

A IMPLEMENTAÇÃO DA NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA: VIVÊNCIAS E VISÃO DO CHÃO DA ESCOLA NO ESTADO DO MARANHÃO

NEW NATIONAL COMMON CURRICULAR BASIS IMPLEMENTATION IN GYM CLASS: EXPERIENCE FROM SCHOOL PERSPECTIVE IN MARANHÃO STATE

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA NUEVA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR EN EDUCACIÓN FÍSICA: EXPERIENCIAS EN LA PERSPECTIVA DE LA ESCUELA EN EL ESTADO DE MARANHÃO

Marcos Nascimento¹
Fabiana de Andrade Ferreira Vasconcelos²

Resumo

A implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) gerou vários desafios às diversas áreas na escola, como à disciplina Educação Física. As dificuldades de adaptação dos professores, gestores e infraestrutura, os efeitos da mudança sobre a relação professor/aluno, bem como a formação continuada têm papel fundamental para a implementação das diretrizes. Portanto, este artigo apresenta discussão teórica e da experiência escolar durante o processo de mudança curricular, com ênfase ao que precisamos fazer, a partir do ponto em que estamos, para atender integralmente à BNCC na disciplina Educação Física.

Palavras-chave: educação física escolar; escola; professor; ensino; aprendizagem.

Abstract

The New National Common Curricular Basis implementation has created several challenges to the various fields in school, such as gym class. Teachers', managers' and infrastructure adaptations difficulties, the effects of changes over teacher/student relationship, as well as continuing education play a key role for the guidelines' implementation. Therefore, this article presents theoretical discussion and school experience during the process of curriculum change, with emphasis on what we need to do, from where we stand, to fully meet the BNCC in physical education.

Key words: gym class; school; teacher; teaching; learning.

Resumen

La implementación de la nueva Base Nacional Común Curricular (BNCC) ha impuesto retos a diversas áreas en la escuela, entre ellas la asignatura Educación Física. Las dificultades de adaptación de los profesores, directivos y de infraestructura, los efectos del cambio sobre la relación profesor/alumno, así como la formación continua, tienen un rol fundamental en la implementación de sus directrices. Por lo tanto, este artículo presenta una discusión teórica sobre el tema y sobre la experiencia escolar durante el proceso de cambio, con énfasis en lo que se necesita hacer, a partir del punto en que estamos, para atender de forma integral a la BNCC en la asignatura en cuestión.

Palabras-clave: educación física escolar; escuela; profesor; enseñanza; aprendizaje.

1 Fundamentação teórica

¹ Docente na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: marcosdonascimento@professor.uema.br

² Docente na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: fabianinhaandradi@hotmail.com

A sala de aula apresenta toda complexidade da nossa sociedade, o ensino é um processo interativo e pessoal, em que há troca de conhecimentos/informações entre professores e alunos, com o objetivo da aprendizagem (MORETTO; MANSUR, 2000).

A docência dispõe de uma série de elementos requisitados a partir da habilidade, do talento artístico, intuitivo, e da capacidade de adaptação advindas dos contextos de instabilidades, incertezas, singularidades e conflitos de valores ligados à prática profissional dos professores (SCHÖN, 1987).

Ser professor não é apenas uma escolha, é uma vocação. Existem inúmeros saberes e conhecimentos que construímos no exercício desta profissão. Tais experiências nos auxiliam a compreender a educação, o ensino, os desafios e as oportunidades de crescimento, de modo que superemos as dificuldades que constantemente surgem nas escolas e no ensino brasileiro. Renovar “[...] a confiança na educação e atribuir-lhe uma função ambiciosa no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades implica manter, e aumentar, as expectativas sobre o papel que os professores desempenham para a consecução desse objetivo” (MONTERO, 2001, p. 25), apesar das dificuldades intrínsecas à formação e ao trabalho docente, que reflete um cenário complexo e depreciativo sobre as condições de desenvolvimento dessa atividade (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017).

Considerando os desafios próprios da profissão, os professores precisam ter opinião, capacitação e incluir políticas educacionais voltadas para o setor educacional, as quais influenciam suas vidas, suas histórias, seus aprendizados, suas dificuldades, e a sua compreensão embasada em outras estratégias de superação. A formação continuada deve ser crítico-reflexiva, permanente, em vez de apenas acúmulo de cursos e palestras (CANDAU, 1997).

O exercício de reflexão deve ser constante. Portanto, todo esse trabalho deve ser observado por diversas óticas, desde a atuação na educação infantil até os profissionais que trabalham com a formação de professores.

Para atender à demanda da população brasileira, tendo em vista a expansão das redes de ensino em tempo reduzido, a formação de professores é uma das implicações deste desafio, que gerou busca por quantidade em vez de qualidade na formação inicial (LEAL; BORGES; RIBEIRO, 2019).

Leal, Borges e Ribeiro (2019) destacam que a formação inicial sem foco na qualidade se reflete em ações de formação continuada para preencher as lacunas da má formação inicial, em lugar de qualificar os professores permanentemente diante das dificuldades identificadas na prática docente.

Tal lacuna na formação inicial também é destaca por Gatti (2008), segundo a qual formação continuada assemelha-se a processos compensatórios, quando deveria aprofundar e desenvolver a formação inicial, em vez de suprir falhas/ lacunas da formação inicial.

Outro ponto bastante questionado na formação inicial do professor é a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 (BRASIL, 2019), que alterou significativamente a carga horária da das licenciaturas, como as mencionadas abaixo:

- I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.
- II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
- III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
 - a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e
 - b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Essa Resolução ainda provoca grandes discussões por suas propostas retrogradadas, ao reduzir o período dedicado aos conhecimentos teóricos amplos e um direcionamento ao aprendizado da BNCC, ao destinar mil e seiscentas horas para este fim e promover um modelamento obrigatório dos novos professores segundo o modelo das competências (GOMES; SOUZA, 2021).

Freitas (2018) critica a alteração do currículo das licenciaturas, porquanto a regulação da formação docente, a partir da BNCC, é pragmática, diminui o embasamento teórico dos discentes, de modo que desqualifica o processo e torna o magistério insuficiente.

Por vezes, o trabalho do professor é desvalorizado e distorcido, como vimos na própria inclusão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e a respeito da falta de escuta de quem a colocará em prática.

Como diminuir a carga horária de uma disciplina sem considerar o impacto para o aprendizado do nosso aluno? Acreditamos que o registro da realidade da educação brasileira não foi contemplado para elaboração do documento. A capacidade de o profissional da educação ressignificar suas práticas e experiências requer ampla bagagem cultural advinda de estudo e pesquisa, e certamente de mais apoio do órgão maior que rege nossa educação.

Conforme Branco *et al.* (2018), a BNCC prevê obrigatoriedade, nos três anos do ensino médio, apenas às disciplinas português e matemática, reduzindo a carga horária de 2,400 horas para 1,800 horas, enquanto as disciplinas artes, educação física, sociologia e filosofia perderam

obrigatoriedade, cujos conteúdos são ofertados por área de conhecimento ou estão incluídos em outros componentes. Com isto, os conhecimentos relacionados à educação física tendem à redução, secundarização, ou exclusão do currículo escolar (BELTRÃO; TAFFAREL; TEIXEIRA, 2020).

Dado o cenário da educação física perante a nova BNCC, os envolvidos em sua execução são provocados a intensificar o debate em torno da necessidade e relevância nos projetos de escolarização (MELLO, 2014).

A formação na BNCC prioriza o professor executor, retira-lhe o poder de decisão e a oportunidade de reflexão durante a formação docente. Assim, forma um professor incapaz de examinar criticamente, por exemplo, o currículo da escola onde atua (ANPEd, 2019).

O trabalho do professor é desenvolver as potencialidades do aluno através de uma postura ética, humana e social baseada nos princípios de responsabilidade social — comprometido com a melhoria da qualidade do ensino e dos processos de aprendizagem. Mais do que ensinar, o professor precisa estimular discussão séria e profunda sobre as temáticas trabalhadas (MORETTO; MANSUR, 2000).

É preciso compreender, refletir e debater a respeito das condições do aluno, pois as realidades escolares são adversas e as ações no processo de ensino aprendizagem precisam ser modificadas, analisadas e repensadas. Segundo Tardif e Lessard (2005), as condições de trabalho frequentemente são tema das conversas entre docentes, fundamentalmente preocupados em relação às metodologias, formas e estruturas das atividades, além de com a desvalorização da docência e seus vários prejuízos profissionais.

Precisamos de mais cursos de formação e capacitação que proporcionem conhecimento para diminuirmos as problemáticas diretamente prejudiciais ao sucesso escolar do aluno. Além disso, precisamos elaborar estratégias, criar métodos, soluções e situações para efetivação do protagonismo do aluno, a partir de suas características e especificidades.

O constante aprimoramento do professor pela formação continuada acarreta progresso e desenvolvimento da educação, e só ocorre significativamente quando o professor é estimulado de maneira consistente sobre aspectos e aptidões no contexto educacional, não apenas em sala de aula (CHIMENTÃO, 2009).

A formação continuada no local de trabalho deve atender a reais necessidades dos docentes atuantes. Os projetos de formação devem, imperativamente, converter-se em ações pedagógicas sobre problemas específicos da escola e do fazer pedagógico dos profissionais docentes, não apenas em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991).

Existem muitas situações do cotidiano escolar em que é impossível manter a qualidade do processo educativo para os alunos que necessitam de atenção especial. Dar-lhe assistência adequada será determinante à aprendizagem do conteúdo, de habilidades e competências durante toda a escolaridade. Tokuyochi *et al.* (2008) pontuavam que falta de material ou quantidades insuficientes para as aulas, desmotivação dos alunos, infraestrutura deficiente, bem como a avaliação e definição metodológica, são dificuldades encontradas pelos docentes durante suas atividades na escola.

As indisponibilidades tanto de espaços apropriados (ginásios poliesportivos, pistas, etc.), como de materiais (bolas, cones, bastões, fitas, redes, entre outros) restringem substancialmente as possibilidades de trabalho do professor de educação física, dificultam o desenvolvimento de uma proposta pedagógica baseada em paradigmas renovadores que conversem com a proposta de apropriação da cultura corporal, correlacionados à diversidade de conteúdos e práticas (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017).

Os ambientes escolares estão carentes de estrutura e condições para o trabalho pedagógico. Na educação pública, os professores atualmente estão em boa parte precarizados (financeira, física e psicologicamente), pois suas realidades são desconsideradas pelo discurso voltado à evolução de habilidades e competências (GOMES; SOUZA, 2021). Os professores de educação física são constantemente solicitados a demonstrar a capacidade de adaptação de seus saberes e competências ao espaço deficitário ofertado (PERRENOUD, 1997).

A BNCC contém 472 páginas de um documento que engloba do ensino infantil ao médio (BRASIL, 2018). Tal documento, bastante discutido nos últimos anos, embasou-se sobre a premissa de trazer esperança, um ponto de mudança e igualdade para a educação básica no país. Houve muita discussão, reformulação, mas não se ouviu ou discutiu com quem de fato colocaria a BNCC em prática: os professores.

Segundo Neira (2018), essa falta de diálogo frustrou o setor educacional, pois as audiências promovidas pelo Conselho Nacional de Educação foram de difícil acesso e sem a devida discussão antes da aprovação.

A BNCC distancia o professor de seu desenvolvimento profissional e da aprendizagem emancipadora, por focar na formação de curta duração e priorizar o *saber-fazer* baseado na epistemologia da prática, no treinamento por especialistas (MAGALHÃES, 2019).

Compete aos professores compreender a BNCC, isto, saber exatamente o que é, como funciona, os objetivos, as habilidades e competências requeridas, etc. Tal conhecimento produzirá ações focadas numa formação que entenda os motivos desta nova realidade, enquanto

vislumbra a educação de qualidade que preparará os alunos para qualquer desafio que enfrentarem.

Isto posto, lançamos as seguintes perguntas: quem participou de alguma pesquisa, votação ou roda de conversa sobre a importância da implementação da BNCC? Ou, ainda, de que forma tal implementação estava diretamente ligada à realidade vivida no chão da escola? Antes da implantação houve, de fato, capacitação sobre planejamento e planos de aulas do novo modelo, bem como relativa à ressignificar o novo ensino médio através de aulas todas baseadas nas propostas da BNCC?

Precisamos compreender que trabalhar conforme prevê a BNCC não significa esquecer tudo o que aprendemos, ensinamos, compartilhamos e planejamos durante anos. Em vez disto, reiteramos que capacitações e cursos ajudariam o docente a aproveitar às boas práticas vividas, às teorias e ideias que funcionaram em outros ambientes, em parceria com outros docentes, de modo que, ao combinar saberes e experiências, agreguem aos propósitos da BNCC, com o intuito de concretizar o sonho da educação básica comum a todos os brasileiros, isto é, proporcionar aos estudantes igualdade de ensino através das possibilidades disponíveis para ofertar formação de qualidade, conforme disposto na LDB há mais de 20 anos (BRASIL, 1996).

Por objetos de aprendizagem falamos não apenas dos conteúdos específicos, as temidas matérias escolares, mas, de competências e habilidades que propiciem ao educando real capacidade de participação e integração ao mundo em que vive, como verdadeiro protagonista, não apenas coadjuvante da sua história.

Na Educação Física, reconhece-se a importância da prática de exercícios para o desenvolvimento intelectual e físico dos alunos. Porém, como englobar tanto conteúdo primordial em uma aula semanal? A Base Nacional Comum Curricular contém orientações à Educação Física nos ensinos fundamental e médio, assertivamente dividida em conhecimentos às vezes esquecidos, como a respeito da identidade local da escola, assim como do aluno, a fim de aproximá-lo do conteúdo abordado. Entretanto, a diminuição da quantidade de aulas foi errônea.

Para organizarem o trabalho da educação física no ensino fundamental, o documento propõe seis unidades temáticas: brincadeiras e jogos; esportes; ginásticas; danças; lutas; e práticas corporais de aventura. Para o ensino médio, as orientações são mais gerais. Destaca-se que as práticas corporais na escola, logo, as práticas esportivas, devem ser reconstruídas com base em sua função social de protagonismo e construção da cultura corporal e suas tantas possibilidades materiais (BRASIL, 2018). Isto significa que tais práticas podem ser transformadas e adaptadas na escola de acordo com o contexto particular.

Contudo, o professor que não possuir determinado conhecimento conseguirá elaborar esse material satisfatoriamente? Você, professor, recebeu suporte ou capacitação antes da implementação da obrigatoriedade da BNCC no seu local de trabalho? Aí está a problemática desta nova realidade.

No estudo de Callai, Becker, Sawitzki (2019), os autores dizem que a escola deverá ofertar cursos de formação continuada para os professores compreenderem a finalidade da BNCC, bem como suas implicações para a prática docente. Caso esta formação não ocorra, o documento não terá utilidade prática e não atingirá seus objetivos.

A formação continuada deve ir além da atualização de conhecimentos pedagógicos, científicos, e criar oportunidade de adaptação para conviver com transformações, incertezas e decisões focadas no ambiente escolar (IMBERNÓN, 2010).

No estudo de Rufino, Benites, Souza Neto (2017), entrevistaram-se 31 professores de educação física com o objetivo de analisar suas perspectivas profissionais relativamente aos desafios para o desenvolvimento do trabalho docente. Destacaram-se, no campo de necessidades de formação continuada, duas situações: 1) a constante necessidade de atualização das características da educação física em relação a sua diversidade de conteúdos, e 2) a dificuldade no desenvolvimento de processos formativos em caráter continuado, por falta de apoio institucional, de tempo do docente, ou devido ao modelo de realização das formações, que pouco se aproxima das contingências do trabalho do professor na educação física.

Além disso, importa ressaltar que o caráter lúdico deve estar presente nas práticas corporais, embora não seja a finalidade da educação física na escola. Novamente, depara-se a falta de capacitação, e a figura do professor deve ser observada de maneira integral. Isto porque, atualmente, os alunos têm acesso à informática e telemática desde tenra idade, de tal forma que os cursos de informática se tornaram obsoletos para muitos nascidos em uma realidade de avanço tecnológico diferente de gerações anteriores. (VIEGAS, 2015).

Fala-se em projetos de vida, laboratórios de informática, itinerários formativos, cultura digital, metodologias ativas, pensamentos científico, crítico e criativo, *gifs*, repertório cultural, etc., enquanto docentes sentem falta de conhecimento atualizado e de estrutura para proporcionar integralmente essa vivência ao aluno.

Outro ponto importante a ser considerado pela escola diz respeito ao conhecimento da comunidade onde está inserida, ao contexto que a permeia, aos anseios do local para, apenas a partir deste ponto, pensar em habilidades, conhecimentos e metodologias que devem ser planejadas por todos para a reelaboração dos currículos escolares (CALLAI; BECKER; SAWITZKI, 2019).

A diminuição da carga horária é outro ponto negativo. O intuito da BNCC é igualar, nivelar os ensinos em todo o país. Contudo, se o examinarmos criticamente, o novo ensino médio diminuiu a vivência do conteúdo considerado tão importante.

Portanto, a definição da BNCC visa superar o atraso, a distorção, as realidades tão distantes e diversificadas percebidas entre as escolas de todo o país. Cria-se o foco no *saber-fazer*, no domínio de competências e habilidades para o educando responder a demandas sociais objetivas (BRASIL, 2018).

É imprescindível ao professor compreender como utilizar o eu, o outro, o “nós”, ou a importância da escuta, da fala, do pensamento e da imaginação. Os conteúdos devem existir, mas sem orientar e regular as ações educativas, tornando-se trabalho importante para auxiliar aos educandos no processo de fruição e apropriação de competências e habilidades úteis para superar dificuldades, problemas que eventualmente tenham em suas vidas.

O professor adquire o conhecimento que precisa para melhorar suas aulas ao compreender a escola e a sala de aula como locais de investigação intencional. Além disto, percebe a teoria produzida por outros colegas de profissão como materiais geradores de discussão e soluções para sua área de formação (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

O uso de novas tecnologias e de metodologias ativas precisa integrar os currículos de formação de professores, e assim compor as ações dos professores com as expectativas e os propósitos de toda uma geração de alunos nativos digitais.

A formação docente e de outros profissionais envolvidos com a educação precisa focar a realidade a partir de aprendizagem significativa, construindo elementos que auxiliem, orientem e preparem os educandos para resolver problemas, criativamente buscar soluções fora de regras ou modelos, trabalhar em equipe, cooperativamente, atuando de forma ética, social e cidadã. Na visão de Ferreiro (2001), os alunos adquirem experiências providas de significados na vida contextual, como o interesse, a atenção e:

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto (FERREIRO, 2001, p. 17).

Por conta dos grandes desafios pertinentes à educação física no ensino médio, associada às modificações que ocorreram neste nível com as novas resoluções e a própria BNCC, os profissionais da área (movimento estudantil, professores e pesquisadores) questionaram,

refletiram e produziram dados científicos para embasar e justificar a presença desse componente curricular no ensino médio (GARIGLIO; ALMEIDA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2017).

Em uma aula participativa, com diálogos e interação, o aluno terá momentos de trocas de ideias e vivências. Cabem ao professor e à escola trabalhar em formas e oportunidades de melhoria do processo de ensino.

2 Considerações finais

O processo educacional não ocorre por transferência unilateral, mas através da troca de conhecimento entre professor e aluno. São enormes os desafios à educação, a exemplo do modelo on-line emergencial resultante da pandemia, em que ficou evidente a toda comunidade educacional o esforço dos professores para elaborar propostas pedagógicas significativas para os alunos. A data limite para implantação do novo ensino médio chocou-se com tais circunstâncias, que mudaram o curso do trabalho docente e das prioridades da educação em relação ao ensino médio.

Que a BNCC, e o novo ensino médio, com seu projeto de vida e inserção ao conhecimento do mundo do trabalho seja apenas um entre outros passos necessários para uma educação de qualidade no país. Fica claro que, diante de tantas situações complicadas, é imprescindível ofertar formação ou capacitação docente renovada e inovadora.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Uma Formação Formatada**: posição da ANPED sobre o “texto referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”. ANPED: Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 24 fev. 2023.

BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke, TEIXEIRA, David Romão. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020. DOI: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024/5247>

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**, Maceió, v. 10, n. 21, p. 47-70, 2018. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2018v10n21p47-70>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. CNE/CP n.º 2/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). MEC: Brasília, DF, 2019. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 fev. 2022.

CALLAI, Ana Nathalia Almeida; BECKER, Eriques Piccolo; SAWITZKI, Rosalvo Luis. Considerações a cerca da educação física escolar a partir da BNCC. **Conexões**: Educ. Fís., Esporte e Saúde, Campinas, v. 17, p. 1-16, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v17i0.8654739>

CANDAU, Vera Maria Formação continuada de professores/as: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério**: construção e cotidiano. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHIMENTÃO, Liliam Kemmer. **O significado da formação continuada docente**. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., 2009, Londrina. Trabalhos apresentados[...]. Londrina: UEL, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigoacomoral2.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. Knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of research in education**, [s. l.] v. 24, n. 1, p. 249-305, 1999. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1167272>. Acesso em: 24 fev. 2023.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma educacional da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GARIGLIO, J. A.; ALMEIDA JÚNIOR, A.; OLIVEIRA, C. M. O “novo” ensino médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 53-70, 2017. DOI <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p53>

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>

GOMES, Gabriel Vielmo; SOUZA, Maristela da Silva. Formação de professores em educação física pós BNCC. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 13, n. 2, p.858-873, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/56026355/Forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_em_Educa%C3%A7%C3%A3o_F%C3%ADsica_p%C3%B3s_BNCC. Acesso em: 24 fev. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEAL, Simone das Graças; BORGES, Maria Célia; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. Discussão sobre formação de professores, inicial e continuada e a relação com a nova BNCC. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 9, n. 26, p. 6-21, 2019.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019184>. Acesso em: 24 fev. 2023.

MELLO, R. A. **A necessidade da educação física na escola**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MONTERO, L. **A Construção do Conhecimento Profissional Docente**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MORETTO, Renato; MANSUR, Odila Carvalho. Ser professor: as múltiplas dimensões da docência. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, n. 24, v. 02, p. 1-4, 2000. DOI <https://doi.org/10.1590/1981-5271v24.2-001>

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Brasília, n. 40, v. 3, p. 215-223, 2018. DOI <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>

NÓVOA, António. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. In: TEORIA & Educação. Porto Alegre: Pannonica, 1991. v. 4. p. 109-139.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; BENITES, Larissa Cerignoni, SOUZA NETO, Samuel de. Os desafios para o desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 21, n. 3, p. 55-65, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5717>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SCHÖN, Donald A. **Educating the reflective practitioner: toward a new design for the teaching and learning in the professions**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOKUYOCHI, Jorge Hideo *et al.* Retrato dos professores de educação física das escolas estaduais do estado de São Paulo. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 4, p. 418-428, 2008. DOI <https://doi.org/10.5016/1361>

VIEGAS, Raissa Oliveira de Melo Costa. **Geração alpha**: um estudo de caso no núcleo de educação infantil da UFRN. 2015. 76 f. TCC (Graduação) — Curso de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/35093>. Acesso em: 24 fev. 2023.