brasil e no Chile devem, portanto, se estruturar sobre quatro eixos, que representam os temas recorrentes e as principais demandas identificadas pelo estudo:

1. Inclusão, Diversidade e Equidade: O domínio de estratégias para o planejamento e ministração de aulas verdadeiramente inclusivas emergiu como uma competência indispensável e, frequentemente, deficitária. As novas matrizes curriculares devem formalizar a capacidade de adaptação e valorização da diversidade (incluindo questões étnico-raciais e de gênero) como um pilar central, preparando o futuro profissional para atuar em ambientes heterogêneos e garantir a equidade de acesso à cultura corporal.



2. Imersão prática e reflexiva: É urgente romper com o modelo de estágios tardios e isolados. Recomenda-se a implementação de um continuum de experiências práticas supervisionadas e reflexivas desde os semestres iniciais. Esta imersão, em parceria estratégica com escolas, clubes e comunidades, deve expor o estudante à complexidade real da profissão, utilizando a prática como laboratório para a aplicação crítica e a constante reconstrução do conhecimento teórico.
3. Desenvolvimento da autonomia : Os gestores em ambos os países demandam profissionais que não sejam meros executores de aulas. A formação precisa munir o egresso com autonomia para liderar iniciativas, gerir recursos (materiais, temporais e humanos) e compreender o sistema sociopolítico-institucional em que está inserido. O currículo deve, assim, incorporar o desenvolvimento de competências em gestão e liderança que ampliem o impacto do profissional para além de seu espaço de atuação imediato.
4. Letramento digital pedagógico e uso crítico de tecnologias: Em um cenário de aceleração digital, a inserção do letramento digital pedagógico é inadiável. Este não se limita ao uso instrumental de softwares, mas sim ao ensino do uso crítico das tecnologias digitais (e da Inteligência Artificial) como ferramentas inovadoras de ensino, avaliação, tratamento de informações e comunicação, potencializando a gestão da aprendizagem em Educação Física.

A implementação destas recomendações orienta um caminho estratégico para as instituições de ensino superior no Brasil e no Chile. O desafio é formar profissionais que, além de possuírem um sólido conhecimento científico, sejam, acima de tudo, agentes competentes, inclusivos e inovadores, capazes de fechar a lacuna entre a universidade e as complexas exigências da sociedade contemporânea.