

# Educação física e BNCC: expectativas, desafios e formação continuada na carreira docente



*Physical education and BNCC: expectations, challenges and continuing training in the teaching career*

**Vinicius da Silva Freitas** 

Universidade Federal do Acre - UFAC  
viniciuscarvalho34@hotmail.com

**Eliane Carvalho Vidal Dias** 

Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES  
eliane.dias@ifpa.edu.br

**Marttem Costa Santana** 

Instituto Federal de Pernambuco - IFPR  
martttemsantana@ufpi.edu.br

## Revista Processando o Saber

eISSN 2179-5150 · Vol 18, n. 01, 2026  
Multidisciplinar · DOI · Revisão por pares

Faculdade de Tecnologia Praia Grande – FATEC

Períodicidade: Anual  
revista@fatecpg.edu.br

Recebido: Jan 2026

Aceito: Mar 2026

Publicado: Jun 2026

URL: <https://www.fatecpg.edu.br/revista/index.php/ps/article/view/427>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20076738>



## RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referentes à Educação Física (EF) na Educação Básica, com ênfase na necessidade de adaptação curricular e na importância da formação continuada dos professores para a efetivação de uma educação de qualidade. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a Educação Física como componente curricular indispensável à formação integral dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento físico, social, cognitivo e emocional. Destaca-se o papel da EF no contexto das escolas de tempo integral, nas quais as práticas pedagógicas devem ser planejadas de forma intencional, diversificada e contextualizada, respeitando as especificidades dos alunos e as diretrizes da BNCC. Os resultados evidenciam que a atuação docente alinhada às competências e habilidades previstas no documento normativo favorece aprendizagens significativas, além de promover valores como cooperação, respeito, autonomia e cidadania. Conclui-se que, diante das constantes transformações tecnológicas e sociais, torna-se imprescindível o investimento em formação continuada, possibilitando aos professores o aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Assim, a Educação Física consolida-se como área fundamental para a formação de sujeitos críticos, ativos e preparados para enfrentar os desafios da contemporaneidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professores. Formação inicial e continuada. Educação física. Escola integral.

## ABSTRACT

*This study aims to reflect on the guidelines of the Brazilian National Common Core Curriculum (Base Nacional Comum Curricular – BNCC) related to Physical Education (PE) in Basic Education, with an emphasis on the need for curriculum adaptation and the importance of continuous teacher professional development for the implementation of quality education. The research is characterized as bibliographic, grounded in authors who discuss Physical Education as an essential curricular component for the holistic development of students, contributing to their physical, social, cognitive, and emotional development. The role of Physical Education in the context of full-time schools is highlighted, in which pedagogical practices should be intentionally planned, diversified, and contextualized, respecting students' specificities and the guidelines established by the BNCC. The results show that teaching practices aligned with the competencies and skills outlined in the normative document promote meaningful learning, in addition to fostering values such as cooperation, respect, autonomy, and citizenship. It is concluded that, in light of ongoing technological and social transformations, investment in continuous professional development is essential, enabling teachers to improve their pedagogical practices. Thus, Physical Education is consolidated as a fundamental area for the education of critical, active individuals prepared to face the challenges of contemporary society.*

**KEY-WORDS:** Teachers. Initial and continuing training. Physical Education. Full school.

## INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) constitui um componente curricular obrigatório da Educação Básica (EB), assumindo papel relevante na formação integral dos estudantes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pelo Ministério da Educação, estabelece diretrizes que orientam a organização dos currículos escolares, propondo o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a formação de sujeitos críticos, participativos e socialmente responsáveis. Nesse contexto, este estudo delimita-se à análise das normas da BNCC relacionadas à Educação Física na Educação Básica, com foco na adaptação curricular às realidades das instituições escolares e na formação continuada dos professores.

O problema de pesquisa que orienta este trabalho consiste em compreender de que maneira as orientações da BNCC têm sido incorporadas ao currículo da Educação Física escolar e quais os desafios enfrentados pelos docentes para sua efetivação. Parte-se da hipótese de que a adequada implementação da BNCC depende diretamente da formação continuada dos professores e da flexibilização curricular, considerando as especificidades dos alunos e do contexto escolar.

O objetivo geral do estudo é refletir sobre as contribuições da BNCC para a Educação Física na Educação Básica, destacando a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e fundamentadas teoricamente. Como justificativa, ressalta-se a relevância social da educação enquanto espaço de construção de saberes, valores e cidadania, exigindo constantes reflexões e reformulações frente às transformações sociais, culturais e tecnológicas (Libâneo, 2020; Saviani, 2021).

A BNCC (Brasil, 2018) reconhece a Educação Física como área responsável por proporcionar experiências corporais diversificadas, contribuindo para o desenvolvimento psicomotor, cognitivo, afetivo e social dos estudantes. Estudos recentes reforçam que práticas pedagógicas bem planejadas na EF favorecem a autonomia, a cooperação e o respeito à diversidade (Darido; Rangel, 2020; Betti; Zuliani, 2022).

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2019), utilizando livros, artigos científicos e documentos oficiais. Quanto à organização, o trabalho estrutura-se em seções que abordam a trajetória da Educação Física no Brasil, a construção da BNCC e sua efetivação por meio dos currículos, os conteúdos da Educação Física escolar e a formação docente, culminando nas considerações finais.

## 1. METODOLOGIA

Quanto aos procedimentos metodológicos, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, tendo como objetivo analisar criticamente a produção científica existente acerca do tema investigado. A pesquisa bibliográfica, conforme destacam Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi (2010), abrange o levantamento, a seleção e a análise de materiais já publicados, tais como livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos oficiais e outras fontes relevantes, possibilitando ao pesquisador o contato direto com o conhecimento acumulado sobre determinado assunto.

Nessa perspectiva, a pesquisa bibliográfica não se limita à mera descrição de conteúdos, mas constitui um processo sistemático de investigação que permite a construção de novas interpretações e reflexões a partir do diálogo com diferentes autores (GIL, 2019). Assim, buscou-se fundamentar o estudo em produções acadêmicas consolidadas e recentes, com o intuito de compreender os principais debates, avanços e lacunas existentes na literatura.

Para garantir maior rigor metodológico e transparência na condução da pesquisa, foram definidos critérios de seleção das fontes. Como critérios de inclusão, consideraram-se: (a) trabalhos publicados entre os anos de 2010 e 2025, de modo a contemplar produções atualizadas; (b) textos disponíveis na íntegra; (c) publicações em língua portuguesa; e (d) estudos que abordassem diretamente a temática investigada. Como critérios de exclusão, foram descartados: (a) trabalhos duplicados; (b) produções que não apresentavam relação direta com o objeto de estudo; (c) textos incompletos; e (d) materiais sem respaldo científico, como conteúdos opinativos não acadêmicos.

A coleta de dados foi realizada por meio de buscas em bases de dados científicas, utilizando descritores previamente definidos e combinados com operadores booleanos, de modo a ampliar e refinar os resultados. Após a identificação inicial dos estudos, procedeu-se à leitura dos títulos e resumos, com o objetivo de verificar sua pertinência. Em seguida, os textos selecionados foram lidos na íntegra, possibilitando uma análise mais aprofundada do conteúdo.

No que se refere à análise dos dados, adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (2011), amplamente utilizada em pesquisas qualitativas. Essa abordagem permitiu a organização, categorização e interpretação dos dados, a partir de três etapas fundamentais: (i) pré-análise, que consistiu na leitura flutuante e organização do material; (ii) exploração do material, com a codificação e categorização das informações; e (iii) tratamento dos resultados e interpretação, etapa em que se buscou atribuir sentido aos dados analisados.

Além disso, considerando que se trata de uma revisão bibliográfica com aproximações à revisão integrativa, adotaram-se princípios metodológicos descritos por Rita Whitemore e Kathleen Knafl (2005), que destacam a importância da sistematização das etapas de busca, seleção, avaliação e síntese das produções científicas. Tal abordagem contribui para a organização do conhecimento e para a identificação de tendências e lacunas na área investigada.

Cabe destacar que este estudo não contemplou procedimentos empíricos, como aplicação de questionários, entrevistas ou observações em campo, caracterizando-se exclusivamente como uma investigação teórica. Ainda assim, reconhece-se que a ausência de dados empíricos pode limitar a compreensão da realidade concreta, o que aponta para a necessidade de estudos futuros que articulem análise teórica e investigação de campo.

Por fim, os dados obtidos foram organizados e sistematizados em categorias analíticas, possibilitando a construção de uma discussão fundamentada e coerente com os objetivos da pesquisa. Os resultados são apresentados na seção seguinte, evidenciando as principais contribuições da literatura analisada, bem como reflexões críticas acerca do tema.

### QUADRO TEÓRICO

Autores	Ano	Conceitos Principais	Contribuições para o Estudo
BRASIL (2018)	2018	Definição da Educação Física como um componente curricular essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo aspectos físicos, cognitivos e afetivos.	Expõe a importância da Educação Física no contexto escolar, alinhando-se à BNCC, para promover o desenvolvimento integral do aluno, respeitando as particularidades locais e a inclusão.
Barbosa (2004)	2004	Aulas de Educação Física como promotoras de habilidades sociais, como trabalho em equipe, solidariedade e resolução de problemas.	Apresenta como a Educação Física contribui para o desenvolvimento da cidadania e das relações sociais, além de preparar os alunos para um exercício prático de cidadania.
Catunda, Sartori e Laurindo (2014)	2014	Educação Física como componente curricular obrigatório que vai além do físico, promovendo o desenvolvimento integral.	Destaca a importância da Educação Física para o desenvolvimento holístico do aluno, tanto no aspecto físico quanto no psicológico e afetivo.
Peroni e Schine (2017)	2017	Crítica à BNCC por sua tendência a padronizar os conteúdos, ignorando as diversidades regionais e locais.	Apresenta uma crítica à BNCC, argumentando que a padronização proposta pode desconsiderar as diversidades regionais e culturais, afetando a efetividade da Educação Física nas escolas.
Darido (1999)	1999	A autonomia do aluno na prática de atividades físicas, enfatizando a importância das aulas de Educação Física serem atrativas.	Defende que a Educação Física deve não apenas ensinar a prática física, mas também incentivar a prática autônoma dos alunos fora do ambiente escolar, com ênfase na diversão e prazer da atividade.
Marinho e Brhuns (2006)	2006	Reflexão sobre o papel da Educação Física na formação de cidadãos críticos e responsáveis com o da cultura corporal contemporânea.	Proporciona uma visão crítica da Educação Física, destacando a importância de seus conteúdos na formação de cidadãos engajados e conscientes de sua
Gil (2010)	2010	Metodologia de pesquisa bibliográfica como método de análise de fontes publicadas para aprofundamento de temas educacionais.	Fundamenta a metodologia utilizada neste estudo, garantindo a credibilidade e profundidade nas análises realizadas.
Souza (2002)	2002	Histórico da introdução da Educação Física no Brasil, destacando os desafios enfrentados e a formação inicial dos profissionais de Educação Física.	Expõe o contexto histórico e os desafios iniciais da Educação Física no Brasil, contribuindo para uma compreensão crítica sobre a evolução da prática e formação de professores.
Castellani (2005)	2005	A falta de qualificação do corpo docente e a dificuldade do Brasil em implementar a Educação Física escolar de forma eficiente.	Aponta os obstáculos enfrentados pelo Brasil na qualificação de professores e na efetiva implementação de programas de Educação Física, com implicações diretas na qualidade do ensino.

Fonte: Autor

## **2. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **2.1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

Em 1939, as instituições militares no Brasil foram fundamentais na formação dos primeiros profissionais de Educação Física. No entanto, a implementação de projetos governamentais voltados para a introdução da Educação Física nas escolas enfrentou desafios substanciais. De acordo com Souza (2002), ficou claro que o Brasil estava atrasado em relação a outros países no que tange à educação e instrução. A simples reprodução dos métodos de ensino de países europeus não era suficiente para superar essa defasagem.

Além disso, a escassez de professores qualificados para liderar os novos programas de Educação Física agrava ainda mais a situação. Segundo Castellani (2005), a falta de um corpo docente bem preparado, aliada à quase inexistente atuação do governo e da iniciativa privada no setor, contribuiu para a manutenção de um sistema educacional arcaico e defasado, com práticas rotineiras e ultrapassadas. Esse contexto evidencia a urgência de uma abordagem mais ampla e estruturada para o desenvolvimento da Educação Física no Brasil, o que é amplamente discutido por vários estudiosos da educação brasileira (Souza, 2002; Castellani, 2005).

Abordando a formação de professores de Educação Física, Jorge de Moraes comentou em 1927 como o Brasil estava atrás dos países europeus em reconhecer seu valor. Esse sentimento teve eco no espírito nacionalista do governo com a promulgação do Decreto 11 Lei nº 2.072, em 8 de março de 1940, tornando obrigatória a Educação Física cívica. Com o aumento da necessidade de mão de obra, ela passou a incluir o ensino industrial em 1942, o ensino comercial em 1944 e o ensino agrícola em 1946. O esporte era visto como uma forma de inculcar solidariedade e qualidades virtuosas nos indivíduos, especialmente no ambiente de trabalho (Rodrigues, 2003).

Durante o período pós-Segunda Guerra Mundial, até meados da década de 1960 mais precisamente em 1964, início do período da Ditadura brasileira, a Educação Física nas escolas manteve o caráter gímnico e calistênico da República brasileira (Ramos, 1982). Isso levou à criação de mais escolas de Educação Física no país, que visavam disseminar esses ideais. Essa situação perdurou até o final da década de 1960, conforme explica Ayoub (2005).

Porém, somente após o Golpe Militar de 1964 é que o tema da formação profissional em Educação Física passou a assumir diferentes contornos. A obrigatoriedade do ensino foi instituída em julho de 1969, por meio do Decreto-Lei nº 705. Esse ensino baseava-se na organização militar e nas práticas esportivo-recreativas, o que deu origem à necessidade de regulamentação dos cursos de Educação Física.

Em 2 de dezembro de 1996, o Conselho Federal de Educação publicou seu parecer através do nº 894, que visava estabelecer um referencial consistente para todas as escolas de educação básica a Educação Física da 3ª série. Segundo este ponto de vista, deveria haver um currículo mínimo obrigatório de 1800 horas por aula, com uma duração mínima de três anos.

No entanto, a obrigatoriedade da Educação da primeira à terceira série pela Lei nº 5.692/71 tornou imprescindível a formação de técnicos em Educação Física. Posteriormente, verificou-se um aumento positivo do número de cursos, com especial atenção ao desportivismo competitivo e à integração entre a Educação Física e a Educação Moral e Cívica. Como resultado, uma nova forma de harmonia entre esportividade e moralidade está em vigor (Ayoub, 2005).

As escolas têm um patrimônio comum com uma forte aposta na Educação Física e no Desporto. Isso fica especialmente evidente na adoção do sistema de clubes, onde os alunos escolhem o esporte de sua preferência para praticar. Infelizmente, isso levou à negligência de outras formas de Educação Física. Com isso, a disciplina tem se limitado a algumas modalidades esportivas, privando os alunos de suas diversas ofertas. Esta tendência vai de encontro ao vasto potencial e especificidade da Educação Física (Lucas, 2004).

A partir da Resolução 03/87, os cursos superiores começaram a discutir e implementar mudanças curriculares no processo de formação em Educação Física. As mudanças envolvem a atualização dos conteúdos programáticos, a introdução de novas metodologias de ensino e a incorporação de abordagens mais modernas e interdisciplinares. Apesar do discurso convincente que sustenta essas mudanças, elas ainda não tiveram um impacto significativo na realidade das instituições formadoras nesse campo (Gunther, 2000).

Diretrizes e princípios para a organização dos currículos foram estabelecidos na Resolução 003/CFE/87 devido às questões existentes na universidade e às preocupações particulares do ramo. A resolução determinou que as instituições de ensino superior em Educação Física devem conduzir as discussões para avançar na possibilidade de oferecer um título de bacharel ou diploma (Nunes; Rubio, 2008).

A confusa cisão entre os cursos de Licenciatura e Bacharelado comportava uma interpretação errônea: o estudo acadêmico era destinado ao Bacharel, enquanto o Licenciado era visto como mero consumidor do conhecimento científico. Ao perceber que ambos os caminhos podem produzir conhecimento por meio da interação constante com a realidade, esse erro pode ser corrigido (Ayoub, 2005)

Duas escolas de pensamento surgiram a respeito da melhoria da formação do profissional de Educação Física, segundo Daolio (2004). Um campo enfatiza uma educação

completa que enfatiza o pensamento crítico e os princípios humanísticos, enquanto o outro grupo defende o conhecimento técnico e o treinamento especializado normalmente obtidos por meio de um diploma de bacharelado.

Parece não haver modificações significativas nos currículos do ensino superior para professores de Educação Física com base na análise da pesquisa realizada por Neira e Nunes (2011).

Poderia haver outra forma de interpretar a situação, sugerida por Nunes e Rubio em 2008, como uma reforma em vez de uma modificação. A carga horária exigida pelo curso melhorou notavelmente, daí a extensão do curso. A extensão do curso exige uma reconsideração do desenho curricular, o que é um indicativo inequívoco de mudança.

O método de treinamento em Educação Física tem sofrido mudanças ao longo do tempo, alguns optando por uma nova abordagem e outros mantendo a tradição, conforme Neira e Nunes (2011). As áreas de conhecimento foram reorganizadas para se aprofundar em detalhes com conhecimento fracionado, e a organização do trabalho permanece consistente. (ênfase minha).

A estrutura acadêmica da Educação Física há muito se orienta por uma mentalidade utilitária e funcional, priorizando a proficiência técnica dos professores e limitando a intervenção pedagógica a aplicações práticas que produzam os melhores resultados possíveis. Infelizmente, esta abordagem tem conduzido a um ambiente profissional onde o caráter pedagógico da Educação Física tem sido ofuscado, dando-se pouca ênfase ao potencial de reflexão e exploração dos conhecimentos adquiridos. Como sugere Lucas (2004), negligenciar a oportunidade de investigação e reflexão acaba levando a uma falta de peso ou significância na execução dos deveres.

## **2.2 A CONSTRUÇÃO DA BNCC E SUA EFETIVAÇÃO ATRAVÉS DOS CURRÍCULOS E OS COMPONENTES CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) insere-se em um amplo movimento de reformas educacionais no Brasil, intensificado a partir da década de 1990, que buscou alinhar o sistema educacional às demandas sociais, econômicas e culturais contemporâneas. Esse processo foi marcado pela tentativa de estabelecer parâmetros nacionais de qualidade e equidade, garantindo a todos os estudantes o acesso a um conjunto mínimo de aprendizagens consideradas essenciais (SAVIANI, 2013; LIBÂNEO, 2012).

De forma colaborativa e democrática, o processo de elaboração da BNCC teve início em 2015, sob coordenação do Ministério da Educação, envolvendo consultas públicas, debates

e a participação de diferentes segmentos da sociedade civil, professores, gestores e especialistas da área educacional. Em 2016, intensificou-se a mobilização nacional, com a participação de representantes dos estados e municípios, configurando um processo de construção coletiva que buscava contemplar a diversidade educacional do país. A versão final do documento foi homologada em dezembro de 2017, consolidando-se como um marco normativo para a organização curricular da Educação Básica brasileira (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, a BNCC define-se como um documento de caráter normativo que estabelece “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo das etapas da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 7). Entretanto, sua efetivação depende diretamente da reelaboração dos currículos estaduais e municipais, bem como dos projetos político-pedagógicos das instituições escolares, evidenciando que o currículo não se limita ao documento oficial, mas se concretiza nas práticas pedagógicas cotidianas (SACRISTÁN, 2000; MOREIRA; SILVA, 2002).

Sob essa perspectiva, o currículo deve ser compreendido como uma construção social e histórica, permeada por relações de poder, disputas ideológicas e concepções de educação. Para José Gimeno Sacristán, o currículo é uma prática que se materializa na ação docente, sendo resultado de decisões políticas e pedagógicas que refletem determinados projetos de sociedade. Já Michael Apple enfatiza que o currículo não é neutro, mas expressa interesses sociais, culturais e econômicos dominantes, o que exige uma análise crítica de documentos como a BNCC.

Apesar do discurso de construção democrática, a BNCC tem sido alvo de críticas por parte de diversos estudiosos. Vera Maria Vidal Peroni e Leda Scheibe argumentam que o documento tende à padronização curricular em nível nacional, podendo desconsiderar as especificidades regionais e culturais do país. Segundo as autoras, essa padronização pode comprometer o pluralismo pedagógico e limitar a autonomia docente, ao impor conteúdos e competências de forma homogênea (PERONI; SCHEIBE, 2017).

Em contraposição, autores como Antoni Zabala e Francisco Imbernón defendem que a existência de um referencial comum pode contribuir para a garantia de direitos de aprendizagem, desde que haja flexibilidade na sua implementação e respeito às diversidades locais. Nesse sentido, a BNCC deve ser compreendida como um ponto de partida, e não como um modelo rígido a ser seguido.

No que se refere à Educação Física, a BNCC promove uma mudança significativa ao reconhecer esse componente curricular como parte da área de Linguagens, ampliando sua compreensão para além de uma perspectiva meramente biologista ou esportista. A Educação

Física passa a ser entendida como um campo que aborda as práticas corporais como manifestações culturais, incluindo jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas de aventura (BRASIL, 2017).

De acordo com Valter Bracht, essa abordagem representa um avanço ao considerar a Educação Física como prática social e cultural, contribuindo para a formação crítica dos estudantes. Nessa mesma linha, Elenor Kunz destaca a importância de uma Educação Física voltada para a emancipação dos sujeitos, valorizando a experiência corporal e a reflexão crítica sobre as práticas sociais.

Além disso, autores como Rufino Neto apontam que a inserção da Educação Física na área de Linguagens possibilita uma compreensão ampliada da linguagem corporal como forma de expressão, comunicação e interação social. Essa perspectiva dialoga com as concepções contemporâneas de currículo, que valorizam a interdisciplinaridade e a integração entre diferentes áreas do conhecimento (RUFINO; NETO, 2016).

Entretanto, a efetivação dessas propostas no cotidiano escolar ainda enfrenta diversos desafios. A falta de formação continuada dos professores, a precarização das condições de trabalho e a ausência de infraestrutura adequada são fatores que dificultam a implementação das orientações da BNCC (LIBÂNEO, 2012; TARDIF, 2009). Além disso, há uma tensão constante entre o currículo prescrito e o currículo real, ou seja, entre o que está previsto nos documentos oficiais e o que efetivamente ocorre na prática pedagógica.

Dessa forma, compreender a BNCC e sua relação com os currículos e com os componentes curriculares, especialmente a Educação Física, exige uma análise crítica que considere não apenas o documento em si, mas também os contextos de sua implementação. A construção de um currículo que respeite a diversidade, promova a inclusão e valorize as diferentes manifestações culturais depende do engajamento de todos os atores envolvidos no processo educativo, bem como de políticas públicas que garantam condições reais para sua efetivação.

### **2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS CONTEÚDOS**

Jogos, esportes, danças, atividades rítmicas e ginástica desempenham um papel fundamental na Educação Física escolar, pois possibilitam aos alunos posicionarem-se de forma crítica diante da cultura corporal contemporânea. Enquanto componente curricular, a Educação Física favorece a inserção dos estudantes nessa cultura, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida por meio de práticas corporais que podem ser produzidas, reproduzidas ou

transformadas socialmente. Betti e Zuliani (2002) já destacavam a relevância da Educação Física na formação de cidadãos responsáveis, capazes de compreender e intervir na cultura corporal de movimento, perspectiva que permanece atual e é reafirmada por Betti, Ferraz e Dantas (2021), ao enfatizarem o papel crítico e reflexivo das práticas corporais no contexto escolar.

A conquista da autonomia na prática de atividades físicas é considerada um dos principais objetivos da Educação Física escolar. Darido (1999) afirma que não se trata apenas da participação nas aulas, mas do estímulo para que os alunos adotem um estilo de vida ativo fora do ambiente escolar. Estudos recentes reforçam que aulas significativas, diversificadas e prazerosas contribuem diretamente para a adesão dos alunos às práticas corporais ao longo da vida (Darido; Rangel, 2020; Machado; Bracht, 2022).

Marinho e Brhuns (2006) apontam que muitos professores ainda restringem suas práticas a modalidades esportivas tradicionais, como futebol, futsal, handebol e basquetebol, negligenciando outras possibilidades pedagógicas. Pesquisas atuais indicam que a diversificação dos conteúdos esportivos amplia o interesse, a participação e o desenvolvimento integral dos estudantes (Silva; Bracht, 2021). Além disso, Marinho e Schwartz (2008) destacam que o jogo esportivo favorece a socialização, o respeito mútuo e o cumprimento de regras, aspectos essenciais à convivência social. Piaget (1978) já afirmava que o esporte prepara os indivíduos para viver em um mundo regido por normas, ideia que permanece válida nas discussões contemporâneas sobre educação e cidadania.

Outras manifestações da cultura corporal, como as atividades rítmicas e a dança, também possuem grande relevância pedagógica. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o ritmo é elemento essencial em práticas expressivas como música, dança, mímica e jogos cantados. Estudos recentes apontam que a dança contribui para a autoexpressão, a redução da timidez, o desenvolvimento corporal e o reconhecimento da diversidade cultural (Strazzacappa; Morandi, 2020; Lacerda; Souza, 2023).

Oferecer aulas diversificadas e envolventes possibilita aos alunos vivenciarem diferentes conteúdos da Educação Física, garantindo uma formação ampla e significativa. Nesse sentido, é fundamental que os estudantes não apenas pratiquem exercícios ou esportes, mas compreendam sua dimensão histórica, cultural e social em uma sociedade em constante transformação. Além disso, o domínio do conhecimento científico e a compreensão metodológica do ensino são indispensáveis para uma prática pedagógica qualificada (Neuenfeldt, 2008; Tardif, 2022).

## 2.4 A FORMAÇÃO DO DOCENTE E SEU CAMINHO FORMATIVO

Para a concretude dessa prática docente, da expertise desse professor, é preciso ter um corpo de conhecimentos sobre o qual se pautará sua atuação, seu posicionamento em sala de aula diante das questões cotidianas, sua tomada de decisão, sua percepção de mundo, etc. Por se tratar de uma profissão, esse corpo de saberes traz a marca de sua formação profissional inicial e continuada, pois a fundamentação teórica orienta sua ação e ajuda a constituir esse saber em um movimento de reflexão/ação entre teoria e prática.

Em conformidade com Migani (2015), a educação é um processo de reorganização, reconstrução e transformação constante da própria vida. Concluindo, educação é vida, não apenas preparação para a vida, pois quando se aprende, não se deixa de viver e se desenvolver como ser social.

É nesse movimento de reflexão/ação que a prática se torna prática, uma atividade própria do ser humano em que seu comportamento é guiado por objetivos e propósitos previamente idealizados para alcançar a transformação de produtos e matérias-primas reais.

No entanto, o conhecimento transmitido vai além do que é ensinado nas universidades, além das teorias e disciplinas estudadas nessas instituições. Esse saber que constitui sua prática se constitui também de outras formas, afinal, como profissional professor que ainda não teve sua primeira exposição a trajetórias de ação, ele tem outras experiências no ambiente escolar que, ao longo do tempo, ajudam a traçar sua visão por se tornar um professor. Ou seja, do ponto de vista do professor, o conhecimento como base do ensino não se limita a conteúdos explícitos que dependem do conhecimento profissional. Eles abrangem vários objetos, questões e assuntos relacionados ao seu trabalho (Tardif, 2002).

O conhecimento que constitui a prática docente não é estático, pronto e acabado, mas muda devido a uma variedade de fatores. Tardif (2002) aborda que esses saberes são temporais; plurais e heterogêneos e; personalizados.

Temporários, porque são afetados pelo tempo e são adquiridos com o tempo. O autor afirma que essa temporalidade está relacionada às suas próprias experiências de vida e sua imersão no ambiente escolar por muitos anos antes de se profissionalizar, ou seja, a concepção do que é professor na cabeça dos alunos/futuros professores, o que vai refletir seu desempenho na sala de aula e terá um impacto positivo ou negativo em sua prática. Como dizem os autores, esse efeito temporal sobre o saber ocorre também no sentido da experiência no trabalho, da profissão do professor, de modo que sua própria atuação modifica sua prática e o saber que a constitui.

Referente à pluralidade e heterogeneidade dos saberes docentes Tardif (2002) pontua três sentidos: o primeiro diz respeito à diversidade dessa fonte de conhecimento, não de um só lugar, mas através de sua história, cultura, o fato de o professor ser um social. As várias teorias em que se baseia, os cursos e saberes veiculados pelos cursos e projetos ele precisa seguir, etc. Portanto, a diversidade de fontes de conhecimento que formam o conhecimento o torna diverso e heterogêneo.

O segundo significado refere-se à variedade de repertórios, não para seguir um conhecimento unificado ou apenas uma determinada teoria, mas para percorrer vários deles de acordo com suas necessidades de execução e objetivos a serem alcançados.

O terceiro sentido está relacionado às suas ações, afinal as ações do professor são para atingir diferentes objetivos, que mudam e se expressam em diferentes momentos em sala de aula, portanto, diferentes saberes precisam ser mobilizados para atingir os objetivos (Tardif, 2002).

Afinal, são individualizados porque, como enfatiza o autor, o professor não é apenas um sistema cognitivo, é um sujeito que carrega sua história de vida, sua cultura, seu lugar na sociedade, sua subjetividade, suas preocupações, pensamentos e personalidade marcada por todos esses aspectos se cruzarão e se manifestarão em suas performances.

Atualmente, é preciso um tipo diferente de coragem e conhecimento para ser professor, isso reforça a importância da formação inicial na profissão, pois a função do diploma não é simplesmente formar indivíduos legalmente habilitados para o exercício profissional da docência, mas também formar professores. Visto que tal trabalho exige a constante construção e reconstrução da prática, e que isso se faz socialmente, na relação permanente do professor com seu meio, seja ele estrutural, administrativo ou humano. (Dassoler; Lima, 2012,).

É por isso que a formação inicial e continuada de professores é um tema que está sempre em pauta, pois através da reflexão sobre ela torna-se viável construir um currículo que efetivamente prepare os alunos para a carreira. Ou seja, cultivar um profissional que não se surpreenda na prática e seja mais capaz de solucionar ou buscar solucionar muitos problemas que possam surgir na prática docente. Com isso, pode-se observar superficialmente a natureza dinâmica do processo, percebendo que não é mecânico. Portanto, a formação de profissionais de destaque requer reflexão e crítica.

Na discussão sobre a prática docente, Melo (2014) destaca que o processo de ensinar e aprender é marcado por uma constante reflexão, em que a prática docente se concretiza através do diálogo contínuo com o conhecimento teórico. Esse movimento de reflexão e ação permite que os objetivos e propósitos previamente idealizados se materializem, transformando

realidades educacionais por meio de produtos e matérias-primas tangíveis. Nesse sentido, a prática docente não é estática, mas está em constante construção, guiada por reflexões que buscam sempre aprimorar o ensino.

Atualmente, ser professor exige um tipo diferente de coragem e um conhecimento abrangente, o que evidencia a importância crucial da formação inicial. Conforme observado por Dassoler e Lima (2012), o diploma de licenciamento não serve apenas para habilitar legalmente os indivíduos a exercer a docência, mas também para formá-los enquanto profissionais comprometidos com o desenvolvimento contínuo de suas habilidades pedagógicas. A prática docente, portanto, exige um constante processo de construção e reconstrução, que ocorre de forma social e na relação permanente do docente com os diferentes aspectos de seu meio — seja ele estrutural, administrativo ou humano.

Nesse contexto, a formação continuada emerge como uma ferramenta essencial para a transformação da prática docente e escolar. De acordo com Rossi e Hunger (2012), ela é vista como uma perspectiva de mudança que orienta o processo de constante adaptação e intervenção formativa, permitindo aos professores experimentarem novas abordagens em sua prática profissional. A formação continuada é, portanto, fundamental não apenas para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mas também para promover uma reflexão crítica constante sobre a própria prática, aperfeiçoando-a ao longo de sua trajetória.

Além disso, a formação continuada deve ser estruturada de maneira a considerar as práticas educativas que moldam tanto o mundo quanto as vivências dos alunos. Para Matos (2020), essa abordagem é crucial para proporcionar uma aprendizagem significativa e enriquecer a experiência educacional, pois leva em conta as realidades institucionais e as particularidades dos alunos que cada professor encontra em sua sala de aula. Dessa forma, a formação docente não se restringe a aspectos técnicos ou teóricos, mas é uma prática dinâmica, profundamente enraizada nas necessidades sociais e educacionais dos alunos.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As recomendações de Educação Física da BNCC têm um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a conscientização sobre o movimento físico, o autocuidado, o cuidado com o outro, além de promover a autonomia e a participação social com mais confiança e segurança. Essas diretrizes visam formar indivíduos não apenas aptos fisicamente, mas também conscientes de seu papel na sociedade.

Os docentes, por sua vez, precisam se comprometer com seu próprio desenvolvimento

profissional, com o aprendizado contínuo de seus alunos e com a implementação de princípios que garantam que todos possam aprender. Além disso, devem participar ativamente na construção de programas de ensino que, por sua vez, favoreçam a construção de valores democráticos, refletindo uma educação que seja inclusiva e acessível a todos.

A educação, em sua essência, deve ser vista como um processo dinâmico de troca e construção mútua de conhecimento entre educadores e alunos, longe de ser uma simples transferência unidirecional de informações. Neste contexto, a educação enfrentou desafios significativos, especialmente com a transição abrupta para o ensino remoto devido à pandemia, que exigiu a adaptação das práticas pedagógicas. O esforço dos professores em elaborar estratégias eficazes de ensino foi fundamental para a continuidade do aprendizado, mesmo em um cenário de adversidades.

O lançamento do novo ensino médio, em meio a circunstâncias sem precedentes, trouxe mudanças nas prioridades e práticas pedagógicas, exigindo um olhar atento e criativo dos educadores. Nesse cenário desafiador, é essencial que a educação seja inovadora e adaptável. Nesse sentido, espera-se que a BNCC, aliada ao projeto de vida e à inserção no mercado de trabalho no ensino médio, contribua significativamente para a construção de uma educação de qualidade no país.

A formação continuada dos professores é crucial para garantir que esses profissionais estejam sempre preparados e qualificados para atuar em sala de aula. Dessa forma, não só a educação dos alunos será aprimorada, mas também as comunidades nas quais as escolas estão inseridas. A formação contínua é, portanto, um investimento fundamental para a promoção de uma educação de qualidade, que se reflete não apenas nas salas de aula, mas em todo o contexto social e educacional.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AYOUB, E. Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Ciência e Esporte*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005.

BARBOSA, C. L. A. *Educação Física escolar: conteúdos e cidadania*. São Paulo: Cortez, 2004.

BARBOSA, C. L. A. *Educação Física escolar: da alienação à libertação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. *Educação física escolar: fundamentos e práticas pedagógicas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

BRACHT, V. *A educação física escolar como prática social*. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

CASTELLANI, T. *Educação Física no Brasil: da formação ao exercício profissional*. Rio de Janeiro: Editora ABC, 2005.

CATUNDA, A. R. O.; SARTORI, S. K.; LAURINDO, E. *Recomendações para a Educação Física Escolar*. Sistema CONFEF/CREF, 2014.

CATUNDA, R.; SARTORI, S.; LAURINDO, E. *Educação Física escolar e formação cidadã*. São Paulo: Phorte, 2014.

DAOLIO, J. *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C. et al. Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações. *Motriz*, v. 5, n. 2, p. 99-108, dez. 1999.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2020.

DASSOLER, O.; LIMA, D. M. S. Formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes. In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: ANPED, 2012.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GARCIA, A. Notas para pensar a docência e a produção de currículos. In: *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação*. Porto: CIEE, 2014.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GÜNTHER, M. C. C.; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-91, 2000.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCAS, B. B. *A Educação Física e a formação corporal em uma escola progressista*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.

MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. (org.). *Viagens, lazer e esporte: o espaço da natureza*. Barueri: Manole, 2006.

MARINHO, A.; SCHWARTZ, G. M. Atividades de aventura como conteúdo da Educação Física. *Revista Digital*, Buenos Aires, v. 10, n. 88, set. 2008.

MATOS, E. O. F. et al. A atuação da gestão escolar na formação continuada dos professores. In: CONEDU, 2020. *Anais...* Campina Grande: Realize Editora, 2020.

MELO, M. J. *Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado*. 2014. Dissertação (Mestrado) – UFPE, Caruaru, 2014.

MIGANI, E. J. As dificuldades para a qualificação do docente no ensino superior privado. *Revista Vertentes do Direito*, v. 2, n. 1, p. 63-81, 2015.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.

NEIRA, M. G.; JÚNIOR, M. S. A Educação Física na BNCC. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos estudos culturais para o currículo de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciência e Esporte*, v. 33, n. 3, p. 671-685, 2011.

NEUENFELDT, D. J. *Esporte, Educação Física e formação profissional*. Lajeado: Univates, 2008.

NUNES, M. L. F.; RUBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física. *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, 2008.

PERONI, V. M. V.; SCHEIBE, L. Base Nacional Comum Curricular e o papel do Estado: disputas e tensões. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-402, 2017.

PERONI, V.; SCHEIBE, L. Privatização da e na educação. *Retratos da Escola*, v. 11, n. 21, p. 387-392, 2017.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RUFINO, L. G. B.; NETO, S. S. Educação física, linguagem e cultura corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 38, n. 2, p. 185-192, 2016.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2009.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, v. 52, n. 5, p. 546-553, 200.