



AÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DOS ALCANCES, LIMITES E CONTRIBUIÇÕES DE UM MESTRADO PROFISSIONAL NO IFCE

PEDAGOGICAL ACTION IN PHYSICAL EDUCATION: ANALYSIS OF THE SCOPE, LIMITS, AND CONTRIBUTIONS OF A PROFESSIONAL MASTER'S PROGRAM AT IFCE

ACCIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN FÍSICA: ANÁLISIS DEL ALCANCE, LOS LÍMITES Y LAS CONTRIBUCIONES DE UN PROGRAMA DE MAESTRÍA PROFESIONAL EN EL IFCE

**Raphaell Moreira Martins • Pedro Henrique Silvestre Nogueira •
Antonio Jansen Fernandes da Silva**

Resumo

Este estudo analisou, à luz da formação em um Mestrado Profissional em Educação Física no IFCE, os alcances, limites e contribuições da formação continuada para a ação pedagógica de professores/as de Educação Física, com ênfase nos conteúdos, na didática, nas abordagens e nos métodos de ensino mobilizados na escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, no município de Caucaia-CE. Os dados foram produzidos por meio de questionário eletrônico e analisados a partir de categorias relacionadas à ação pedagógica docente. Os resultados evidenciam que os objetivos atribuídos à Educação Física pelos participantes são múltiplos e heterogêneos, abrangendo desde a cultura corporal de movimento até o desenvolvimento de habilidades motoras, passando por dimensões cognitivas, sociais e de saúde. Observa-se, ainda, que os conhecimentos mobilizados nas aulas ultrapassam aqueles prescritos na BNCC, com destaque para a centralidade atribuída ao corpo e à promoção da saúde como finalidades pedagógicas. No que se refere aos conteúdos, jogos e esportes emergem como os mais recorrentes no cotidiano da intervenção pedagógica, seguidos por danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, o que indica uma ampliação e diversificação do repertório de práticas corporais na escola. Em relação às abordagens de ensino, destaca-se a predominância da perspectiva crítico-superadora, embora também se verifique a coexistência de diferentes matrizes teórico-metodológicas, evidenciando a pluralidade de referenciais mobilizados pelos docentes em suas práticas. Conclui-se que há uma ampliação da diversidade de saberes tratados nas aulas de Educação Física quando comparadas a períodos anteriores, o que pode estar associado às transformações curriculares e às dinâmicas contemporâneas de formação docente. Nesse cenário, a pós-graduação, especialmente o Mestrado Profissional, apresenta-se como um espaço relevante de qualificação da ação pedagógica, contribuindo para a ressignificação das práticas docentes e para o fortalecimento da Educação Física escolar.

Palavras-chave: Ação Pedagógica; Educação Física Escolar; Formação Docente; Pós-Graduação.

Abstract

This study qualitatively analyzed, in light of the training provided by a Professional Master's Program in Physical Education, the scope, limitations, and contributions of continuing education to the pedagogical practice of Physical Education teachers, with an emphasis on the content, didactics, approaches, and teaching methods used in schools. Data were collected through an electronic questionnaire and analyzed based on categories related to teaching practice. The results show that the objectives attributed to Physical Education by the participants are multiple and heterogeneous, ranging from the body culture of movement to the development of motor skills, encompassing cognitive, social, and health dimensions. It is also observed that the knowledge mobilized in the classes goes beyond that prescribed in the BNCC (National Common Core Curriculum), with emphasis on the centrality attributed to the body and the promotion of health as pedagogical goals. Regarding content, games and sports emerge as the most recurrent in the daily routine of pedagogical intervention, followed by dances, martial arts, gymnastics, and





adventure-based physical activities, indicating a broadening and diversification of the repertoire of physical practices in schools. In relation to teaching approaches, the critical-overcoming perspective predominates, although the coexistence of different theoretical-methodological frameworks is also evident, highlighting the plurality of references mobilized by teachers in their practices. It can be concluded that there is a broadening of the diversity of knowledge addressed in Physical Education classes when compared to previous periods, which may be associated with curricular transformations and contemporary dynamics of teacher training. In this scenario, postgraduate studies, especially the Professional Master's degree, present themselves as a relevant space for qualifying pedagogical action, contributing to the re-signification of teaching practices and to the strengthening of school Physical Education.

Keywords: Educational Action; School Physical Education; Teacher Training; Postgraduate Studies.

Resumen

Este estudio cualitativo analizó, a la luz de la formación impartida por un Programa de Maestría Profesional en Educación Física, el alcance, las limitaciones y las contribuciones de la formación continua a la práctica pedagógica de los docentes de Educación Física, con énfasis en el contenido, la didáctica, los enfoques y los métodos de enseñanza utilizados en las escuelas. Los datos se recogieron mediante un cuestionario electrónico y se analizaron en función de categorías relacionadas con la práctica docente. Los resultados muestran que los objetivos atribuidos a la Educación Física son múltiples y heterogéneos, abarcando desde la cultura corporal del movimiento hasta el desarrollo de habilidades motrices, incluyendo dimensiones cognitivas, sociales y de salud. En cuanto al contenido, los juegos y deportes emergen como los más recurrentes en la rutina diaria de intervención pedagógica, seguidos por la danza, las luchas, la gimnasia y las actividades físicas de aventura, lo que indica una ampliación y diversificación del repertorio de prácticas corporales en las escuelas. En relación con los enfoques de enseñanza, predomina la perspectiva crítico-superacionista, aunque también se evidencia la coexistencia de diferentes marcos teórico-metodológicos, lo que resalta la pluralidad de referencias movilizadas por los docentes en sus prácticas. Se puede concluir que se observa una mayor diversidad de conocimientos abordados en las clases de Educación Física en comparación con periodos anteriores, lo cual puede estar asociado a transformaciones curriculares y a la dinámica contemporánea de la formación docente. En este contexto, los estudios de posgrado, especialmente en el ámbito de este Máster Profesional, se presentan como un espacio relevante para la cualificación de la acción pedagógica, contribuyendo a la resignificación de las prácticas docentes y al fortalecimiento de la Educación Física escolar.

Palabras clave: Acción Educativa; Educación Física Escolar; Formación del Profesorado; Postgrado.

INTRODUÇÃO

Diante de acontecimentos recentes de grande repercussão nacional, marcados por uma reorganização curricular na área da Educação Física escolar, com destaque para a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a), para a Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Educação Física (Brasil, 2018b), e para a ampliação dos programas de pós-graduação profissionais na área, pode-se afirmar que a Educação Física brasileira vivencia um momento significativo de consolidação enquanto campo de conhecimento, formação e intervenção profissional.

Nesse contexto, destaca-se a criação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, iniciado em 2018 como parte integrante do Programa de Pós-Graduação para Professores da Educação Básica (ProEB). Conforme assinala Albuquerque (2026), o programa foi estruturado em formato interinstitucional em rede, articulando universidades e institutos públicos com o objetivo de fortalecer a formação continuada de professores de Educação Física que atuam na Educação Básica. Inicialmente composto por 11 Instituições de Ensino Superior (IES), o PROEF ampliou



progressivamente sua abrangência nacional, alcançando 24 IES e 26 unidades em 2023, além da expansão posterior para novos campi e instituições associadas. Tal movimento evidencia não apenas o crescimento institucional do programa, mas também a consolidação de uma política de formação continuada comprometida com os desafios contemporâneos da Educação Física escolar.

Embora tardiamente, seus efeitos e contribuições já podem ser observados no âmbito da produção intelectual brasileira. De modo ilustrativo, pode-se afirmar que a Educação Física escolar deixou de ocupar, em muitos debates do campo educacional e acadêmico, um lugar meramente periférico ou acessório, passando a assumir um espaço que, ainda que por vezes restrito e de protagonismo limitado, já se configura como uma posição mais afirmativa.

Em hipótese alguma essa constatação nega os tensionamentos e as contradições de ordem epistemológica, política e institucional que atravessam uma área tão ímpar que se vincula simultaneamente tanto a aportes das Ciências Humanas e Sociais quanto aos aportes das Ciências da Saúde. Trata-se aqui de reconhecer e valorizar esses “micro-ganhos”, compreendendo-os como conquistas históricas resultantes de intensos processos de luta, reivindicação e resistência protagonizados por professoras e professores de Educação Física em diferentes regiões do país, que vêm, de forma ética, comprometida e criativa, construindo uma outra Educação Física escolar.

Para os autores desta produção os micro-ganhos são avanços mínimos, porém significativos, que a Educação Física escolar vem consolidando em meio a uma estrutura historicamente neoliberal e conservadora. Esses micro-ganhos não se configuram como rupturas amplas, mas como movimentos de resistência cotidiana, que produzem fissuras no modo hegemônico de organizar a escola e o currículo.

Ao esboçar, ainda que brevemente, uma historiografia da Educação Física escolar, é possível identificar diferentes fatos, contextos e condições que se mostraram determinantes para a consolidação desses micro-ganhos. Esse percurso histórico também evidencia perdas, limites e retrocessos que impactaram a Educação Física na escola ao longo do tempo. Neste movimento introdutório, opta-se por destacar alguns acontecimentos que podem ser reconhecidos como favorecedores desses avanços parciais, os quais, no cenário atual, permitem à área lançar um olhar mais ambicioso sobre si mesma e sobre suas possibilidades de atuação.

Trata-se de movimentos históricos contraditórios que, na leitura aqui proposta sobre a Educação Física escolar nos últimos anos, contribuíram para que a área não apenas se mantivesse em deslocamentos laterais, mas também dessem alguns passos efetivos à frente. Nesse sentido, a década de



1980, aqui tomada como ponto de partida, foi fortemente marcada pelo surgimento do Movimento Renovador da Educação Física, intensificando os debates e a produção acadêmica no campo da Educação Física escolar. Pode-se afirmar que esse movimento representou uma mudança de paradigma e uma reordenação dos princípios epistemológicos e didático-metodológicos (Machado; Bracht, 2016).

Cabe destacar, ainda, que o Movimento Renovador, ancorado nas teorias críticas da educação, foi fundamental para reposicionar a Educação Física nos marcos legais, nos programas governamentais e nos documentos curriculares, reconhecendo-a como componente essencial da formação integral dos sujeitos (Coletivo de Autores, 1992; Machado; Bracht, 2016).

No campo das políticas públicas e da legislação educacional, documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, a BNCC, reafirmam a Educação Física como área responsável pela tematização crítica das práticas corporais. Esse conjunto abrange, como unidades temáticas, esportes, danças, lutas, ginásticas, práticas corporais de aventura, brincadeiras e jogos (Brasil, 2018a).

Nesse sentido, parte significativa da produção científica da área (Vedovatto; Souza Neto; Benites, 2023; Molina, 2024) indica que a qualificação profissional, ancorada em evidências científicas e na reflexão crítica sobre a ação pedagógica, contribui para a construção de intervenções mais éticas, inclusivas e alinhadas às reais necessidades da população brasileira. Ademais, a pós-graduação, especialmente a *stricto sensu*, tem desempenhado papel estratégico na produção de conhecimento e na ampliação da capacidade de intervenção qualificada nos diferentes campos de atuação da Educação Física.

No entrecruzamento entre formação e intervenção profissional na Educação Física escolar, observa-se que os elementos constitutivos da ação pedagógica vêm ocupando um espaço mais efetivo na pós-graduação. Aspectos como as perspectivas teórico-metodológicas, as características do contexto da “quadra de aula”, os objetivos do componente curricular, a seleção e organização dos conteúdos, os procedimentos avaliativos, bem como as dimensões didáticas que envolvem o planejamento, a relação entre docente e discente, têm sido problematizados de modo sistemático e consistente no âmbito formativo.

Essa inflexão no modo de compreender e produzir a Educação Física escolar relaciona-se, em parte, às mudanças institucionais ocorridas nas últimas décadas. Entre elas, destaca-se a inserção da Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), presente desde 2009 na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e, atualmente, consolidada como componente da área de Linguagens e suas



Tecnologias (Pontes Junior *et al.*, 2017). Tal inclusão tensionou currículos, ações pedagógicas e modos de ensinar, exigindo maior sistematização conceitual e didática da área.

Outra mudança relevante nesse conjunto de transformações foi a inserção da Educação Física no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Conforme analisam Martins, Farias e Abreu (2022), embora o PNLD, criado em 1985 e avaliado por especialistas desde 1996, historicamente não contemplasse a área, essa exclusão esteve associada a tensões identitárias em torno de sua didatização. De um lado, afirmava-se o saber-fazer das práticas corporais; de outro, criticava-se a lógica instrumental e mercantil dos livros didáticos. Apenas a partir de 2017 o PNLD passou a fomentar a produção de materiais didáticos para a Educação Física, com inserção nas escolas a partir de 2019, configurando-se como um marco institucional de reconhecimento curricular da área.

Constata-se que essas transformações produziram, em certa medida, “desequilíbrios” no campo da Educação Física escolar, ao deslocarem concepções, práticas e referenciais historicamente consolidados. É nesse cenário de inflexões estruturais que se insere uma das iniciativas mais significativas e potencialmente transformadoras da área nas últimas décadas: a criação do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Pela sua capilaridade, alcance formativo e articulação em rede, o programa tem se configurado como um dos principais vetores de reconfiguração da formação continuada de professores de Educação Física na Educação Básica.

O PROEF é um curso presencial em formato híbrido, de abrangência nacional, ofertado por uma rede formada por mais de 25 Instituições de Ensino Superior (IES) com coordenação nacional pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Universidade Aberta do Brasil (UAB), desde 2018. Vinculado à política de qualificação de professores da Educação Básica (PROEB), o programa tem como finalidade a formação continuada, em nível *stricto sensu*, de professores/as licenciados/as em Educação Física, efetivos das redes públicas de ensino.

Reconhecido pela CAPES/MEC, o PROEF adota a metodologia do *b-learning* (ensino híbrido), articulando atividades a distância e encontros presenciais, sustentado por metodologias críticas e pelo uso de ambientes virtuais de aprendizagem (PROEF, 2023). Essa metodologia é fomentada no Projeto Político Pedagógico do PROEF, principal instrumento orientador da ação docente educativa, o referencial pedagógico é orientado pelos seguintes eixos: inovação e transformação das práticas pedagógicas; protagonismo do professor-pesquisador; interação e comunicação, formação para o exercício profissional.





Com área de concentração em Educação Física escolar, o PROEF organiza-se em duas linhas de pesquisa. A primeira, “Formação, intervenção e profissionalidade docente”, volta-se a estudos sobre formação continuada, trabalho colaborativo e processos de planejamento, implementação e avaliação da docência na Educação Física escolar. A segunda, “Abordagens metodológicas e processos de ensino e aprendizagem”, contempla investigações sobre propostas curriculares, materiais didáticos, intervenções pedagógicas inovadoras e instrumentos de avaliação, articulados às práticas corporais e aos temas transversais no contexto da Educação Básica (PROEF, 2023).

Nessa direção, Grunennvaldt, Moreira e Frossard (2025), inspirados em González e Fensterseifer (2009), ao mobilizarem as noções de “não mais” e “ainda não”, indicam que o coletivo docente constituído no âmbito do PROEF assume uma postura de autonomia compartilhada com professores das redes públicas, reconhecendo as incertezas e responsabilidades inerentes ao “ainda não”. Ao longo desse percurso, a pós-graduação tem evidenciado ações pedagógicas que ressignificam práticas docentes e fortalecem a legitimação da Educação Física nos contextos escolares e comunitários. Nesse sentido, a trajetória formativa antes e após o PROEF sugere que o Movimento Renovador se expressa na contemporaneidade não como herança direta dos anos 1980, mas como resultado do amadurecimento crítico dessas reflexões.

Diante desse cenário, o presente estudo toma como foco professores de Educação Física em processo de formação continuada em nível de pós-graduação, especificamente no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Física, buscando analisar os elementos e as problemáticas que atravessam o cotidiano escolar e as aulas de Educação Física em escolas públicas.

Portanto, diante do reconhecimento crescente da Educação Física nos cenários científico, legal e curricular brasileiros, a formação profissional e a especialização não podem ser compreendidas como etapas opcionais, mas como exigências estruturais para a consolidação da área. Investir na qualificação do profissional de Educação Física implica fortalecer sua legitimidade social, qualificar as intervenções pedagógicas e ampliar sua capacidade de atuação na promoção da educação, da saúde e de projetos societários socialmente referenciados.

Este estudo tem como objetivo analisar, à luz da formação em um mestrado profissional no IFCE, os alcances, limites e contribuições para a ação pedagógica de professores de Educação Física, com ênfase nos conteúdos, na didática, nas abordagens e nos métodos de ensino mobilizados no contexto escolar.



METODOLOGIA

Para atender ao objetivo proposto, adotou-se a abordagem qualitativa, compreendida como um referencial metodológico orientado à compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, partindo do pressuposto de que a realidade é socialmente construída e permeada pelos significados atribuídos pelos sujeitos (Medeiros, 2012).

Considerando que a abordagem qualitativa privilegia a interpretação de processos, interações e experiências humanas em seus contextos naturais, sua adoção justifica-se pela possibilidade de analisar os fenômenos educativos em sua complexidade histórica, cultural, institucional e relacional. Assim, ao investigar a “ação pedagógica”, o estudo apreende a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando suas vozes, saberes, experiências e visões de mundo.

Como cenário da pesquisa foi elencado o PROEF, que abriga as aulas presenciais no IFCE, campus Caucaia, sendo a área de concentração em Educação Física escolar. Vale destacar que o objetivo do PROEF/IFCE é formar professores-pesquisadores qualificados para atuar na Educação Básica das redes públicas de ensino.

Considera-se que o PROEF tem se consolidado como um dos mestrados em Educação Física mais concorridos do país. Para contextualizar esse cenário, dos 145 cursos de mestrado (acadêmicos e profissionais) ofertados em 18 instituições de ensino superior no estado do Ceará, apenas duas oferecem formação em Educação Física: o IFCE e a Universidade Federal do Ceará (Brasil, 2023).

A opção pelo PROEF/IFCE justifica-se por ser, no âmbito da Rede, o único programa que, em 2025, mantinha convênio com uma rede de ensino de reconhecido impacto social, especificamente a Prefeitura Municipal de Fortaleza, por meio da Secretaria Municipal da Educação (SME/Fortaleza) e da Associação Cearense de Estudos e Pesquisas (ACEP). Nesse contexto, foram ofertadas 18 vagas vinculadas a edital específico, destinadas a docentes efetivos com estabilidade. Ademais, o Exame Nacional de Admissão disponibilizou outras 20 vagas, totalizando 38, o que configura a maior turma de Mestrado Profissional em Educação Física do país.

Diante desse cenário, o PROEF/IFCE apresentava a seguinte configuração: das sete macrorregiões do estado do Ceará, a turma de 2025 contou com mestrandos oriundos de seis delas (Região Metropolitana de Fortaleza, Cariri, Sertão Central, Litoral Oeste, Litoral Leste e Centro-Sul). Essa abrangência territorial confere à investigação elevada relevância científica, ao possibilitar uma





compreensão mais ampla da Educação Física escolar no estado. Assim, participaram do estudo 28 mestrandos que ingressaram no programa por meio das modalidades mencionadas.

Quanto ao perfil dos mestrandos, verificou-se que o grupo é composto por 15 mulheres (53,6%) e 13 homens (46,4%). Observa-se heterogeneidade etária, com idades variando entre 27 e 59 anos. Destaca-se ainda que 23 participantes (78,6%) possuem oito anos ou mais de experiência docente, atuando majoritariamente nos anos iniciais (5), nos anos finais (8) do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (9), sendo essas as etapas de maior concentração de atuação profissional (78,6%).

No que se refere à técnica de investigação, adotou-se um questionário eletrônico do tipo *survey*, elaborado na plataforma *Google Forms*. Segundo Nogueira *et al.* (2022), em pesquisas qualitativas, o questionário eletrônico constitui um instrumento de coleta de dados que, ao permitir flexibilidade temporal e espacial, utiliza questões abertas e/ou fechadas para captar percepções, significados, experiências e interpretações dos participantes em seus contextos.

Em termos de estrutura, o questionário foi organizado em quatro seções. A primeira apresentou o estudo, explicitando suas motivações, objetivos e a garantia de anonimato dos participantes. O segundo bloco contemplou o perfil dos colaboradores e das colaboradoras, conforme já descrito. O terceiro bloco concentrou-se na análise da ação pedagógica em Educação Física, problematizando conteúdos, didática, abordagens e métodos de ensino mobilizados pelos professores. O quarto e último bloco abordou os interesses e expectativas dos mestrandos em relação ao PROEF. Neste estudo, a análise recai especificamente sobre o terceiro bloco de questões.

Com o intuito de validar o instrumento, o questionário foi submetido a um pré-teste com um grupo formado por 12 professores/pesquisadores que atuam em escolas e universidades públicas da cidade de Fortaleza-CE. A participação desses colaboradores e dessas colaboradoras, por meio da apreciação, leitura e análise crítica do instrumento, teve como objetivo contribuir para o seu aprimoramento, identificando e corrigindo possíveis erros, incongruências e limitações em sua estrutura e aplicação. Ressalta-se que a utilização de pré-testes permite à comunidade acadêmica “verificar a clareza redacional e entendimento dos comandos de respostas a partir dos termos empregados em cada questão, além de identificar a compreensão dos sujeitos da pesquisa acerca da temática proposta” (Esser; Clement, 2023, p. 903).

É consenso na pesquisa qualitativa que a análise de dados constitui um processo interpretativo que ultrapassa a mera organização do material empírico. Analisar implica articular a



sistematização dos dados, sua categorização em núcleos de sentido e sua interpretação à luz do referencial teórico adotado.

Dito isso, adotou-se a análise temática, conforme proposta por Minayo (2014). Essa técnica permitiu identificar, organizar e interpretar núcleos de sentido presentes nas comunicações dos participantes, a partir de uma leitura exaustiva e flutuante do material empírico, de modo a apreender suas significações centrais. Sinteticamente, o processo envolveu as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Esse percurso analítico possibilitou a interpretação integrada dos dados, assegurando coerência entre o objetivo do estudo, o instrumento de coleta e a produção de inferências fundamentadas sobre o fenômeno investigado.

No que se refere ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sua apresentação ocorreu no texto introdutório do questionário, em consonância com o art. 1º da Resolução MS/CNS nº 510/2016, que estabelece as normas éticas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Tal enquadramento considera o estudo como pesquisa de opinião pública com participantes não identificados, a qual, nos termos da referida resolução, não está sujeita a registro nem à apreciação pelo sistema CEP/Conep. Desse modo, assegurou-se aos participantes a plena compreensão de que suas identidades não seriam registradas, condição previamente explicitada e vinculada à anuência voluntária de participação na pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para iniciar o diálogo com os mestrandos, elaborou-se a seguinte questão orientadora: quais são, em seu entendimento, os objetivos das aulas de Educação Física escolar? Solicitou-se, ainda, **que as** respostas fossem justificadas a partir da própria ação pedagógica. A partir do conjunto de respostas, a primeira etapa da análise consistiu na construção de temas geradores e no agrupamento das enunciações, uma vez que, em diversos casos, uma mesma resposta contemplava múltiplos objetivos, ora convergentes, ora divergentes do ponto de vista epistemológico.

Um primeiro conjunto de respostas indicou os campos de conhecimento da Educação Física como objetivo central das aulas. Nesse agrupamento, seis respondentes apontaram a cultura corporal de movimento; quatro docentes destacaram as práticas corporais; dois educadores mencionaram as manifestações culturais; e um professor indicou as habilidades motoras como finalidade principal.





Os resultados encontrados dialogam com Furtado e Borges (2024), que destacam a dimensão positiva da BNCC ao situar a Educação Física e as práticas corporais no âmbito da cultura, o que representa um avanço no campo. Nesse contexto de disputas epistemológicas e políticas, a centralidade das práticas corporais, vinculada às humanidades, contribui para consolidar uma Educação Física que ultrapassa a dimensão estritamente orgânica do corpo.

Outro eixo temático emergente relacionou-se à ideia de formação integral e humana. Nesse agrupamento, as evidências indicaram que, para oito mestrandos, o objetivo das aulas estaria no desenvolvimento físico/motor; para sete docentes, no desenvolvimento cognitivo; para cinco professores, nas dimensões emocionais; e, para sete educadores, na formação social. Ainda nesse conjunto, emergiram expressões como “bio-psico-social” e menções à dimensão espiritual, sugerindo uma ampliação das compreensões acerca da finalidade da Educação Física escolar.

De forma mais dispersa no conjunto das argumentações, emergiram também termos como respeito ao outro, justiça social, autonomia, valores morais, formação omnilateral, felicidade, cooperação e autopercepção. O pensamento crítico, por sua vez, foi explicitamente mencionado por cinco docentes, evidenciando o compromisso com uma Educação Física que, embora possua uma especificidade própria, mantém um olhar atento e reflexivo sobre as práticas corporais na sociedade brasileira.

Os achados apresentados anteriormente dialogam com a interpretação de Teixeira (2024), segundo a qual a Educação Física escolar tem como finalidade criar condições para o autoconhecimento e o desenvolvimento dos estudantes nos domínios motor, cognitivo, afetivo e social, promovendo a construção de uma vida ativa, saudável e produtiva. Nessa perspectiva, busca integrar, de forma articulada, corpo e mente por meio de vivências diversificadas de práticas corporais, realizadas dentro e fora do contexto escolar.

Outro tema gerador identificado refere-se à compreensão das unidades temáticas da Educação Física como principal objetivo das aulas. Para além das seis unidades previstas na BNCC (esportes, lutas, danças, jogos e brincadeiras, ginásticas e práticas corporais de aventura), três respostas indicaram o corpo como finalidade central da intervenção pedagógica. Esses achados dialogam com a perspectiva de Romig *et al.* (2022), que defendem que a Educação Física escolar deve priorizar o desenvolvimento dos diversos conteúdos da cultura corporal, possibilitando aos estudantes conhecer, vivenciar e explorar diferentes práticas corporais, contribuindo para sua formação integral, para o autoconhecimento e para a construção de sua relação com o mundo.



Também se constituiu um agrupamento temático relacionado à promoção da saúde: nesse conjunto, quatro participantes mencionaram hábitos saudáveis como objetivo das aulas; dois mestrandos referiram-se diretamente à saúde, além de notarmos que termos como bem-estar e atividade física apareceram associados a essa compreensão.

Por fim, de modo mais controverso, duas respostas indicaram as dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal) como objetivos das aulas de Educação Física. Embora essas dimensões sejam relevantes, observa-se que, no ato de responder, os docentes mobilizam uma compreensão de natureza predominantemente metodológica, mais vinculada à organização do ensino do que propriamente à definição das finalidades da área, aspecto que será retomado na discussão.

Esses achados dialogam com evidências de revisão apresentadas por Silva *et al.* (2022), que identificam a predominância dos conteúdos esportivos na Educação Física, embora também apontem, ainda que de forma incipiente, investigações sobre práticas corporais de aventura e temas contemporâneos. Os autores destacam a centralidade da dimensão procedimental, com indícios de abordagens que articulam as três dimensões do conteúdo, superando o enfoque restrito ao “saber fazer”. Nesse sentido, os resultados evidenciam a necessidade de diversificar conteúdos e ampliar as agendas investigativas. Trata-se de um estudo de caráter diagnóstico, com potencial para subsidiar novas pesquisas, embora apresente limitações no diálogo com a BNCC.

Ao problematizar os objetivos da Educação Física escolar junto aos docentes, a análise do conjunto das respostas revelou uma articulação complexa entre o objeto da área, seus objetivos formativos e suas unidades temáticas. Em diversas enunciações, observou-se a incorporação de referenciais que, em sua origem, não se situam de forma direta ou estável no núcleo epistemológico historicamente atribuído à Educação Física, como valorizar nas aulas de Educação Física a dimensão espiritual, mencionado a pouco.

Trazendo essa problematização para os dias atuais, estamos de acordo com Borges e Fraga (2023), que documentos normativos, propostas curriculares e afins por si só não geram mudanças nas concepções de ensino dos professores e das professoras, tampouco conseguem modificar suas práticas cotidianas. Nesse sentido, para uma mudança propositiva de alguma concepção pedagógica faz-se necessário a valorização dos saberes e práticas docentes vivenciadas em realidades concretas, sendo um caminho possível, portanto, as construções coletivas no âmbito das formações continuadas de longa duração a partir de uma lógica de gradualidade. Borges e Fraga (2023) constata que vários fatores e



acontecimentos ao decorrer de uma formação continuada de longa duração coadunam para a constituição de novos saberes. Ou seja, nessas formações, não há somente um momento isolado que irá gerar alterações nas concepções dos/as docentes, senão momentos outros que proporcionarão alguns “estalos” a partir de suas experiências.

Entretanto, tal movimento percebido nas respostas dos/as mestrandos/as não deve ser compreendido como desvio do estudo, mas como expressão do próprio compromisso investigativo assumido: ouvir e compreender professores e professoras que constroem a Educação Física na e com a escola, a partir das demandas concretas do contexto educacional. Nesse sentido, torna-se compreensível que os docentes mobilizem objetivos que transitam entre a cultura corporal de movimento, a promoção de hábitos saudáveis e a defesa de uma formação integral que articula dimensões cognitivas, afetivas, sociais e físicas, incluindo ainda referências ao pensamento crítico, à justiça social, aos valores, à autonomia e à socialização.

Esse quadro analítico revela menos uma fragilidade individual dos/das respondentes e mais os tensionamentos constitutivos do próprio campo da Educação Física, que, ao longo de sua trajetória histórica e de seus processos de legitimação, incorporou novos sentidos e finalidades, nem sempre acompanhados de um movimento sistemático de escuta dos professores que operam tais construções no cotidiano escolar.

Em um primeiro momento, considerou-se a possibilidade de associar determinadas respostas ao grupo de docentes vinculados ao convênio, especialmente em função de trajetórias formativas mais avançadas. No entanto, tal inferência mostrou-se metodologicamente frágil, uma vez que a complexidade e a heterogeneidade das respostas impediram o estabelecimento de relações causais ou generalizações sustentáveis.

Por fim, observa-se uma confluência instigante entre a forma como os/as docentes compreendem os objetivos da Educação Física escolar e aquilo que efetivamente materializam em suas ações pedagógicas. Esse movimento evidencia a singularidade das trajetórias de intervenção docente e contribui para refletir sobre os múltiplos caminhos pelos quais a área tem configurado seus propósitos. Ao mesmo tempo, tensiona a necessidade de retomar criticamente os projetos coletivos da Educação Física enquanto campo de conhecimento, entre a pluralidade das práticas e a busca por referenciais comuns.

Diante dessas reflexões, formulou-se aos participantes a seguinte indagação: quais conteúdos (temáticas e objetos de conhecimento) devem ser tratados nas aulas de Educação Física escolar? Como



referência, solicitou-se que considerassem os saberes da Educação Física efetivamente tematizados em suas práticas docentes.

Num primeiro momento, realizou-se um levantamento com base na frequência das indicações, identificando os conteúdos mais recorrentes na Educação Física escolar. Cabe destacar que, no enunciado da questão, solicitou-se explicitamente que a professora-pesquisadora e o professor-pesquisador tomassem como referência as temáticas e os saberes efetivamente mobilizados em suas ações pedagógicas. Essa opção metodológica buscou evitar um direcionamento automático às referências mais recorrentes nos documentos curriculares oficiais ou em determinadas abordagens de ensino, privilegiando o cotidiano concreto da ação docente.

Entre os achados, os jogos e brincadeiras constituíram a categoria mais recorrente. A terminologia “jogos” foi citada em 20 respostas, aparecendo ora de forma isolada, ora articulada à nomenclatura da BNCC como “Jogos e Brincadeiras”. Em alguns casos, foram mencionados subtemas, como os jogos pré-desportivos, mantendo-se, contudo, coerência com os objetos de conhecimento previstos no documento normativo.

Esses resultados dialogam com Silva e Silva (2020), ao evidenciarem que, apesar das críticas consistentes dirigidas à BNCC, o documento ainda mantém impacto, aderência e forte presença nas práticas docentes. Tal fenômeno pode ser compreendido, em parte, pela intensificação de políticas e mecanismos institucionais que orientam e demandam sua incorporação no cotidiano escolar. Ainda assim, se as unidades temáticas propostas não encontrassem ressonância mínima na prática pedagógica, é plausível supor que, quase uma década após sua implementação, outras terminologias já estariam mais estabilizadas no espaço escolar.

Seguindo uma estrutura que, aparentemente, se consolidou como uma das formas mais recorrentes de organização dos conteúdos da Educação Física escolar, o esporte foi indicado em 20 respostas. Diferentemente da classificação proposta pela BNCC, os docentes mobilizam outras formas de categorização, mencionando esportes nacionais, tradicionais, alternativos, paralímpicos, além de esportes de marca e de precisão. Essa diversidade de classificações evidencia processos de resignificação do conteúdo esporte no interior da prática pedagógica, revelando movimentos de apropriação que extrapolam as prescrições curriculares oficiais.

Na sequência da análise, delineia-se o seguinte panorama: as danças foram mencionadas em 16 oportunidades, as lutas em 15 e as ginásticas em 14. Observa-se, assim, uma relativa paridade na



indicação desses conteúdos, o que sugere não apenas sua presença consolidada no contexto escolar, mas também uma ampliação e diversificação do acesso às diferentes práticas corporais na Educação Física. Destaca-se, nesse conjunto, a presença das danças, historicamente situadas em posição secundarizada em relação a outras manifestações corporais no interior da área.

Em um patamar de menor recorrência, emergem as práticas corporais de aventura, com sete menções. Na sequência, registra-se o conhecimento sobre o corpo, com cinco ocorrências, dado que se apresenta como particularmente significativo para este estudo, uma vez que o termo foi indicado de forma direta pelos docentes. Embora parte dos autores deste trabalho utilize a expressão “corpo consciente” para tratar dessa temática nas aulas de Educação Física (Martins; Nogueira, 2021), optou-se por preservar a nomenclatura empregada pelos participantes, respeitando sua construção discursiva e pedagógica.

Com o mesmo número de indicações (cinco), também foram mencionados os conteúdos relacionados à saúde. Além disso, emergiram referências pontuais a primeiros socorros, temas transversais e linguagens, o que amplia e complexifica o espectro de conteúdos associados à ação pedagógica da Educação Física escolar, evidenciando sua crescente permeabilidade a diferentes campos de saber.

A terceira questão, inserida no campo da ação pedagógica, indagou: quais abordagens de ensino são mais adotadas em sua intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física escolar? Sempre que possível, solicitou-se a descrição de exemplos concretos de situações de ensino.

Os achados deste eixo investigativo podem ser compreendidos como um retrato complexo da Educação Física escolar brasileira, marcado por tensões, sobreposições e disputas conceituais. A análise inicial evidencia como a relação entre metodologias de ensino, estratégias didáticas e perspectivas teórico-metodológicas da Educação Física vem sendo frequentemente agrupada sob a rubrica “abordagens de ensino”, configurando um entrecruzamento conceitual que exige maior precisão analítica. Nesse debate, Neira (2022) problematiza o uso difuso do termo “abordagem” na Educação Física ao demonstrar que diferentes propostas pedagógicas passaram a ser categorizadas sob essa nomenclatura, muitas vezes sem critérios epistemológicos suficientemente delimitados. Para o autor, essa polissemia conceitual contribuiu para aproximar, sob uma mesma classificação, teorias curriculares, perspectivas pedagógicas, estratégias metodológicas e referenciais de ensino distintos.

Entretanto, os dados indicam que, para uma parcela significativa dos/das docentes, tais distinções ainda se apresentam de forma difusa. A compreensão da racionalidade que estrutura uma



abordagem de ensino nem sempre se diferencia com precisão das estratégias mobilizadas no contexto concreto da ação pedagógica. Em outros termos, observa-se uma sobreposição entre dimensões operacionais do ensino e os princípios teórico-metodológicos que sustentam determinadas perspectivas pedagógicas, o que pode levar a articulações nem sempre coerentes entre estratégias específicas, objetivos formativos e concepções de Educação Física escolar.

Esse tipo de tensionamento tem sido, em alguma medida, enfrentado no âmbito da pós-graduação e de grupos de estudo dedicados à problematização do currículo e das metodologias da Educação Física, com destaque para o PROEF. Paralelamente, identifica-se um acúmulo de conhecimentos por parte dos/das docentes acerca das diferentes abordagens de ensino, frequentemente acessados por meio de formações continuadas, materiais sintéticos ou obras de sistematização teórica, muitas vezes mobilizados também para finalidades pragmáticas, como concursos públicos.

O ponto central, contudo, refere-se às disputas epistemológicas que fundamentam tais abordagens. Em diversos contextos formativos, tais disputas foram pouco exploradas sob a premissa de que não seriam relevantes para a Educação Básica, o que contribuiu para uma compreensão fragmentada do debate teórico-metodológico. Paradoxalmente, os dados evidenciam que os/as docentes buscam diversificar suas práticas, movimento que atravessa tanto os conteúdos quanto às estratégias de ensino mobilizadas no cotidiano escolar.

Nesse cenário, observa-se que diversas respostas associam diretamente abordagens de ensino a exemplos pontuais de intervenção pedagógica, como se tais abordagens operassem como modelos fechados e previamente aplicáveis, dissociados de seus fundamentos epistemológicos e de suas implicações político-pedagógicas. Essa compreensão tende a restringir o alcance das abordagens a um plano instrumental, esvaziando seu caráter de projeto formativo.

Importa reconhecer, contudo, que tais escolhas se produzem no interior de condições concretas de trabalho docente, sendo expressão das formas pelas quais professores e professoras têm buscado responder às demandas da vida nas escolas. Essa observação não individualiza responsabilidades, mas evidencia os limites da formação inicial no que se refere à articulação entre abordagem teórico-metodológica, estratégias de ensino e concepções de mundo, dimensões que não deveriam ser tratadas como variáveis independentes ou meramente instrumentais.

Para sistematizar essa análise, adota-se a proposta de Bardaró *et al.* (2022), que organiza as abordagens teórico-metodológicas da Educação Física escolar em três eixos: positivistas, centradas no “o



que movimentar-se”, como a saúde renovada; normativas, orientadas pelo “por que movimentar-se”, incluindo vertentes como sistêmica, plural, crítico-superadora, crítico-emancipatória, fenomenológica e pós-crítica; e pragmáticas, voltadas ao “como movimentar-se”, abrangendo modelos construtivista, desenvolvimentista e humanista.

No plano empírico, a abordagem mais citada foi a crítico-superadora, com sete menções. Em seguida, destacou-se a construtivista, com seis indicações, exigindo cautela interpretativa, uma vez que tal nomenclatura não é diretamente utilizada por João Batista Freire, frequentemente associado a essa perspectiva no campo da Educação Física escolar. Esse achado demanda atenção analítica para distinguir entre apropriações de autores específicos e adesões mais amplas ao construtivismo no campo educacional.

À luz da sistematização proposta por Bardaró *et al.* (2022), observa-se que tanto perspectivas normativas quanto pragmáticas são amplamente mobilizadas pelos docentes, o que evidencia a coexistência de diferentes matrizes teórico-metodológicas no universo investigado. Tal configuração sugere que não se trata de ausência de tradição teórico-metodológica na Educação Física escolar, mas de uma pluralidade de referenciais em disputa e articulação no cotidiano da prática docente. Essa diversidade, ao mesmo tempo em que expressa a riqueza do campo, também revela tensões e limites para a consolidação de um projeto pedagógico mais sistemático para a área.

Nesse cenário, é possível observar que as abordagens de natureza normativa, em especial, carregam um compromisso mais explícito com uma visão de mundo crítica e transformadora, o que contribui para a compreensão das escolhas docentes no interior das práticas pedagógicas analisadas.

Na sequência, registraram-se cinco menções às abordagens desenvolvimentista e cultural orientada, evidenciando uma transição geracional entre referenciais mais consolidados no século XX e formulações mais recentes. Considerando que o grupo é composto por docentes em diferentes fases do ciclo profissional (Huberman, 2000), essa heterogeneidade repercute diretamente nas escolhas metodológicas declaradas.

A abordagem da promoção da saúde foi mencionada em três respostas, enquanto a crítico-emancipatória apareceu em duas ocasiões. Abordagens centradas nos jogos também foram indicadas em duas respostas, incluindo uma referência explícita aos jogos cooperativos. Por fim, emergiram menções a referenciais oriundos do campo mais amplo da teoria educacional, como a crítico-social dos conteúdos, a



perspectiva freireana e a denominada abordagem ludopedagógica, evidenciando a permeabilidade do campo da Educação Física a matrizes pedagógicas diversas.

Com o intuito de aprofundar a análise da ação pedagógica, solicitou-se aos mestrandos a seguinte reflexão: quais aspectos didáticos devem estar presentes em uma aula de Educação Física escolar? Como referência, pediu-se que considerassem os procedimentos que adotam com maior frequência em suas práticas docentes.

Em síntese, a partir de Libâneo (2017), compreende-se a didática como o campo de conhecimento responsável por investigar os elementos e os processos do ensino e da aprendizagem. No entanto, considerando a especificidade da Educação Física, marcada pela tematização e pela experimentação das práticas corporais no contexto das aulas, o foco analítico deste item consistiu em verificar se professores e professoras mobilizam a didática da área a partir dos pressupostos da didática geral ou se reconhecem elementos próprios e particularizados da Educação Física escolar.

Essa problematização remete a uma querela histórica no interior do campo, não assumida como eixo central deste estudo, mas que emerge de forma latente nas evidências empíricas. Trata-se de um debate que atravessa a área desde o século passado e que tensiona, de modo recorrente, a relação entre universalidade didática e especificidade da Educação Física.

Com base neste enquadramento, realizou-se um mapeamento da frequência de termos tradicionalmente associados aos elementos da didática nas respostas dos participantes. O termo “conteúdo” foi citado em seis ocorrências, assim como “planejamento”, igualmente mencionado seis vezes. O destaque atribuído ao planejamento pode ser interpretado como um indício de superação de um estigma historicamente associado ao docente “rola-bola”, conforme expressão de Darido (2007), ou, em termos mais precisos, à figura do professor e da professora que desinveste na dimensão pedagógica da ação pedagógica. Tal movimento é reforçado por Furtado (2025), ao indicar o planejamento como elemento estruturante da ação docente em Educação Física.

Na sequência, “metodologia” aparece em cinco respostas, “avaliação” também em cinco registros e “objetivos” em três ocorrências. É importante destacar que, sob uma perspectiva crítica da ação pedagógica, tais elementos não se apresentam de forma isolada no cotidiano da quadra de aula, mas profundamente articulados no interior dos processos de ensino e aprendizagem.

Ainda conforme Furtado (2025), a avaliação deve estabelecer critérios cristalinos quanto ao grau de apropriação dos conhecimentos pelos/as estudantes, sem se restringir à aptidão física ou ao



desempenho esportivo. Ancorada na cultura corporal de movimento, deve constituir-se como instrumento formativo, guiando a compreensão dos conteúdos e a qualificação das aprendizagens.

Nesse sentido, as questões foram deliberadamente organizadas de forma separada, com o objetivo de analisar o grau de atenção e de elaboração dos docentes em relação aos diferentes elementos que compõem os processos de ensino e aprendizagem na Educação Física. Assim, ainda que de forma incremental, os resultados permitem identificar uma transição em curso, na qual a Educação Física escolar já não pode ser compreendida de maneira reducionista, apenas como espaço de desenvolvimento da aptidão física ou de preparação esportiva.

Para encerrar esta investigação sobre a ação pedagógica, indagou-se aos participantes: como você avalia o processo de aprendizagem dos estudantes? Sempre que possível, solicitou-se a descrição das estratégias avaliativas mais frequentemente utilizadas em suas práticas docentes.

Como o enunciado da questão direcionava especificamente para as técnicas avaliativas, não se mostrou necessário aprofundar um debate mais amplo sobre um campo historicamente sensível da educação brasileira, frequentemente associado a lógicas de mensuração vinculadas ao modelo de Educação Bancária, conforme problematizado por Freire (2013). Ainda assim, a análise permite compreender com maior nitidez como a Educação Física escolar vem se inserindo nas estruturas organizacionais das instituições educativas, processo que se expressa de modo contraditório, articulando avanços e limites.

Assume-se, nesse contexto, uma leitura crítica, porém analiticamente generosa, reconhecendo que as transformações no interior da escola se produzem a partir do “jogo jogado”, isto é, das condições concretas de realização da ação docente. Em diferentes momentos históricos, ainda que se pudesse observar maior margem de experimentação avaliativa, tais iniciativas nem sempre dispunham de legitimidade institucional. Atualmente, embora sob condicionantes normativos mais estruturados, observa-se maior reconhecimento da Educação Física como componente curricular que avalia, registra e acompanha processos de aprendizagem.

Retomando o material empírico, ainda que não fosse o foco central da questão, alguns docentes explicitaram diferentes modelos de avaliação adotados, como os formatos somativo, formativo, diagnóstico e processual, entre outros. Essa diversidade indica uma compreensão ampliada do ato de avaliar, o que se mostra relevante para evitar sua redução a uma lógica exclusivamente classificatória, centrada apenas na atribuição de notas (Machado, 2018).



Ao direcionar o foco analítico para as estratégias avaliativas, buscou-se compreender o que as professoras e os professores reconhecem como direitos de aprendizagem a serem assegurados em suas aulas. Para fins de sistematização, as respostas foram organizadas em diferentes campos de estratégias avaliativas.

O primeiro campo refere-se às estratégias baseadas na observação, mencionadas em 16 ocorrências, no qual também se incluem referências à participação, frequentemente articuladas de forma indissociável nos relatos. Nesse conjunto, a avaliação é predominantemente sustentada pela observação da participação discente nas aulas de Educação Física.

O segundo campo avaliativo situa-se na verificação de fatos e conceitos relacionados às práticas corporais, presente em 33 ocorrências, com destaque para avaliações escritas. Importa ressaltar que nenhuma resposta se restringiu exclusivamente à prova escrita, sendo recorrente a articulação com outros instrumentos, como debates, seminários, pesquisas, mapeamentos e tarefas dirigidas, realizadas tanto em contexto escolar quanto extraclasse.

Especial atenção foi dedicada às estratégias avaliativas nas quais as práticas corporais se encontram imbricadas no próprio processo de avaliação. Essa perspectiva não se reduz a uma lógica de mensuração de habilidades motoras ou aptidão física, mas aponta para tentativas de construção de procedimentos avaliativos mais integrados à experiência corporal, retomando discussões anteriores sobre a possibilidade de uma didática mais específica da Educação Física escolar.

Nesse âmbito, emergem estratégias como jogos de trilha, dominós adaptados, testes de desempenho e a própria experimentação corporal, configurando possibilidades que podem ser compreendidas como alternativas e diferenciadas no interior do currículo da área.

As dimensões relacionadas a valores, atitudes e comportamentos também compõem o repertório avaliativo dos/das participantes, sendo frequentemente associadas a categorias como envolvimento, interesse, responsabilidade e atitudes, em geral inferidas a partir de estratégias observacionais.

De modo particular, esse conjunto se caracteriza por menor densidade descritiva quanto aos procedimentos utilizados, havendo apenas uma menção explícita à autoavaliação, sem detalhamento de sua operacionalização. Ainda assim, trata-se de um instrumento avaliativo de elevada complexidade pedagógica, especialmente no contexto da escola brasileira contemporânea, historicamente marcada por reduzidos investimentos em processos sistemáticos de reflexão crítica sobre a própria aprendizagem.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo observou-se uma multiplicidade de respostas acerca dos objetivos da Educação Física escolar, ora em consonância, ora em tensão com referenciais epistemológicos do campo, evidenciando a coexistência de diferentes compreensões sobre a área. Essas distintas visões tensionam a própria constituição da Educação Física, revelando a existência de múltiplas “Educações Físicas” em disputa. Nesse sentido, não se buscou estabelecer uma verdade única, mas problematizar com docentes os desafios concretos de sua prática, no horizonte de qualificação da Educação Básica e, em especial, da Educação Física escolar.

Inferiu-se que as unidades temáticas previstas em documentos curriculares oficiais permanecem fortemente presentes na ação pedagógica dos/das participantes, ainda que acompanhadas de leituras críticas e processos de ressignificação. Paralelamente, outros conteúdos emergem em menor frequência, como conhecimento sobre o corpo, saúde e primeiros socorros, indicando uma ampliação gradual do repertório de saberes tratados na escola quando comparado a períodos anteriores.

No que se refere às abordagens de ensino, identificou-se que estas são frequentemente mobilizadas de forma articulada com metodologias, estratégias didáticas e perspectivas mais amplas de Educação Física, o que revela tanto a complexidade quanto às contradições do trabalho docente. Embora tal hibridização conceitual indique limites formativos, também evidencia esforços consistentes de qualificação da ação pedagógica.

Nesse cenário, as formações inicial e continuada ainda apresentam lacunas estruturais, seja pela ausência de aprofundamento teórico-metodológico, seja por propostas formativas que nem sempre dialogam com as condições reais da escola. Ainda assim, destaca-se o papel do Mestrado Profissional em Educação Física do IFCE (PROEF) como espaço privilegiado de requalificação da ação docente e de fortalecimento da reflexão crítica sobre a ação pedagógica.

Outro elemento relevante refere-se à avaliação, que passa a ser compreendida de forma mais ampla e diversificada, ultrapassando modelos restritos à mensuração da aptidão física. Observa-se a incorporação de diferentes instrumentos avaliativos, desde estratégias lúdicas, como jogos adaptados, até práticas mais sistematizadas, como autoavaliação e registros processuais, indicando avanços na compreensão do caráter pedagógico da avaliação na Educação Física escolar.





Nesse contexto, o PROEF assume centralidade enquanto política de formação continuada que articula universidade e escola, promovendo não apenas a atualização teórica, mas também a reconstrução da ação pedagógica a partir das demandas concretas das redes de ensino. Por reunir professores e professoras em exercício, inseridos em diferentes realidades educacionais do Estado do Ceará, o programa se configura como espaço de produção coletiva de conhecimento, no qual teoria e prática são constantemente tensionadas e ressignificadas.

Conclui-se que os aspectos didáticos da ação pedagógica, tais como, conteúdos, objetivos, metodologias, planejamento e avaliação encontram-se profundamente interconectados, ainda que tenham sido analisados separadamente para fins metodológicos. Identificam-se “micro-ganhos” quando comparados a períodos históricos anteriores da Educação Física escolar, marcados por forte centralidade na dimensão esportiva e na aptidão física. Tais avanços indicam deslocamentos importantes no modo como a área vem sendo compreendida e praticada.

Recomenda-se, por fim, o desenvolvimento de novas investigações que aprofundem a temática da ação pedagógica, do currículo e da formação docente, ampliando o diálogo entre universidade e escola públicas e fortalecendo o campo da Educação Física escolar em suas múltiplas dimensões.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula. A formação dos professores de educação física no exercício da profissão: o PROEF em pauta. **Revista brasileira de pós-graduação**, v. 21, n. especial, p. 1-28, 2026.

BADARÓ, Luiz Fernando *et al.* Abordagens pedagógicas da Educação física brasileira: critérios analíticos e modelos de classificação. **Retos**, v. 46, p. 254-263, 2022.

BORGES, Robson Machado; FRAGA, Alex Branco. Formação continuada de longa duração: uma análise dos fatores que potencializam a mudança de concepção de professores de educação física. **Pro-posições**, v. 34, p. 1-25, 2023.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.





BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, Suraya Cristina. **Para ensinar educação física**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

ESSER, Larisa; CLEMENT, Luiz. O uso do instrumento de pré e pós teste na Abordagem Temática: identificando aspectos relativos à apropriação conceitual. **Ensino e tecnologia em revista**, v. 7, n. 3, p. 894-907, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FURTADO, Renan Santos. Educação física como componente curricular: intelectuais, conhecimento e didática. **Pesquisa qualitativa**, v. 13, p. 631-655, 2025.

FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Educação física na BNCC: muitas tensões, alguns avanços e perspectivas possíveis. **Educação e realidade**, v. 49, p. 1-21, 2024.

GRUNENVALDT, José Tarcísio; MOREIRA, Evando Carlos; FROSSARD, Matheus Lima. As funções sociais da educação física escolar: da reprodução à reconstrução crítica do movimento corporal/conhecimento e da experiência. **Revista eventos pedagógicos**, v. 16, p. 589-611, 2025.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 2000.

MACHADO, Eusébio André. A “fabricação” das notas escolares: Equidade, sucesso e avaliação. **Revista de estudos curriculares**, v. 9, n. 2, p. 34-49, 2018.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, v. 22, n. 3, p. 849-860, 2016.

MARTINS, Raphaell Moreira; FARIAS, Alisson Nascimento; ABREU, Samara Moura Barreto. Análise de livros didáticos de educação física no ensino médio integrado: implementação de matriz de referência. **Revista brasileira de educação física escolar**, v. 1, n. 3, p. 56-72, 2022.

MARTINS, Raphaell Moreira; NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre. A tematização sobre o corpo consciente na educação física escolar: um diálogo à luz da pedagogia de Paulo Freire. **Revista de educação popular**, ed. esp., p. 259-276, 2021.

MARTINS, Raphaell Moreira; NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre; SILVA, Antonio Jansen Fernandes. Organização e sistematização do conhecimento escolar: contribuições de uma matriz de referência para análise da educação física no documento curricular referencial de Fortaleza-CE. **Corpoconsciência**, v. 29, p. 1-22, 2025.





MEDEIROS, Marcelo. Pesquisas de abordagem qualitativa. **Revista eletrônica de enfermagem**, v. 14, n. 2, p. 224-9, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLINA, Vicente. Formação do professorado e a prática pedagógica em educação física escolar. **Movimento**, v. 30, p. 1-18, 2024.

NEIRA, Marcos Garcia. Abordagens ou currículos da educação física? **Connection line**, v. 1, p. 39-51, 2022.

NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre *et al.* Tecnologia móvel e educação: a utilização do whatsapp como dispositivo pedagógico no ensino remoto de Eusébio-CE. **Conjecturas**, v. 22, n. 1, p. 943-958, 2022.

PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas. Análise qualitativa dos itens de educação física via descritores do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). **Holos**, v. 8, p. 248–263, 2017.

PROEF. **Projeto político-pedagógico**: Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF. ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula *et al.* 2. ed. atual. e ampl. São Paulo: PROEF, 2023.

ROMIG, Igor Darlan Krause *et al.* Conteúdos de educação física escolar e a implantação da BNCC. **Motrivivência**, v. 34, p. 1-19, 2022.

SILVA, Jailton Santos; SILVA, Gilcileide Rodrigues. A implementação da BNCC e suas repercussões no trabalho docente: uma análise a partir das narrativas dos sujeitos. **Terra livre**, v. 2, n. 55, p. 1-35, 2020.

SILVA, Jaqueline *et al.* Conteúdos e suas dimensões na Educação Física escolar no Ensino Fundamental. **Movimento**, v. 28, p. 1-21, 2022.

TEIXEIRA, Maria Damiana Izídio. Educação física e seu desenvolvimento: valores e atitudes. **Revista brasileira de ensino e aprendizagem**, v. 9, p. 250-259, 2024.

VEDOVATTO, Dijane; SOUZA NETO, Samuel de; BENITES, Larissa C. Os espaços, tempos e agentes implicados nos estágios na formação inicial de professores em educação física. **Revista e-Curriculum**, v. 21, p. 1-30, 2023.



Raphaell Moreira Martins

<https://orcid.org/0000-0001-6988-7795>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7893644875444364>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

raphaell.martins@ifce.edu.br

Pedro Henrique Silvestre Nogueira

<https://orcid.org/0000-0002-1533-9387>

<http://lattes.cnpq.br/5089836092482040>

Universidade Estadual do Ceará

pedrohenrique.livia91@gmail.com

Antonio Jansen Fernandes Da Silva

<https://orcid.org/0000-0001-5342-2715>

<http://lattes.cnpq.br/8575511042397898>

Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza

jansentimao@hotmail.com

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1: concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto.

Autor 2: concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto.

Autor 3: concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto

FINANCIAMENTO

Não houve financiamento.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados/analísados no presente artigo.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Não há conflito de interesses.





COMO CITAR ESTE ARTIGO

MARTINS, Raphaell Moreira; NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre; SILVA, Antonio Jansen Fernandes da. Ação pedagógica em educação física: análise dos alcances, limites e contribuições de um mestrado profissional no IFCE. **Corpoconsciência**, v. 30, e21429, p. 1-25, 2026. <https://doi.org/10.51283/rc.30.e21429>.

Recebido em: 16/04/2026

Aprovado em: 05/06/2026

Publicado em: 06/08/2026

