



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO –UFOP
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFOP - EEFUFOP
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

DALVAN GONÇALVES COSTA

HIAGO RUÍS MENDES DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE OURO PRETO: CENÁRIO E
POSSIBILIDADES**

**OURO PRETO
MARÇO 2025**

Dalvan Gonçalves Costa

Hiago Ruís Mendes da Silva

Formação continuada dos professores de Educação Física no Ensino Fundamental na rede municipal de Ouro Preto: cenário e possibilidades

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. André Henrique C. Capi

**Ouro Preto
2025**

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S586f Silva, Hiago Ruis Mendes da.
Formação continuada dos professores de educação física no ensino fundamental na rede municipal de ouro preto: [manuscrito]: cenário e possibilidades. / Hiago Ruis Mendes da Silva. Dalvan Gonçalves Costa. - 2025.
47 f.

Orientador: Prof. Dr. André Henrique Chabaribery Capi.
Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto. Escola de Educação Física. Graduação em Educação Física .

1. Educação Física. 2. Formação continuada. 3. Ensino fundamental. I. Costa, Dalvan Gonçalves. II. Capi, André Henrique Chabaribery. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU 796:37

Bibliotecário(a) Responsável: Angela Maria Raimundo - SIAPE: 1.644.803



FOLHA DE APROVAÇÃO

Dalvan Gonçalves Costa e Hiago Ruis Mendes da Silva

Formação continuada dos professores de Educação Física no Ensino Fundamental na rede municipal de Ouro Preto: cenário e possibilidades

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Educação Física

Aprovada em 17 março de 2025

Membros da banca

Dr André Henrique Chabaribery Capi - Orientador(a) - Universidade Federal de Ouro Preto
Dr Emerson Cruz de Oliveira - Universidade Federal de Ouro Preto
Dra Priscila Augusta Ferreira Campos - Universidade Federal de Ouro Preto

André Henrique Chabaribery Capi , orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 28/03/2025



Documento assinado eletronicamente por **André Henrique Chabaribery Capi, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 25/03/2025, às 19:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0883116** e o código CRC **3D166699**.

RESUMO

O objetivo deste trabalho consistiu em identificar as ações de formação continuada oferecidas aos professores de Educação Física na rede municipal de Ouro Preto com ênfase no ensino fundamental. A metodologia empregada é de natureza qualitativa e de caráter exploratório. O modo de investigação é a pesquisa bibliográfica combinando levantamento bibliográfico e documental. A coleta de dados ocorreu no sistema de bibliotecas integradas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), biblioteca digital de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em sites dos periódicos que publicam sobre Educação Física e no Google Acadêmico. Nesse procedimento consultamos fontes como livros, artigos e documentos utilizando a combinação dos descritores: educação física, formação continuada de professores, ensino fundamental, prática pedagógica. A seleção e a apreciação dos dados ocorreram por meio das análises textual, temática e interpretativa e a elaboração de síntese (Severino, 2002). Na análise de dados identificamos que a SME realizou dezesseis formações aos docentes da rede num período de três anos das quais duas ocorreram em 2022, seis em 2023 e oito em 2024. Entre as temáticas oferecidas observamos somente uma alinhada à área da educação física, intitulada ‘Aperfeiçoamento e qualificação profissional’, no sentido de contribuir com a ampliação de saberes específicos dos professores da área. Esses dados indicam que a oferta de ações de formação continuada para os professores de Educação Física na rede municipal de Ouro Preto é reduzida. Apontamos a necessidade de investimento do município em programas de formação docente. Um primeiro indicativo é a qualificação da formação em serviço por meio de ações formativas a serem realizadas na própria unidade escolar conduzidas e orientadas pela coordenação pedagógica da escola para o mapeamento e observação das atividades dos professores/as de educação física, tais como o processo de elaboração do plano de ensino e o acompanhamento da prática pedagógica junto as turmas nos diferentes espaços da escola. O propósito dessa primeira ação permite: a) identificar o alinhamento dos planos com o que está previsto para o componente curricular educação física (unidades temáticas, objetos de ensino e habilidades) no programa de base oficial (BNCC e ou CRMG) utilizado pela Secretaria Municipal de Educação; b) observar no plano de ensino a aproximação das situações didáticas com as diretrizes, objetivos e ações previstas no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar; c) conhecer os saberes docente em relação ao conhecimento específico das unidades temáticas e a metodologia de ensino, mas também, as situações limitadoras que interferem na atuação docente como às condições do espaço físico e a disponibilidade de material didático específico. A segunda proposição é o incentivo a formação continuada por meio da realização de práticas formativas temáticas oferecidas pela SME em parceria com Instituição de Ensino Superior (IES) e ou professores/as experientes da área da educação física escolar, o incentivo à participação dos/as docentes em cursos de curta duração presenciais e virtuais e o ingresso em programas de pós graduação *lato e stricto sensu* e a parceria com IES no processo de planejamento, organização e execução dos programas de formação. Entendemos que essas ações são potentes para o aprimoramento da prática pedagógica docente e a qualificação do processo de aprendizagem dos estudantes na direção de construir saberes sobre a educação física que contribuam no processo de formação para a cidadania.

Palavras-chave: educação física, formação continuada de professores, ensino fundamental, prática pedagógica.

ABSTRACT

The aim of this study was to identify the continuing education activities offered to Physical Education teachers in the Ouro Preto municipal network, with an emphasis on primary education. The methodology employed is qualitative and exploratory in nature. The mode of investigation is bibliographical research combining bibliographical and documentary surveys. Data was collected from the integrated library system of the Federal University of Ouro Preto (UFOP), the digital library of theses and dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), the websites of journals that publish on Physical Education and Google Scholar. In this procedure, we consulted sources such as books, articles and documents using a combination of the descriptors: physical education, continuing teacher training, primary education, pedagogical practice. The data was selected and analyzed using textual, thematic and interpretative analysis and synthesis (Severino, 2002). In the data analysis, we identified that the SME carried out sixteen training courses for teachers in the network over a three-year period, two of which took place in 2022, six in 2023 and eight in 2024. Among the topics offered, we observed only one aligned with the area of physical education, entitled 'Improvement and professional qualification', in the sense of contributing to the expansion of specific knowledge of teachers in the area. These data indicate that there is little in the way of continuing education for physical education teachers in the Ouro Preto municipal network. We point to the need for the municipality to invest in teacher training programs. A first indication is the qualification of in-service training through formative actions to be carried out in the school unit itself, led and guided by the school's pedagogical coordination for mapping and observing the activities of physical education teachers, such as the process of drawing up the teaching plan and monitoring pedagogical practice with the classes in the different spaces of the school. The purpose of this first action is to a) identify the alignment of the plans with what is provided for the physical education curriculum component (thematic units, teaching objects and skills) in the official base program (BNCC and or CRMG) used by the Municipal Department of Education; b) observe in the teaching plan the approximation of didactic situations with the guidelines, objectives and actions provided for in the Pedagogical Political Project of the school unit; c) knowing the teacher's knowledge in relation to the specific knowledge of the thematic units and the teaching methodology, but also the limiting situations that interfere with the teacher's performance, such as the conditions of the physical space and the availability of specific teaching material. The second proposal is to encourage continuing training through thematic training practices offered by the SME in partnership with Higher Education Institutions (HEIs) and or experienced teachers in the field of school physical education, encouraging teachers to take part in short face-to-face and virtual courses and to enter lato and stricto sensu postgraduate programmes and to partner with HEIs in the process of planning, organizing and implementing training programmes. We believe that these actions are powerful for improving teachers' pedagogical practice and qualifying the students' learning process in order to build knowledge about physical education that contributes to the process of training for citizenship.

Keywords: Physical education, Continuing teacher education, Elementary school, Pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Mapeamento temático inicial	13
QUADRO 02 – Textos alinhados ao objetivo de estudo	15
QUADRO 03 – Levantamentos de capacitações oferecidas pela SME-2022	33
QUADRO 04 – Levantamentos de capacitações oferecidas pela SME-2023	34
QUADRO 05 – Levantamentos de capacitações oferecidas pela SME-2024	36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CRMG - Currículo Referência de Minas Gerais

IES - Instituição de Ensino Superior

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PRP - Programa Residência Pedagógica

SME - Secretaria Municipal de Educação

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. METODOLOGIA	14
3. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	18
3.1. Abordagens da Educação Física escolar	18
3.2. Implicações dos currículos da educação física nos documentos orientadores da educação física escolar	21
3.3. Unidades temáticas da Educação Física na BNCC	26
4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	29
5. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE OURO PRETO	33
6. CONSIDERAÇÕES	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43

1. INTRODUÇÃO

Na área da educação a discussão sobre o tema formação ocorre à luz de diversas epistemologias. Esse trabalho dialoga com estudos da educação (SCHÖN, 1992; TARDIF, 2002 e NÓVOA, 1992) alinhados às teorias críticas que reconhecem os conhecimentos científicos, procedimentos racionais da ciência, mas também, no conhecimento da ação do profissional valorizando os saberes do professor.

Esses estudiosos discutem a formação a partir da epistemologia da prática e do professor reflexivo que estimam a subjetividade, as realidades e as tarefas vivenciadas pelo ser humano, sem desconsiderar a relevância do conhecimento acadêmico.

Entendemos que a formação continuada de professores tem se afirmado como essencial para o aperfeiçoamento do processo de ensino na educação básica porque é um momento de estudo e reflexão acerca da realidade da educação que contribui na qualificação da prática docente.

Especificamente na área da educação física escolar a formação continuada também tem um papel relevante porque é um momento em que os professores têm a oportunidade para aquisição de conhecimentos, competências, que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino em busca da qualidade educativa (MARCELO GARCIA, 1999).

Pesquisadores como Demo (2002, 2004) e Vasconcellos (2004), ressaltam que o fundamental para o profissional da educação é a continuidade da formação, o que implica num embasamento inicial de qualidade e a procura por processos de formação contínuos para atender a complexidade e dinamicidade do ato de ensinar deflagrado no cotidiano da escola e da sociedade.

Nesse sentido, a formação continuada ao longo das últimas décadas vem se destacando como um lugar significativo nos debates educacionais atuais, revelando-se como uma preocupação por parte do poder público, entre as universidades e centros de pesquisa (MEDIANO, 1997) e os docentes que estão atuando na escola (GÜNTHER; MOLINA NETO, 2000).

Chakur (2000) coloca que a razão mais comumente utilizada para justificar a necessidade da formação continuada apoia-se nos benefícios da atualização dos conteúdos básicos para uma melhor correspondência com as condições escolares, suprimindo, ao mesmo tempo, as deficiências da formação inicial.

A formação do professor se desenvolve ao longo de toda sua vida profissional, sendo considerada como algo inacabada e processual. O processo de aprender a ensinar começa

antes mesmo dos alunos ingressarem na graduação, como aponta Tardif (2002). Para Pimenta (2000) o papel do curso de formação inicial é formar o professor e colaborar com a sua formação para o exercício da atividade docente.

Nesse contexto, a valorização dos processos de atualização constante do professor é fundamental para que o profissional da educação se mantenha bem formado após sua formação inicial a fim de alimentar de modo contínuo a sua formação ao longo de toda a sua carreira docente.

A relevância da formação continuada na área da educação está contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN), como podemos verificar em vários artigos. O artigo 63, inciso III, define que os Institutos Superiores de Educação deverão manter programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis. No 67º destaca que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação por meio do aperfeiçoamento profissional continuado, e propõe, inclusive, o licenciamento periódico remunerado para esse fim (inciso II), indicando, portanto, a responsabilidade dos órgãos públicos pela concretização desse objetivo (BRASIL, 1996).

A motivação em pesquisarmos a formação dos professores de Educação Física após a sua formação inicial tem relação com as experiências enquanto alunos da educação básica entre os anos de 2006 a 2018 e aos saberes acessados no curso de licenciatura em Educação Física.

No período como alunos do ensino fundamental e médio nossas aulas estavam alinhadas com os currículos reprodutivistas (ginástico, esportivista, desenvolvimentista e psicomotor), mesmo sendo um momento histórico em que a produção de conhecimento na área da educação física já apresentava propostas pedagógicas pautadas na abordagem crítica e reflexiva (crítico superadora, crítico emancipatório e cultural). A prática pedagógica do professor era centrada exclusivamente no ensino do exercício físico e no movimento. Nessa perspectiva de currículo os conteúdos das aulas se restringiam às atividades relacionadas a conceitos funcionais, a prática de exercícios físicos, jogo, esporte, dança, voltados para a qualificação das habilidades motoras fundamentais e aptidão física (SILVA, DAGOSTIN; NUNEZ, 2009).

O ingresso no curso de licenciatura em Educação Física possibilitou o acesso a um conjunto de disciplinas (História da Educação Física, Educação Física na Educação Básica, Pedagogia da Educação Física, Didática da Educação Física, Tendências e Abordagens da Educação Física, Prática Pedagógica em Educação Física escolar, Estágio supervisionado), atividades de extensão e outras situações pedagógicas que ampliaram nossa compreensão

acerca do papel da educação física escolar e a relevância da formação inicial e continuada para qualificação da atuação do professor na escola.

Nas atividades de extensão destacamos a participação no Programa Residência Pedagógica (PRP), ofertado pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nesse projeto tivemos a oportunidade de vivenciar a realidade do cotidiano da Educação Física no âmbito escolar, acompanhando e regendo aulas na educação infantil, ensino fundamental e médio, sob a supervisão dos professores da escola e do professor de estágio da universidade, este último por meio da orientação sobre o processo de observação das aulas, análise e devolutiva dos relatórios. Ainda no âmbito das experiências como estudante de educação física, destaco minha atuação desde o primeiro semestre de 2024 como monitor de esporte e lazer na educação integral numa escola de ensino fundamental para os anos iniciais da rede municipal de Ouro Preto¹.

A Educação Física na atualidade não é a mesma das décadas de 70, 80 e 90 do século XX e dos dez anos iniciais do século XXI, esta última década, momento que acessamos o conhecimento da educação física como alunos da educação básica. Isso ocorre porque a sociedade está em constante mudança para atender as necessidades e demandas sociais, culturais e econômicas da atualidade. Além desses aspectos, as transformações na área da Educação Física também “refletem a concepção e o significado humano de corpo engendrados na e pela sociedade moderna” (BRACHT, 1999).

Os estudos de Neira (2022), Darido (1999), Bracht (1999) e Soares (1996) apontam a necessidade da trajetória das diferentes construções históricas da educação física ser compreendida considerando o corpo como único sem sobreposição do conhecimento que emancipa o espírito e a razão em relação a educação corporal por meio do movimento corporal. Para Bracht (1999, p. 72):

esse entendimento de ser humano tem bases concretas na forma como o homem vem produzindo e reproduzindo a vida. Nesse sentido, o corpo sofre a ação, sofre várias intervenções com a finalidade de adaptá-lo às exigências das formas sociais de organização da produção e da reprodução da vida. Alvo das necessidades produtivas (corpo produtivo), das necessidades sanitárias (corpo “saudável”), das necessidades morais (corpo deserotizado), das necessidades de adaptação e controle social (corpo dócil). O déficit de dignidade do corpo vinha de seu caráter secundário perante a

¹ O objetivo do programa é construir uma educação plural, trabalhando habilidades dos alunos, no contraturno, com o apoio de profissionais capacitados, fazendo uso e explorando espaços enriquecedores e educadores que as comunidades e escolas proporcionam. A Educação Integral e Integrada é amparada e guiada pela formação completa e de qualidade para o estudante e cidadão, e aposta nas vivências culturais que o município como um todo pode agregar.

Disponível em: <https://www.ouropreto.mg.gov.br/noticia/3237> Acesso em: 13/02/2025.

força emancipatória do espírito ou da razão. Mas esse mesmo corpo, assim produzido historicamente, repunha a necessidade da produção de um discurso que o secundarizava, exatamente porque causava um certo mal-estar à cultura dominante. Ele precisa, assim, ser alvo de educação, mesmo porque educação corporal é educação do comportamento que, por sua vez, não é corporal, e sim humano. Educar o comportamento corporal é educar o comportamento humano.

A necessidade de mudança na concepção de corpo mecânico, posto para a Educação Física no seu surgimento no Brasil, tem início a partir do momento em que novas abordagens pedagógicas passam a questionar o modelo tradicional baseado na aptidão física e na formação militarizada. Com a ampliação das discussões sobre o papel da Educação Física na escola, emergem concepções que valorizam o corpo como expressão cultural, comunicativa e integradora, rompendo com a visão reducionista de um corpo apenas treinável e disciplinado.

A mudança de concepção acerca da Educação Física passou por diversas abordagens curriculares ao longo do tempo. Segundo Castellani Filho (1989), a educação física foi introduzida na educação básica brasileira em 1851, nomeada como ginástica. No século XX surgiram as abordagens esportivista, psicomotricidade, desenvolvimentista, educação para a saúde, crítico-superadora e crítico-emancipatória. No início do século XXI surge a proposta da educação física cultural.

Para Costa (2005) os novos modelos da Educação Física tratam os conteúdos em termos culturais, abarcados por fins antropológicos, ou seja, enfoca os indivíduos como seres culturais. O mesmo autor complementa ainda afirmando que é função dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) garantir aos alunos a prática da cultura corporal, de modo que possam construir atitudes críticas e reflexivas acerca das práticas que compõem essa proposta.

O movimento renovador da educação física na década de 1980 e as metodologias balizadas nas teorias críticas disseminadas na década de 1990 ampliaram a compreensão do papel da educação física na escola e, conseqüentemente, no seu reconhecimento como componente curricular. Esse cenário impulsionou a revisão e a alteração do artigo 26º da LDBEN de 1996, que em 2003 passou a reconhecer a Educação Física como componente curricular obrigatório.

Considerando que a Educação Física na Educação Básica, a partir da BNCC (2017) possui um currículo específico para todos os anos do ensino fundamental, nosso problema de pesquisa consiste em reconhecer a necessidade e a relevância dos processos de formação continuada para qualificar a prática pedagógica dos professores de educação física que atuam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental alinhada com a proposta da BNCC.

Neste estudo a proposta consiste em problematizar as ações de formação continuada da Rede Municipal de Ouro Preto, uma vez que o município possui 47 escolas de ensino fundamental, atendendo aproximadamente 644 alunos² com atuação de 34 professores de educação física sendo 31 efetivos e 3 contratados)³. Para tanto apresentamos três questionamentos a serem investigado nesse trabalho:

A Rede Municipal de Ouro Preto possui um projeto de formação continuada aos professores de Educação Física? No período pós pandemia, 2022 a 2024, a proposta de formação continuada para os professores abordou quais temáticas? Como é o processo de planejamento da formação continuada? Há caminhos para qualificação dos processos de formação continuada na rede municipal?

Diante desse cenário, o objetivo geral da pesquisa é identificar as ações de formação continuada para os professores de Educação Física na rede municipal de Ouro Preto. Os objetivos específicos consistem em: mapear as ações de formação continuada para os professores de Educação Física no período de 2022 a 2024; Descrever os temas e as modalidades (presencial, *online* ou híbrida) das formações, identificar a relação entre as temáticas abordadas nas formações com as unidades temáticas previstas no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e apresentar possibilidades de formação continuada para a qualificação da prática pedagógica dos professores de educação física.

A formação continuada é relevante para manter os professores atualizados em relação às novas tendências e descobertas na área da Educação Física. Conforme destaca Soares (2017), os avanços científicos e tecnológicos têm impacto direto no campo da Educação Física e a formação continuada possibilita aos profissionais o acesso a essas informações e sua aplicação prática. Dessa forma a formação continuada possibilita o aprimoramento da prática pedagógica docente, a aquisição de novos métodos de ensino e a atualização em relação aos conteúdos específicos da disciplina.

Segundo Soares et al. (2020) a formação continuada contribui para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores, resultando em uma educação física escolar mais significativa e estimulante para os alunos. A participação dos professores nos processos de qualificação e atualização de conteúdo é uma possibilidade para ampliar a reflexão crítica sobre sua prática pedagógica, analisando todos os acontecimentos durante a execução da aula, refletindo sobre os pontos positivos e limites durante esse período.

² Dados coletados do último censo escolar realizado em 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/ouro-preto/pesquisa/13/78117>, acessado em 11/02/2025.

³ Disponível em: <https://www.ouropreto.mg.gov.br/transparencia/servidores>, acessado em 11/02/2025.

2. METODOLOGIA

Este trabalho consiste de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvida por meio da pesquisa bibliográfica combinando levantamento bibliográfico e documental. Os dois levantamentos ocorreram no sistema de bibliotecas integradas da UFOP, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, no Sistema de pesquisa de periódicos e Banco de Teses da CAPES, nos sites dos periódicos que publicam sobre Educação Física e no Google Acadêmico. Nesse procedimento de levantamento consultamos fontes como livros, artigos e documentos.

No levantamento documental acessamos a LDBEN nº 9.394/96, os PCN's e a BNCC com o propósito de compreendermos a trajetória da Educação Física escolar no ensino fundamental. Também realizamos um levantamento de dados junto aos documentos públicos da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto (SME), por meio do acesso aos calendários escolares dos anos de 2022 a 2024, período pós-pandemia, publicitados no site da secretaria para o mapeamento das ações de formação continuada durante este período.

Na busca de dados por meio do levantamento bibliográfico utilizamos os descritores como “Formação continuada de professores”, “Formação continuada em Educação Física”, “Formação de professores de Educação Física”. Como critérios para seleção dos textos da revisão da literatura que sustentou o debate temático elencamos os seguintes aspectos: textos disponíveis integralmente em português relacionados à formação continuada de professores de Educação Física, com ênfase no ensino fundamental.

Para a seleção inicial do material bibliográfico utilizamos como critério a relação do título dos textos mapeados com o tema, problema e objetivos do trabalho. Considerando esse procedimento identificamos onze referências, conforme segue no quadro 1.

Quadro 1 - Mapeamento temático inicial.

Título	Tipo publicação	Ano
A importância da formação continuada do professor de educação física e a influência na prática pedagógica.	Artigo	2009
Formação continuada em educação física escolar: concepções e perspectivas de professores	Dissertação	2010
Formação continuada na prática pedagógica: a educação física em questão	Artigo	2010
Formação continuada em educação física: relação entre o mundo do trabalho, políticas educacionais e educação.	Artigo	2011

Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica.	Artigo	2015
Inserção profissional e formação continuada de egressos de cursos de graduação em Educação Física.	Artigo	2015
Formação continuada de professores de Educação Física.	Artigo	2017
Formação continuada em educação física: um estudo sobre a proposta do município de Natal/RN.	Dissertação	2017
Estudar com professores: a formação continuada e o processo de mudança de concepção de ensino na educação física escolar.	Dissertação	2018
A formação continuada de professores de Educação Física da Educação Básica: concepções, desafios e perspectivas.	Artigo	2020
A formação continuada em educação física no interior do Ceará	Artigo	2023

Fonte: elaborado pelos autores após consulta nos bancos de dados.

Realizamos a delimitação da unidade de leitura destes onze textos por meio das análises textual, temática e interpretativa, mais a síntese, proposta por Severino (2002). A análise textual é a primeira abordagem do texto, momento da leitura completa da unidade do texto em estudo. Seu objetivo é examinar e interpretar os textos para identificar os padrões, temas, significados ou estruturas do material. A análise temática procura ouvir o autor e apreender, sem intervir nele, o conteúdo de sua mensagem. É o momento de fazer ao texto uma série de perguntas cujas respostas fornecem o conteúdo da mensagem. Segundo Severino (2002) a análise temática viabiliza a construção do organograma lógico de uma unidade estabelecendo a representação geometrizada de um raciocínio. A análise interpretativa consiste em interpretar o texto em sentido restrito. É o momento em o que o leitor cria posição própria a respeito das ideias enunciadas no sentido de superar a estrita mensagem do texto. Para Severino (2002) isso significa ler nas entrelinhas instigando o leitor a explorar toda a fecundidade das ideias expostas, comparando com outras por meio de um diálogo com o autor do texto.

Após essas três análises realizamos a síntese pessoal sobre o texto estudado, organizando o conteúdo em fichas de documentação temática (fichamentos). Essa síntese descrita nos fichamentos consiste na reelaboração pessoal da mensagem do texto, mediante raciocínio personalizado, escrevendo um novo texto, com redação própria, com discussão e reflexão pessoais (Severino, 2002).

Considerando esse procedimento de leitura e a documentação de estudo mapeamos cinco textos alinhados com o tema e problema do estudo, conforme descrevemos no quadro abaixo:

Quadro 2 - Textos alinhados ao objeto de estudo.

Autor/Ano	Título
ROSSI (2010)	Formação continuada em educação física escolar: concepções e perspectivas de professores.
SALLES; FARIAS; NASCIMENTO (2015)	Inserção profissional e formação continuada de egressos de cursos de graduação em Educação Física.
BORGES (2018)	Estudar com professores: a formação continuada e o processo de mudança de concepção de ensino na educação física escolar.
KRUG (2020)	A formação continuada de professores de Educação Física da Educação Básica: concepções, desafios e perspectivas.
SOARES; FERREIRA (2023)	A formação continuada em educação física no interior do Ceará

Fonte: Elaborado pelos autores após consulta nos bancos de dados.

No processo de levantamento documental das legislações e diretrizes educacionais, com foco nos documentos da LDBEN nº 9.394/96, PCN's e a BNCC verificamos as informações sobre a trajetória da Educação Física escolar na educação básica, com ênfase no ensino fundamental, a organização dos conteúdos para o componente curricular e as propostas de formação continuada.

Outro momento do levantamento documental e coleta de informações ocorreu junto ao banco de dados dos portais de informações da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto (SME) sobre quais foram as formações continuadas ofertadas aos professores entre 2022 a 2024, período pós-pandemia. Além disso, realizamos também um levantamento no Portal da Transparência e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a quantidade de escolas do Município que ofertam a disciplina Educação Física, o número total de alunos, o número total de professores de Educação Física efetivos e contratados que atuam no ensino fundamental. É importante destacar que esses dados são fontes públicas, ou seja, qualquer pessoa pode ter acesso.

A partir deste escopo metodológico organizamos as próximas seções do trabalho a fim de apresentar o cenário da educação física escolar brasileira considerando a legislação, os

documentos orientadores e normativos e a produção de conhecimento sobre o tema formação continuada.

3. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A Educação Física no ensino fundamental passou por transformações significativas ao longo dos anos. Se no passado a disciplina era pautada por uma visão higienista e militarista preocupada exclusivamente na concepção de corpo mecânico, desde de a década de 1990, assume um papel mais amplo, voltado à formação crítica e cultural dos estudantes. De acordo com Bracht (2011) e Neira (2022), essas mudanças refletem tanto o contexto histórico quanto às novas demandas educacionais, que buscam uma Educação Física inclusiva e significativa para todos os estudantes.

3.1. Abordagens da educação física escolar

Para compreendermos o cenário atual da Educação Física é necessário considerar suas origens no contexto brasileiro, abordando as principais influências que marcam e caracterizam esta disciplina e as mudanças ao longo da história na área da educação física escolar.

Após o período do final do século XIX e início do século XX em que a educação física ainda estava alinhada com os modelos ginásticos surgiram várias abordagens para romper com a concepção higienista e militarista da prática pedagógica dos professores e conseqüentemente da formação dos alunos e alunas. A seguir, discutiremos sobre a trajetória dos currículos da Educação Física ao longo dos anos até os dias atuais.

O currículo ginástico tinha como principal objetivo o desenvolvimento da aptidão física, buscando formar indivíduos saudáveis, orientado pelo ideal de “mente sã em corpo sã”. No Brasil, apesar de algumas variações, predominou um modelo no qual os alunos executavam sequências padronizadas de exercícios de forma sincronizada. O objetivo era criar indivíduos fisicamente aptos, prevenindo doenças e deformidades, além de disseminar os princípios do higienismo como parte do processo de civilização (AGUIAR; NEIRA, 2016).

No currículo esportivista, a ênfase no desenvolvimento da aptidão física passou a ter menor relevância, sendo substituída pela formação do caráter. A intenção era preparar indivíduos com espírito competitivo, capazes de impulsionar o progresso do país. O ensino do esporte baseava-se na repetição sistemática de técnicas isoladas, enquanto a avaliação priorizava o desempenho dos alunos em competições, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. A meta desse currículo era formar indivíduos vencedores (DARIDO, 1999).

A abordagem psicomotora, originada na França e traduzida para o português como educação psicomotora, integrou-se na proposta de educação integral, pois visava estimular o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo por meio de atividades motoras planejadas. No Brasil, essa metodologia ganhou força, quando pesquisadores demonstraram que jogos e brincadeiras contribuem para o aprimoramento do esquema corporal, da percepção temporal e da organização espacial. Essa vertente se alinhou aos interesses tecnocráticos e se expandiu desde a formação no antigo Magistério até cursos de especialização, passando por licenciaturas em Educação Física e Pedagogia. Ainda hoje, é comum que educadores utilizem atividades lúdicas para desenvolver habilidades motoras, lateralidade, percepção visual, cooperação e trabalho em equipe (MATTOS; NEIRA, 2007).

O currículo desenvolvimentista, baseado nas fases do crescimento e do desenvolvimento, direcionava-se principalmente à aprendizagem motora. O movimento era o elemento central do ensino, porém, com o propósito específico de elevar os níveis de desenvolvimento motor. Nessa perspectiva, aulas bem planejadas e executadas auxiliavam no aprimoramento das habilidades motoras, o que, por sua vez, impulsionaria também o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos alunos (NEIRA; NUNES, 2009).

Por sua vez, o currículo voltado à educação para a saúde, com uma abordagem neo-higienista, incorporava explicações biomecânicas, fisiológicas e nutricionais aliadas à prática de atividades físicas. O objetivo era incentivar um estilo de vida ativo e combater o sedentarismo, visto como uma responsabilidade individual e fator de risco para diversas doenças. Essa proposta retomava a ideia presente no currículo ginástico de formar indivíduos fisicamente saudáveis (NEIRA, 2011a).

O ponto em comum entre todas essas abordagens curriculares foi a sua construção a partir de um método dedutivo, sem que fossem necessariamente testadas na realidade escolar. O simples encadeamento lógico de argumentos foi considerado suficiente para estruturar modelos que impactaram de diferentes formas o ensino da Educação Física.

Os currículos da educação física escolar produzidos na década de 1980 estabeleceram um conjunto de produção de conhecimento e debates acadêmicos que ficou conhecido como Movimento Renovador da Educação Física (CAPARROZ, 1997). Apesar das divergências internas dentro do próprio Movimento, é possível afirmar que, no que se refere à sua vertente crítica ou “revolucionária”, destaca-se o

fato de a Educação Física incorporar e contribuir para o debate sobre as teorias críticas da educação que se desenvolvia no campo mais geral da Educação no Brasil. Entre outras questões privilegiadas pelo movimento, estava a tentativa de garantir à Educação Física Escolar o status de disciplina escolar – em contraposição à condição de “mera atividade”, descrita no Decreto nº 69.450, de 1971 (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005).

Na década de 1990 surgiu a proposta dos currículos críticos da educação física, o crítico superador e o crítico emancipatório. Segundo Kunz (1994), o currículo crítico emancipatório tinha como objetivo a transformação da Educação Física, buscando libertar o indivíduo através da reflexão crítica e do uso do movimento para autoconhecimento. Esse currículo rompe com a abordagem tecnicista que se limitava apenas ao treinamento físico e esportivo buscando uma transformação pedagógica que envolvia a cultura, a sociedade e os aspectos ideológicos do corpo. Corroborando com o pensamento do autor, Soares et al. (1992) definem o currículo crítico emancipatório como transformador do sujeito, segundo eles esse currículo orienta o ensino da Educação Física para que os alunos desenvolvam uma postura reflexiva e crítica em relação à realidade.

O currículo crítico superador, como o próprio nome destaca, tem como propósito a superação dos modelos tradicionais da Educação Física que se limitavam à transmissão de técnicas e à prática esportiva de rendimento. Esse currículo enfatiza a cultura corporal, isto é, os saberes, práticas e significados historicamente construídos em torno do movimento humano (SOARES et al.1992). Para esses autores a proposta busca integrar teoria e prática de modo a possibilitar uma compreensão ampla do corpo enquanto expressão cultural e social, contribuindo para um ensino que ultrapasse a visão mecanicista e reducionista.

Diferente dessas propostas, o currículo cultural da Educação Física, também chamado de educação física cultural, teve um processo de construção distinto. Desde sua concepção, na primeira década do século XXI, tem sido constantemente adaptado e reformulado com base nas experiências vivenciadas nas escolas e em pesquisas realizadas nesse contexto. Nesse modelo, os professores desempenham um papel ativo na construção do currículo, pois cada um o implementa conforme sua realidade e necessidades específicas (NEIRA; NUNES, 2009).

O currículo cultural está alinhado às características das sociedades contemporâneas ocidentais - globalizadas, multiculturais, democráticas e marcadas por

profundas desigualdades. Este currículo propõe a abordagem das práticas corporais desenvolvidas pelos diversos grupos sociais sem estabelecer hierarquias, promovendo a circulação e valorização da cultura corporal. Essas práticas são compreendidas como construções discursivas, tanto verbais quanto não verbais, que refletem a identidade dos participantes (NEIRA, 2015; NEIRA; GRAMORELLI, 2017).

A nova forma de análise do contexto social leva os professores que adotam essa abordagem a planejar e desenvolver atividades que problematizam os significados e questionam discursos preconceituosos em relação às práticas corporais e seus praticantes. Trata-se, portanto, de uma proposta que reafirma o direito à diversidade e contribui para a formação de indivíduos mais solidários (NEIRA, 2016).

3.2. Implicações dos currículos da educação física nos documentos orientadores da educação física escolar

A Educação Brasileira é regida por um sistema educacional, que é responsável por distribuir e organizar hierarquicamente as funções de cada ente federativo (Governo Federal, Governo Estadual e Governo Municipal). Com o intuito de compreendermos esse sistema educacional, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a legislação brasileira que se refere à educação física no âmbito escolar, analisando documentos como Constituição Federal, LDBEN, PCNs, BNCC e outros documentos que apresentem referência à educação física escolar no Brasil.

O primeiro documento em que faz referência evidente da inserção da Educação Física como prática pedagógica obrigatória é a Constituição de 1937, porém ainda não se apresenta como disciplina curricular. Nesse período foi estabelecida a Educação Física de caráter higienista, que visava através de hábitos de higiene e exercícios físicos melhorar a saúde e qualidade de vida da população. Segundo Castellani Filho (2004), analisando o que dizia a Constituição Brasileira de 1937, na qual sua finalidade era promover a disciplina, a moral e o adestramento físico de maneira a preparar o aluno para o cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação.

Nesse período, o Brasil passou pela Segunda Guerra Mundial, e a Educação Física também sofreu influência militar, pois o objetivo era fortalecer os corpos para a preparação militar caso fosse necessário ir para a guerra. Para Castellani Filho (1994) a Educação Física nesse contexto, tinha suas delimitações notoriamente influenciadas pelos militares e pelos médicos que “auto proclamavam-se a mais competente das

categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da nova família brasileira” (CASTELLANI FILHO, 1994, p.39).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº4.024/1961) expõe em seu texto a organização da educação escolar em dois níveis, sendo eles: Primário (quatro anos) e Ginásio (quatro anos). Em referência à Educação Física, é determinado em seu Art. 22 que será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos. Segundo Castellani Filho (1998), a obrigatoriedade da sua prática até os 18 anos se justificava pela compreensão de que era essa a idade na qual se dava o término do processo de instrução escolar e o ingresso no mercado de trabalho. Neste formato, as aulas de Educação Física consistiam em ensinar a ginástica formativa, fundamentos de jogo (modalidades esportivas coletivas), valendo-se do Método “da Desportiva Generalizada”; em que não se previa processo de inclusão daqueles que não se adequassem a normalidade (ARANTES 2008).

No período da Ditadura militar, foi publicado o Decreto Lei nº 58. 130/1966, a partir dele foi regulamentada a obrigatoriedade do ensino da disciplina, conforme segue:

Art 1º A Educação Física, prática educativa tornada obrigatória pelo art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases, para os alunos dos cursos primários e médio até a idade de 18 anos, tem por objetivo aproveitar e dirigir as forças do indivíduo - físicas, morais, intelectuais e sociais - de maneira a utilizá-las na sua totalidade, e neutralizar, na medida do possível, as condições negativas do educando e do meio (BRASIL, 1966).

Esse decreto serviu para manipular a Educação Física a favor do regime político, que buscava no esporte a desmobilização estudantil, disciplinando-os, deixando de lado o livre pensar destes educandos. A preocupação nessa época não era de colocar a Educação Física como uma prática educadora, mas sim formar corpos atléticos, excluindo aqueles que não conseguiam se adaptar. Silva (2008), em seus estudos, aborda que a Educação Física servia para disciplinar os alunos para que estes pudessem obedecer ao sistema vigente e seus governantes, bem como a descoberta de talentos esportivos.

No dia 1º de novembro de 1971, foi promulgado o Decreto Lei nº 69.450/1971, que trazia como novidade a ampliação da obrigatoriedade da disciplina Educação Física a todos os níveis de escolarização, além de estabelecer especificamente como ela deveria acontecer no ensino primário e ensino médio. Essa obrigatoriedade é citada

no artigo segundo do decreto: Art.2º. A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino (BRASIL, 1971).

Nesse momento a Educação Física ainda tinha como objetivo a melhoria da aptidão física e fomento do esporte em massa, entretanto, ainda ficava longe de um caráter pedagógico, com seus interesses voltados apenas para o desenvolvimento do corpo. Segundo Martins (2012), a disciplina escolar Educação Física continua sendo apenas um componente extracurricular, sem compromisso formativo, uma disciplina acrítica e de práticas corporais.

Durante esse período, começaram a surgir as correntes críticas da educação física brasileira, repensando-a como conteúdo pedagógico importante no ambiente escolar. Assim, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN –Lei nº 9.394/1996), assumindo a Educação Física Escolar um caráter pedagógico, considerando-a como componente curricular da educação básica, presente na proposta pedagógica da escola, assim como determina o Art.26, parágrafo 3º:

§3º.A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (BRASIL, 1996).

Em 2003, foi promulgado o decreto de Lei Nº10.793/2003 em complementação a LDBEN/96, assim a Educação Física passa a ser obrigatória para todos os turnos de estudos e facultativa ao aluno que trabalha seis horas ou mais, mas devendo ser oferecida como optativa no período noturno, assim como traz o novo texto:

§3ºA Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – sendo maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044 de 21 de outubro de 1969; V– (VETADO); VI – que tenha prole (BRASIL, 2003).

O Movimento Renovador da década de 1980 influenciou na formulação dos PCNs, em 1997, cujo objetivo consistia em consolidar a Educação Física como um campo de conhecimento crítico e reflexivo. Graças a essa renovação as aulas passaram a contemplar não apenas a prática esportiva, mas também debates sobre os significados culturais e sociais das atividades físicas, tornando-se mais inclusivas e

educativas. Nesse contexto, os PCNs passam a considerar a Educação Física na perspectiva da cultura corporal concebida como um conjunto de conhecimentos, representações e formas de expressão que se transformam ao longo do tempo (BRASIL, 1997). Este documento destaca que a cultura corporal se manifesta nos conteúdos jogo, esporte, dança, ginástica e luta uma vez que “têm em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas; todos eles ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica” (BRASIL, 1997, p. 23).

Os PCNs também destacam que a cultura corporal tem seu valor no que se refere às atividades culturais de movimento voltadas para a vida, com fins de se buscar o lazer, a expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde.

Para Salerno (2004), a cultura corporal consiste em conteúdos que permeiam as manifestações das danças, ginásticas, lutas, esportes e os jogos, dessa forma fazendo com que o aluno reflita, explore, crie, recrie e entenda o mundo através da linguagem corporal. Portanto, percebe-se que um trabalho fundamentado na perspectiva da cultura corporal visa desenvolver no aluno não apenas a questão motora, mas principalmente a social, afetiva, emocional, cognitiva, enfim, busca atingir a visão crítica e reflexiva da realidade.

O intuito dos PCNs consistiu em contribuir com as propostas pedagógicas dos professores. Também como documento orientador para as ações das Secretarias de Educação e escolas, como organização do currículo das redes, discussão e elaboração dos planos de ensino, sem impor conteúdos específicos, respeitando as diversidades regionais e culturais.

Os PCNs foram um marco na reformulação da Educação Física no Brasil, garantindo que a disciplina fosse tratada como um campo do conhecimento que contribui para a formação integral dos alunos, tanto no aspecto físico quanto no social e cultural.

Outro documento que surgiu como suporte para os professores de Educação Física e está sendo utilizado até os dias atuais é a BNCC. Homologada em 20 de dezembro de 2017, pelo MEC, sob o parecer do CNE nº 15/2017, a BNCC pode ser definida como um documento de caráter normativo que visa, a partir da definição de um conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica,

orientar a construção e reconstrução de currículos nas diferentes redes e sistemas de educação do Brasil (Brasil, 2017a). Na mesma direção da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, a BNCC reitera a perspectiva da formação humana integral e ratifica o seu compromisso com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. É com base nesses argumentos e concepção de sociedade que a BNCC utiliza a afirmação de que a garantia de aprendizagens essenciais para todos os estudantes é um ponto fundamental para a construção de uma sociedade democrática baseada na ideia de justiça social (Brasil, 2017a).

Diferentemente dos PCNs, que não tinham a alcunha de documento normativo com descrição de aprendizagens essenciais para todos os anos da educação básica, a BNCC, além de referência nacional para a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas brasileiras, também visa direcionar o alinhamento de outras políticas e ações no âmbito nacional, “[...] referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2017a, p. 6).

No âmbito da Educação Física, a BNCC assegurou um modelo baseado no desenvolvimento de competências e habilidades, indo além da prática esportiva para abordar a cultura corporal do movimento de forma mais inclusiva e significativa, como é citado no documento:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017a, p. 209).

O estudo de Neira (2018) e Betti (2018) apresentam falta de esclarecimentos na introdução da BNCC sobre a relação do componente curricular com a área de linguagens e sobre os critérios de organização das unidades temáticas. Também destacam problemas na redação das habilidades, que não contemplam todas as dimensões do conhecimento e por vezes se confundem com elas.

NEIRA (2018) declara que a BNCC surge no país em um contexto de golpe político-jurídico momento que evidenciava situações de retirada de direitos dos cidadãos brasileiros e o fortalecimento de um regime antidemocrático, conduzido por

grupos conservadores e empresariais. Para Neira (2018) isso fica explícito na BNCC quando o documento expressa a pretensão e arrogância em indicar e definir as aprendizagens essenciais do ensino fundamental em um país como o Brasil e mesmo garantindo aos estudantes o direito de aprender sobre os conteúdos da cultura corporal, estabelece o professor como o responsável em selecionar os aspectos desses conteúdos a ensinar.

Deste modo observamos que mesmo com a implementação da BNCC na perspectiva da cultura corporal ainda é necessário um amplo debate sobre a proposta da base no sentido de superar o processo de ensino no professor.

Entendemos que o caminho é a qualificação da formação inicial nas IES e o incentivo e à implementação de processos de formação continuada dos professores nas redes municipais e estaduais de ensino considerando as características da comunidade atendida e da realidade mapeada pelo professor.

3.3. Unidades temáticas da Educação Física na BNCC

A BNCC para a Educação Física no Ensino Fundamental organiza o conteúdo em três unidades principais, sendo: 1- O corpo, o movimento e as práticas corporais, que explora as habilidades motoras e a diversidade das práticas; 2- Saúde, bem-estar e qualidade de vida, que relaciona atividade física com hábitos saudáveis; e 3- Cultura, diversidade e cidadania, que valoriza as expressões culturais.

No documento são listadas seis unidades temáticas das quais devem ser abordadas pelos professores ao longo do ensino fundamental buscando integrar o desenvolvimento motor com a compreensão crítica, cultural e social do corpo e do movimento dos alunos. São elas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. A seguir, iremos falar um pouco sobre cada uma dessas unidades.

A unidade temática Brincadeiras e jogos abrange atividades voluntárias realizadas dentro de determinados limites de tempo e espaço. Essas práticas se destacam pela criação e alteração de regras, pelo compromisso de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pelo prazer do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto fixo de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são reinventados constantemente, pelos diversos grupos culturais.

A unidade temática esportes inclui práticas esportivas de diversas modalidades, divididas em individuais e coletivas, valorizando regras, táticas, espírito esportivo e cooperação. Os esportes são separados em sete categorias, sendo elas: marca, precisão, técnico-combinatório, rede/ quadra dividida ou parede de rebote, campo e taco, invasão ou territorial e de combate.

A unidade temática ginásticas abrange diversas modalidades de ginásticas, como a ginástica geral, ginástica de condicionamento físico e ginástica de conscientização corporal. A ginástica geral, também chamada de ginástica para todos, engloba as práticas corporais que têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, promovendo a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a ausência de competitividade. As ginásticas de condicionamento físico se caracterizam por exercícios voltados à melhoria do rendimento, à aquisição e à manutenção da condição física individual ou à modificação da composição corporal. Já as ginásticas de conscientização corporal envolvem práticas que utilizam movimentos suaves e lentos, tal como a recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo. (BNCC, 2017).

A unidade temática danças abrange expressões culturais e artísticas por meio do movimento corporal, incluindo danças populares, clássicas e urbanas, promovendo a criatividade, ritmo e interação social. Além da prática, os alunos também aprendem sobre a história e a importância cultural das danças em diferentes regiões e sociedades.

A unidade temática lutas tem como foco as disputas corporais, nas quais os participantes utilizam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou remover o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa voltadas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas praticadas em contextos comunitários e regionais, como lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), também podem ser praticadas lutas de diversos países do mundo (judô, aikido, jiu-jítsu, muaythai, boxe, chinêsboxing, esgrima, kendo etc.). (BNCC, 2017).

Por fim a unidade temática práticas corporais de aventura incluem atividades realizadas em contato com a natureza ou em espaços urbanos, dos quais envolvem desafios físicos e superação de obstáculos, Tais práticas contribuem para a autonomia, conscientização ambiental e o planejamento, além de contribuir para os alunos no aprendizado sobre questões de riscos e segurança.

A compreensão acerca do significado da educação física prevista na BNCC e dos saberes indicados nas unidades temáticas para este componente curricular na base deve ser conhecido pelos professores/as que atuam na educação física escolar. Como a BNCC foi homologada pelo Ministério da Educação em 2017, mas a sua implementação ainda está em processo, é papel das redes de ensino estabelecer estratégias de formação para atualizar os docentes acerca da caracterização da educação física considerando a proposta da base no sentido de contribuir com a qualificação da prática pedagógica dos professores e o processo de aprendizagem dos estudantes.

Na próxima seção apresentamos o cenário da formação na área da educação física na perspectiva de compreender a necessidade de qualificação profissional da prática pedagógica que dialoga com concepções de corpo e suas relações com aspectos culturais, sociais, econômicos, étnicos raciais e gênero que possibilita a formação de pessoas alinhadas com a justiça social e a formação para a cidadania.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A formação de maneira geral, é um processo contínuo de desenvolvimento profissional e pessoal. Ela envolve aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem ao indivíduo atuar de forma competente em determinada área. No contexto da educação, segundo Tardif, (2008) a formação é um processo contínuo de construção de saberes e práticas, que envolve o desenvolvimento de competências tanto teóricas quanto práticas, essenciais para a prática pedagógica reflexiva e crítica”. No contexto de formação de professores, Tardif (2008) enfatiza que a formação não é um evento isolado, mas um processo contínuo, em que os profissionais se desenvolvem através da experiência e da reflexão sobre a prática.

A formação do professor de Educação Física no Brasil ocorre por meio da licenciatura, que habilita o profissional a atuar na educação básica, e do bacharelado, voltado para contextos não escolares, como academias e clubes esportivos (BRASIL, 2004). O curso de licenciatura aborda disciplinas que integram conhecimentos pedagógicos e práticos, incluindo desenvolvimento motor, fisiologia, didática e gestão educacional (DARIDO, 2004). Contudo algumas críticas apontam que ainda há lacunas na formação desses profissionais, especialmente no que diz respeito ao preparo para lidar com a diversidade e as novas abordagens de ensino (TANI, 2016). Assim, torna-se fundamental estudar os currículos dos cursos de licenciatura para torná-los mais alinhados às demandas educacionais contemporâneas.

Para a Rossi (2010), a formação inicial em educação física é abordada destacando seu papel como base fundamental para a atuação profissional, mas também aponta algumas limitações que surgem após os professores emergirem na prática profissional. A formação inicial, é vista como uma etapa essencial para a construção de conhecimentos teóricos e práticos necessários para a atuação do professor. Durante o curso de licenciatura, os futuros educadores adquirem tanto os conteúdos específicos da área como (teoria do movimento, pedagogia da educação física, anatomia, etc.) quanto às competências práticas para desenvolver a prática no contexto escolar por meio das do estágio supervisionado e dos programas de iniciação à docência (PRP, PIBID).

A formação do professor de Educação Física enfrenta diversos desafios, como a sobrecarga de conteúdos teóricos, a falta de oportunidades de estágio supervisionado e a desvalorização da carreira docente (BETTI, 2012). Segundo Krug (2005), um dos principais problemas é a dificuldade em conectar os conhecimentos adquiridos na

universidade com a realidade escolar, resultando em práticas pouco contextualizadas. Rossi (2010) destaca algumas limitações, muitas vezes a formação inicial deixa lacunas quando se trata de preparar os professores para lidar com os desafios cotidianos da prática pedagógica na escola. Também destaca que a formação inicial não oferece a preparação suficiente para a prática no contexto real da sala de aula. Isso ocorre, principalmente, devido à falta de foco em aspectos como a diversidade dos alunos, a adaptação de atividades para diferentes necessidades e a gestão do ambiente escolar. A autora também aponta uma discrepância entre a formação teórica recebida na universidade e a realidade da prática pedagógica. Muitas vezes o conhecimento adquirido nos cursos de licenciatura é considerado inadequado ou insuficiente para enfrentar as exigências do cotidiano escolar.

Essa desconexão acaba gerando dificuldades para os professores quando enfrentam desafios específicos na escola, com a gestão de turmas e a adaptação de atividades físicas para alunos com necessidades especiais ou com níveis diferentes de habilidades.

A formação inicial, apesar de essencial, não é suficiente para atender às demandas em constante evolução da educação. A formação continuada é um elemento chave para que os professores possam atualizar seus conhecimentos e aprimorar suas práticas pedagógicas (NASCIMENTO; ALMEIDA,2017). Cursos de aperfeiçoamento, especializações e participação em eventos acadêmicos são exemplos de oportunidades para que os docentes se mantenham atualizados. Segundo Darido (2012), a capacitação permanente não apenas melhora a qualidade do ensino, mas também contribui para a motivação dos professores, permitindo que eles se sintam mais preparados para lidar com os desafios da sala de aula.

O estudo de Rossi (2010) propõe modalidades de formação continuada para professores de educação física cuja estrutura visa atender as necessidades de atualização dos profissionais da área. A autora apresenta quatro categorias como estruturantes da formação continuada: 1) formação teórica: focada no conhecimento de conceitos, teorias e fundamentos pedagógicos da educação física. Envolve estudos de novas abordagens educativas, metodologias e teorias do movimento humano; 2) formação prática: consiste na aplicação de métodos e estratégias práticas para o ensino da educação física. Inclui o aprimoramento das habilidades para planejar e executar atividades físicas e esportivas com os alunos; 3) formação técnico-profissional: voltada para o aprimoramento das habilidades técnicas específicas da profissão, como

domínio de atividade física específicas, adaptação de exercícios e estratégias pedagógicas; 4) formação crítica- reflexiva: envolve o desenvolvimento de capacidades do professor de refletir sobre a sua prática pedagógica, questionando suas próprias abordagens e buscando formas de aprimorar a qualidade do ensino por meio de análise crítica das suas ações.

A formação continuada para Rossi (2010) consiste em atualizações e aperfeiçoamentos que o professor realiza ao longo de sua carreira, com o objetivo de melhorar sua prática pedagógica e se adaptar às novas exigências da área educacional. A formação presencial é considerada aquela que ocorre em encontros presenciais, com a participação ativa dos professores em eventos como cursos, seminários, workshops e palestras. A formação a distância é realizada de forma virtual, por meio de plataformas online, permitindo que os professores participem de seus cursos e atividades de qualquer local, o que oferece mais flexibilidade e tempo. A autora também destaca a formação continuada formal e a informal. A formal acontece por meio da participação em cursos, especializações, pós-graduações e outras atividades que resultem em certificação e reconhecimento oficial. Enquanto a formação informal ocorre por meio de intercâmbio de experiências entre colegas de trabalho, grupos de estudo, leituras, observações de aulas e outras práticas cotidianas no ambiente escolar.

Essas diferentes modalidades e tipos de formação continuada tem como objetivo ampliar as competências dos professores, ajustando suas práticas pedagógicas e ajudando-os a lidar com as transformações de educação, as novas demandas do currículo escolar e as necessidades dos alunos. A articulação entre essas modalidades garante que a formação seja mais flexível, acessível e adaptada às realidades de cada docente.

Para Salles, Farias, Nascimento (2015) a efetivação de programas de formação continuada aos professores recente na docência deve ocorrer por meio da implementação de políticas públicas e programas de capacitação para garantir a qualidade do trabalho e a evolução profissional.

Colaborando com esse debate, Borges (2018) destaca o papel da formação continuada no desenvolvimento profissional dos professores, ao proporcionar a reflexão e crítica e possibilitar mudanças significativas nas concepções e práticas de ensino.

O estudo de Soares (2023) aponta que a formação continuada deve ser contextualizada com as demandas da realidade dos professores para efetivamente

contribuir com a qualificação da prática pedagógica dos professores de educação física.

A formação continuada dos professores de Educação Física é essencial para garantir a qualidade do ensino e a adaptação às constantes mudanças educacionais. A diversidade de tipos e modalidades de formação permite que os docentes ampliem os seus conhecimentos teóricos, aprimorem as suas práticas pedagógicas e desenvolvam uma postura crítica-reflexiva sobre a sua atuação profissional. Além disso, a flexibilidade oferecida pela combinação de formações presenciais, à distância, formais e informais possibilita uma atualização constante, de acordo com as necessidades individuais e coletivas da categoria. Dessa forma, investir na formação continuada dos professores de Educação Física não só fortalece o ensino da disciplina, mas também contribui para um ambiente escolar mais dinâmico, inclusivo e atualizado às exigências contidas.

5. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE OURO PRETO

Apontamos ao longo do trabalho a relevância da formação continuada de professores para a qualificação da atuação docente. Nesta seção apresentamos inicialmente a estrutura organizacional da SME, suas competências e as possíveis diretrizes orientadoras para as ações de formação continuada dos professores da rede municipal de Ouro Preto.

As informações foram obtidas no site da SME, no portal oficial da prefeitura⁴ e na Lei Complementar nº 218, aprovada e publicada pela Câmara dos Vereadores de Ouro Preto em 24 de fevereiro de 2023, que dispõe sobre o modelo de gestão e a consolidação da Estrutura Organizacional da Administração Direta vigente no Município de Ouro Preto (OURO PRETO, 2023).

Identificamos que a missão da SME é coordenar a elaboração e implementação de políticas públicas de educação com o propósito de garantir uma escola para todos e a incessante busca pela qualidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em busca de transformar a Educação Pública Municipal, mas também, para contribuir com a melhoria dos índices da Educação Nacional. Para tanto, a secretaria planeja ações por meio de implementação de políticas públicas educacionais, considerando os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais da própria prática educativa.

A SME estabelece quatorze competências para nortear as ações das políticas educacionais do município, conforme previsto na seção XII, artigo 220º, da Lei Complementar nº 218. Entre as competências identificamos duas delas apresentando relação direta com a temática deste estudo, conforme segue abaixo:

- II. O planejamento e a gestão das atividades relativas ao sistema educacional do Município, essencialmente da Educação Infantil, Creche e Pré-escola, do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e da Educação de Jovens e Adultos (EJA);
[...];
- IV. A coordenação das atividades de capacitação de docentes e demais servidores da Educação (OURO PRETO, 2023, p. 49).

Esta Lei complementar vigente também apresenta nos seus artigos 221º a 232º, a estrutura organizacional da SME, indicando as diretorias e gerências e as suas respectivas competências. No processo de análise identificamos que as competências previstas para a

⁴<https://educacao.ouropreto.mg.gov.br/quem-somos> Acesso em: 06/02/2025

Gerência Pedagógica e a Diretoria da Casa do Professor apresentam alinhamento com o tema formação de professores.

O artigo 226 destaca que compete a Gerência Pedagógica:

- II.** A orientação aos docentes quanto aos aspectos pedagógicos, inovações no uso de tecnologia aplicada ao ensino, metodologias e recursos didáticos disponíveis, verificando a sua utilização e eficiência quanto à clientela atendida;
- III.** A supervisão da aplicação de métodos e técnicas pedagógicas que auxiliem na avaliação da aprendizagem e ofereçam melhorias do rendimento escolar;
- IV.** A coordenação e a implantação de ações e medidas que tenham por objetivo ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, explorando técnicas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural dos alunos, intensificando assim, oportunidades de socialização na escola;
- V.** A promoção e oferta aos profissionais da educação um sistema de apoio à atividade docente, de modernas tecnologias de comunicação e informação, visando a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito da educação básica;
- VII.** A elaboração de ações para implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG); (OURO PRETO, 2023, p. 51).

À Diretoria da Casa do Professor, conforme segue no artigo 231º, compete:

- I. O acolhimento dos profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Ouro Preto oferecendo-lhes possibilidades variadas de aprimoramento pessoal e profissional, por meio da oferta de um espaço físico próprio;
- II. A oferta de cursos de curta e longa duração, biblioteca, núcleos de tecnologia, idiomas, apoio pedagógico e educação patrimonial, além de atividades culturais diversas, visando incentivar um aprimoramento constante da prática pedagógica;
- III. A realização de atividades junto aos alunos, como oficinas, jogos pedagógicos, contação de histórias, semana da leitura;
- IV. O incentivo para a prática pedagógica e o crescimento profissional dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Ouro Preto. (OURO PRETO, 2023, p. 52).

As competências destacadas acima apontam caminhos e possibilidades para o fomento e desenvolvimento de ações de formação docente na rede.

Ao analisarmos os documentos da SME descrevendo os conteúdos das capacitações disponibilizadas aos docentes da rede municipal no período de 2022 a 2024 mapeamos o cenário destacado nos quadros a seguir.

Quadro 03: Mapeamento das capacitações docentes da SME-OP no ano de 2022

Título	Conteúdo	Período/CH	Modalidade
Mini curso Gestão e Liderança Escolar: Internacionalizando sua Escola	Ministério da Educação (MEC) e o British Council - Evento “ELT Week Brazil 2022: Treinamento dos diretores	01 a 05/11/2022 (20 horas)	Curta duração Virtual (síncrono)

	<p>escolares e demais profissionais da educação.</p> <p>“Criando estratégias para o desenvolvimento profissional”;</p> <p>“Compreendendo o ensino baseado em avaliações”</p> <p>“Caminhos da BNCC de Língua Inglesa e outros recursos”;</p> <p>Inteligência Artificial na aula de inglês: uso de reconhecimento de voz para desenvolver a autonomia dos estudantes”;</p> <p>“Auto Avaliação como ponto de partida para o desenvolvimento contínuo de professores”;</p>		
Novas metodologias educacionais	Aprendizado da utilização das novas tecnologias educacionais	26/09 a 27/11/2022	Curta duração Virtual Plataforma LMS (Learning Management System) – <i>Moodle</i>

Fonte: Elaborado pelos autores após consulta no portal de divulgação da SME.

Os dados apontam apenas duas atividades formativas ao longo do ano. Ambas foram virtuais e de curta duração. A primeira destinada aos gestores das escolas e aos docentes abordando os temas sobre ‘estratégias para o desenvolvimento profissional’ e ‘auto avaliação’. Esse curso é uma ação envolvendo a *British Council*⁵ em parceria com o Ministério da Educação. Sua proposta, mesmo estendida aos gestores e docentes, abordou temas e situações didáticas específicas aos professores de língua inglesa com o propósito da internacionalização do ensino de inglês nas escolas considerando a realidade brasileira. A segunda proposta abordou o tema ‘Novas metodologias educacionais’ também direcionado aos professores de todos os componentes curriculares e aos gestores.

⁵ É uma organização internacional do Reino Unido que promove a cultura e a educação mediando diálogos de políticas públicas e aconselhamento estratégico para sistemas públicos de ensino. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/educacao/servicos-solucoes> acesso em 13/2/2025.

Quadro 04: Mapeamento das capacitações docentes da SME-OP no ano de 2023.

Título	Conteúdo	Período/CH	Modalidade
Curso “bicho é esse?”	Ambientação tecnológica: orientações de navegação pelos recursos e atividades, tornando-se um momento de preparo para que se possa entender como cada um dos recursos funcionam na plataforma	23/05/2023	Curta duração Virtual (<i>Meet</i>)
Capacitação <i>Sonner</i>	Apresentação do sistema de documentação do município	09/02/2023	Curta duração Virtual (<i>Meet</i>)
Curso de educação ambiental	Palestras, oficinas, visitas orientadas; Temas abordados: educação ambiental, recursos hídricos, resíduos sólidos, mudanças climáticas e desenvolvimento sustentável.	19 e 25/10/2023	Curta duração Presencial auditório Vila Nova IFMG- Campus Ouro Preto
I Congresso de Boas Práticas Educacionais (SME)	Divulgação às boas práticas realizadas pelas instituições de ensino da rede municipal em 2023	19 a 21/10/2023	Curta duração Presencial Centro de Artes e Convenções da UFOP
Webinar sobre a Execução dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)	Destinado a gestores educacionais, diretores escolares, coordenadores pedagógicos, membros de conselhos escolares, e demais agentes envolvidos na execução do PDDE.	06/04/2023	Curta duração Virtual
Curso de Educação Especial na perspectiva inclusiva	Educação Inclusiva. 1. Introdução à Educação Inclusiva - Políticas e	14, 16, 21, 23, 28 e 30/11/2023	Curta duração Virtual

	Legislação Inclusivas 2. Diversidade e Diferenças: Deficiências, TEA, Altas Habilidades/Superd otação (Público- alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva) 3. Transtornos de Aprendizagem e Dificuldades Específicas 4. Acessibilidade e Tecnologia Assistiva 5. Adaptações Curriculares e Mediações em Sala de Aula (PEI/PDI) / Adaptações das mediações 6. Colaboração e trabalho em equipe e apoio socioemocional/ Avaliação Inclusiva/Trilhas de aprendizagem do educador.		
--	---	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores após consulta no portal de divulgação da SME.

Em 2023 foram ofertadas seis capacitações aos docentes, sendo três delas realizadas de forma virtual e duas presenciais. Vale destacar que nenhuma delas teve relação específica com a disciplina de Educação Física, apesar disso um ponto positivo que podemos destacar é que foram disponibilizadas um número maior de capacitações em relação ao ano de 2022.

Quadro 05: Mapeamento das capacitações docentes da SME-OP no ano de 2024.

Título	Conteúdo	Período/Carga horária	Modalidade
Curso de formação das escolas	Lei nº13.722, de 4 de outubro de 2018 que torna obrigatória a capacitação em noções básicas	12 a 14/09/2024 (teoria) 26/10 a 30	Curta duração Híbrido

municipais de Ouro Preto - Lei Lucas	de primeiros socorros de professores e funcionários de estabelecimentos de ensino públicos e privados de educação básica e de estabelecimentos de recreação infantil - Formação para todos servidores (Parceria SME/projetar treinamentos).	/11/2024 (prática)	
Aperfeiçoamento e qualificação profissional	Planejamento e atividades e exploração da questão do brincar e do lúdico	25/05/2024	Curta duração Presencial
Curso Educação inclusiva	SME - Parceria com a SP Inovações: Professores, Professores Especialistas (Professores de Sala de Recurso), Pedagogos, Monitores Educacionais Especializados e Cuidadores	26/06; 02, 09 e 16/07/24 (04 horas)	Curta duração Virtual
II Congresso de Boas Práticas Educacionais	Formação docente integral, abordagem de temas como o autocuidado, a prática da pesquisa, o autoconhecimento, a leitura crítica e a criatividade didática A influência das ações e palavras dos educadores no comportamento dos alunos, os desafios diários e o desgaste emocional do educador; Desafios enfrentados pelas escolas no pós-crise da pandemia de Covid-19, especialmente o sofrimento mental e as violências.	31/10 (03 horas) e 01/11/2024 (2,5 horas)	Curta duração Presencial
Educação inclusiva na prática	SME - Parceria com a SP Inovações: Professores, Professores Especialistas (Professores de Sala de Recurso), Pedagogos, Monitores Educacionais Especializados e Cuidadores	17 e 24/08/2024	Curta duração Presencial
Estratégias e Abordagens de Ensino	Discussão de estratégias e abordagens inovadoras de ensino. Agrupamento por área de conhecimento.	24/04/2024	Curta duração Presencial
O Pedagogo na Escola: A Construção de Sentidos e	Papel do Pedagogo na escola, atribuições e competências da coordenação pedagógica	21/05/2024	Curta duração Presencial

Significados na Ação Coordenadora			
Curso “Que bicho é esse?”	Aprendizado na utilização dos recursos e de demais funcionamento da Plataforma Moodle (SME)	28/04/2024	Curta duração Virtual plataforma de LMS (Learning Management System) - Moodle.

Fonte: Elaborado pelos autores após consulta no portal de divulgação da SME.

O quadro 05 demonstra que em 2024 a SME ofereceu aos professores oito formações, sendo cinco delas realizadas de forma presencial, duas virtuais e uma híbrida. Notamos que foi o ano com o maior número de formação continuada com a maioria delas acontecendo presencialmente.

Considerando o mapeamento apresentado nos quadros 03, 04 e 05 identificamos que a SME realizou dezesseis formações aos docentes da rede num período de três anos. Destas duas ocorreram em 2022, seis em 2023 e oito em 2024.

Entre as temáticas oferecidas nas atividades de formação observamos somente uma alinhada à área da educação física no sentido de contribuir com a ampliação de saberes específicos dos professores da área que ocorreu em 2024 abordando o tema ‘Aperfeiçoamento e qualificação profissional’. Nessa oportunidade a formação dialogou com o brincar e lúdico como estratégias para atingir os objetivos de aprendizagem.

A maioria das formações abordaram temas generalistas que contribuem com a qualificação da prática docente dos professores dos diversos componente curriculares. Entre elas destacamos as temáticas “Novas metodologias educacionais”, “Estratégias e Abordagens de Ensino”, “Educação inclusiva na prática” e “Noções básicas de primeiros socorros”.

No procedimento de análise desses dados verificamos que a rede municipal de Ouro Preto não possui um projeto de formação continuada específico para os professores de Educação Física. Das dezesseis capacitações encontradas, nenhuma delas foi realizada em caráter específico para alguma disciplina, foram voltadas apenas para a educação de forma geral.

Observamos que em muitas práticas formativas não se nota a preocupação, por parte do poder público e de outros atores responsáveis pelas ações de formação, em considerar o professor como um sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento e suas experiências adquiridas no exercício da profissão docente, estabelecendo os saberes

experienciais (TARDIF, 2002) como o foco da ação. Como consequência, o cenário da formação continuada evidencia que muitas ações não têm contribuído efetivamente para gerar mudanças na prática pedagógica (ROSSI e HUNGER, 2010).

6. CONSIDERAÇÕES

Como destacamos na introdução, o objetivo do estudo consistiu em identificar as ações de formação continuada para os professores de Educação Física na rede municipal de Ouro Preto. No processo de investigação das formações mapeamos como limitação da proposta da rede e seu caráter generalista não atendente as necessidades específicas da prática pedagógica dos professores de nenhum componente curricular.

Um caminho para a qualificação das formações é o investimento do município em programas que se aproximam de temas e conteúdos que atendam a demandas específicas dos professores alinhados com o seu componente curricular.

Observamos que as formações oferecidas não dialogam com a realidade que os profissionais de educação física encontram dentro das escolas e em suas aulas, por isso é importante que sejam disponibilizadas formações específicas. Segundo Oliveira (2020) é fundamental que os programas de formação continuada sejam adaptáveis e personalizados, permitindo que os profissionais de educação física escolham os conteúdos e atividades que melhor atendam às suas demandas profissionais, que podem variar amplamente, dependendo do setor específico em que um profissional atua e de seus interesses pessoais.

Também é necessário investimento e apoio institucional no sentido de disponibilizar mais recursos financeiros para fomentar processos formativos docente de qualidade.

Considerando esse cenário apontamos a necessidade de o município planejar e realizar programas de formação docente articulando ações para a qualificação da formação em serviço e o incentivo à participação dos professores em programas de formação continuada (cursos, congressos e eventos de atualização).

Em relação a formação em serviço o indicativo é a realização de atividades formativas na própria unidade escolar conduzidas e orientadas pela coordenação pedagógica da escola. Como estratégia a coordenação pode mapear e observar as atividades dos professores de educação física acompanhando a elaboração do plano de ensino e a prática pedagógica nos diferentes espaços da escola. Entendemos que o propósito dessa ação permite: a) identificar o alinhamento dos planos com o que está previsto para o componente curricular educação física (unidades temáticas, objetos de ensino e habilidades) no programa de base oficial (BNCC e ou CRMG) utilizado pela Secretaria Municipal de Educação; b) observar no plano de ensino a aproximação das

situações didáticas com as diretrizes, objetivos e ações previstas no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar; c) conhecer os saberes docente em relação ao conhecimento específico das unidades temáticas e a metodologia de ensino, mas também, as situações limitadoras que interferem na atuação docente como às condições do espaço físico e a disponibilidade de material didático específico.

A outra proposição é o incentivo a formação continuada por meio da realização de práticas formativas temáticas oferecidas pela SME em parceria com Instituição de Ensino Superior (IES) e ou professores/as experientes da área da educação física escolar, o incentivo à participação dos/as docentes em cursos de curta duração presenciais e virtuais e o ingresso em programas de pós graduação *lato e stricto sensu* e a parceria com IES no processo de planejamento, organização e execução dos programas de formação.

Deste modo entendemos que essas ações são potentes para o aprimoramento da prática pedagógica docente e a qualificação do processo de aprendizagem dos estudantes na direção de construir saberes sobre a educação física que contribuam no processo de formação para a cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Camila dos Anjos; NEIRA, Marcos Garcia. **O ensino da Educação Física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural**. In: NEIRA, Marcos Garcia (Org.). *Educação Física Cultural*. São Paulo: Editora Blucher, 2016. p. 69-86

ARANTES, Victor Hugo de Paiva. **A História da Educação Física escolar no Brasil**. *Revista Digital*, Buenos Aires, 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd124/a-historia-da-educacao-fisica-escolar-no-brasil.htm>. Acessado em 19 fev. 2025.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. **A Educação Física escolar e a questão pedagógica**. *Motriz*, v. 8, n. 1, p. 9-15, 2002.

BETTI, Gabriela. **A formação do professor de Educação Física: Desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2012.

BORGES, R. M. **Estudar com professores: a formação continuada e o processo de mudança de concepção de ensino na educação física escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Educação Física Escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática**. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 19, n. 28, p. 27-37, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/9123/9549/30757>. acesso em: 20 fev. 2025.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, p. 69-88, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=html> Acesso em: 20 fev. 2025.

BRACHT, V. Dilemas no cotidiano da Educação Física escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. **Salto para o Futuro**, v. 21, n. 11, p. 14-20, 2011. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/dilemas-cotidiano-educacao-fisica-escolar-entre-o-desinvestimento-e-inovacao-pedagogica/> Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Física**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.alex.pro.br/BNCC%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394/1996 – Lei nº 4.024/1961. [S.l.]: [s.n.], 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola: a Educação Física como componente curricular**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

COSTA, Nuno. **Educação Física e a Cultura Corporal: A formação crítica e reflexiva no contexto dos PCNs**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CHAKUR, C.R.S.L. **(Des)profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais**. In: LEITE, C.D.P.; OLIVEIRA, M.B.L.; SALLES, L.M.F. (Orgs.). Educação, psicologia e contemporaneidade. Taubaté: Cabral Ed. Universitária, 2000. p.71-89.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau – Série de formação do professor).

DARIDO, S. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Editora Guanabara/Kogan, 1999, p. 4-20.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: implicações para a saúde**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 24, n. 1, p. 9-23, 2003.

DEMO, P. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p. 71-88.

FURTADO, R. S.; BORGES, C. N. F. **Educação Física na BNCC: muitas tensões, alguns avanços e perspectivas possíveis**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 49, e133596, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/SsP3VwftxQpvc3j97QrSyfs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 fev. 2025.

GÜNTHER, M.C.C.; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v.14, n.1, p.85-91, 2000.

IMPOLCETTO, F. M.; MOREIRA, E. C. A educação física escolar na BNCC: avanços e desafios. *Corpoconsciência*, [S. l.], v. 27, p. e15228, 2023. DOI: 10.51283/rc.27.e15228. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/15228>. Acesso em: 7 fev. 2025.

KRUG, H. N.; DE ROSSO KRUG, M.; DE ROSSO KRUG, R. A formação continuada de professores de Educação Física da Educação Básica: concepções, desafios e perspectivas. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 11, n. 25, p. 371-389, 2019.

KRUG, Sérgio. **A prática pedagógica e a formação do professor: Desafios e possibilidades**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí (RS), Unijuí, 1994.

MACHADO, T. da S.; BRACHT, V.O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de axelhoneth. **Movimento**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 849–860, 2016. DOI: 10.22456/1982-8918.60228. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/60228>. Acesso em: 7 fev. 2025.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Marcos Antônio. **Educação Física Escolar: Fundamentos, práticas e metodologias**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física na Adolescência: Construindo o Conhecimento na Escola**. São Paulo: Phorte Editora, 2007.

MEDIANO, Z.D. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p.91-109

METZNER, A. C. Leis e documentos que regem a Educação Física escolar brasileira: uma breve apresentação. **Revista Hispeci& Lema OnLine**, ano III, n. 3, nov. 2012. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/hispecielemaonline/sumario/22/20122012123327.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.

MOMMAD, M. L. A história da educação física escolar no Brasil: leis e decretos norteadores. **Horizontes - Revista de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 16, p. 1–11, 2020. DOI: 10.30612/hre.v9i16.13118. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/13118>. Acesso em: 3 fev. 2025.

NASCIMENTO, José Carlos do; ALMEIDA, Maria Lúcia de. **Formação continuada de professores: Desafios e perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Márcia Lise Lundstrem. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte Editora, 2009

NEIRA, Carlos Eduardo S. e BETTI, Gabriela. **A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física: Análise da organização curricular e das habilidades da BNCC**. 2018.

NEIRA, M. G. Abordagens ou Currículos da Educação Física?. **Connection Line - Revista Eletrônica do Univag**, [S. l.], n. 28, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.univag.com.br/index.php/CONNECTIONLINE/article/view/2063> Acesso em: 6 fev. 2025.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-34. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/4758?locale=en>. Acesso em: 10 jan. 2025.

OURO PRETO. Câmara dos Vereadores. Lei Complementar nº 218, de 24 de fevereiro de 2023. *Lei Complementar*, Ouro Preto, MG, 24 fev. 2023. Disponível em: <https://www.ouropreto.mg.gov.br/pages/diario-cmop.php?page=diario-publicacoes-cmop&id=759>. Acesso em: 06 fev. 2025.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de. **Formação continuada em Educação Física: Personalização e adaptação às necessidades profissionais**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2020.

ROSSI, F. **Formação continuada em educação física escolar: concepções e perspectivas de professores**. 2010. 211 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/4607acf0-22ea-42fe-a0af-5600cac46e0c>. Acesso em: 10 jan. 2025.

ROSSI, F; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 02, p. 323-338, 2012.

SALERNO, Maria José. **Educação Física: Corpo, Movimento e Cultura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SALLES, W. N.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. DO. Inserção profissional e formação continuada de egressos de cursos de graduação em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 29, n. 3, p. 475-486, set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/wdsypVLr4DSrJzzQ49yZKky/> Acesso em 06/02/2025.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992. p.72-92.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, J. C. Educação Física na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, ano 14, n. 147, ago. 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd147/educacao-fisica-na-perspectiva-dos-parametros-curriculares-nacionais.htm>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SILVA, J. V. P. da, DAGOSTIN, K. U. D., NUNEZ, P. R. M. Educação Física e conteúdos trabalhados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Motriz*, Rio Claro, v.15 n.3 p.592-599, jul./set. 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2945/2476> Acesso em: 4 fev. 2025.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 6-12, 1996. Suplemento 2.

SOARES, José; CAPARROZ, Francisco Eduardo; GARCIA, Marcos Garcia; LIMA, Lino; MATTOS, Mauro Gomes de; NUNES, Márcia Lise Lundstrem. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, S. L.; FERREIRA, H. S. A formação continuada em educação física no interior do Ceará. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 16, n. 47, p. 549-566, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2717> Acesso em: 06 fev. 2025.

TOALDO, L.; LANDGRAF, V. **Implementação da BNCC da educação física nas escolas municipais de ensino fundamental em Rio Grande/RS**. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1410844>. Acesso em: 10 fev. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TANI, G. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. Artmed, 2016.

VASCONCELLOS, C.S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004