REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

# ENTRE A EXPERIÊNCIA E A REFLEXÃO: PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL

## BETWEEN EXPERIENCE AND REFLECTION: FORMATIVE PROCESSES OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN BRAZIL

Ciências Humanas • 28/04/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/777261293

Tarlei da Costa Garcez[1]

Maria Eliza Rosa Gama[2]

**RESUMO**

A formação continuada de professores de educação física escolar é fundamental para qualificar a prática pedagógica e fortalecer a identidade docente. Este estudo investiga, em âmbito nacional, ações formativas que impactam o desenvolvimento profissional desses professores. Trata-se de uma pesquisa descritiva, conduzida por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), com abordagem qualitativa, fundamentada no "Guia para Realizar uma Revisão Sistemática de Literatura" de Okoli (2019). Os resultados indicam que estratégias colaborativas, reflexivas e ajustadas às necessidades contextuais dos docentes são essenciais para uma formação continuada significativa. Contudo, persistem desafios, como a limitada valorização do professor como agente ativo de sua formação e a predominância de uma lógica utilitarista voltada à comercialização de cursos. O estudo fomenta discussões sobre as práticas formativas atuais, defendendo a superação de modelos tradicionais e a promoção de uma formação continuada abrangente, crítica e transformadora.

**Palavras-chave:** Formação continuada; Desenvolvimento profissional; Educação física escolar; Revisão sistemática de literatura.

**ABSTRACT**

The continuing education of school physical education teachers is essential for enhancing pedagogical practice and strengthening teacher identity. This study investigates, at the national level, professional development initiatives that impact these teachers' career growth. It is a descriptive research study conducted through a Systematic Literature Review (SLR), using a qualitative approach and based on Okoli's (2019) A Guide to Conducting a Systematic Literature Review. The findings indicate that collaborative, reflective,

and context-responsive strategies are crucial for meaningful continuing education. However, challenges remain, such as the limited recognition of teachers as active agents in their own professional learning and the predominance of a utilitarian logic aimed at the commercialization of training courses. The study fosters discussion on current professional development practices, advocating for the replacement of traditional models with a comprehensive, critical, and transformative approach to continuing teacher education.
**Keywords:** Continuing teacher education; Professional development; School physical education; Systematic literature review.

## 1. INTRODUÇÃO

A formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores de educação física escolar têm se consolidado como temas emergentes na pesquisa educacional contemporânea, dada sua estreita relação com a qualidade do ensino e com a valorização da carreira docente. Em um cenário marcado por rápidas transformações sociais e educacionais, esses processos tornam-se essenciais para que o professor esteja preparado para enfrentar os conflitos cotidianos e construir práticas pedagógicas significativas, contextualizadas e socialmente relevantes.

Ao longo da carreira, o saber docente é tecido a partir de múltiplas fontes — experiências cotidianas, formação inicial, interação com pares e vivências em sala de aula —, como destacam Tardif e Lessard (2005). Esses saberes, plurais e dinâmicos, são constantemente renovados por processos formativos que, segundo Nóvoa (2002, 2019), devem ser permanentes, reflexivos e capazes de estimular a

capacidade crítica dos professores frente ao perfil dos estudantes e às demandas do contexto escolar.

Shulman (2014) amplia essa visão ao alertar para uma “amnésia coletiva” no campo educacional, em que práticas pedagógicas bem-sucedidas não são devidamente registradas ou reaproveitadas, ao contrário do que ocorre em áreas como medicina ou direito. Essa lacuna compromete a construção de um repertório profissional sólido. De forma convergente, Imbernón (2010) ressalta que a formação e o desenvolvimento docente só produzem resultados consistentes quando articulados a condições estruturais adequadas — como políticas públicas eficazes, valorização profissional e ambientes de trabalho favoráveis.

Dessa forma, cresce a necessidade de políticas educacionais e iniciativas formativas que dialoguem com a realidade das escolas, promovendo não apenas atualização técnica, mas também o fortalecimento da identidade profissional e a autonomia intelectual do professor.

Visando fomentar essas discussões, este estudo propõe-se a realizar uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) sobre os processos formativos de professores de educação física escolar no Brasil, com o intuito de mapear o estado da arte, identificar tendências e apontar lacunas que possam orientar futuras pesquisas e políticas na área.

Segundo Okoli (2019), uma RSL deve seguir um protocolo rigoroso e estruturado, atendendo a critérios de sistematicidade, transparência, abrangência e reprodutibilidade. Seguindo os preceitos do autor, a RSL aqui proposta denomina-se *revisão autônoma da literatura*, pois se concentra na análise de dados provenientes da literatura

existente, sem que os pesquisadores tenham coletado previamente as bibliografias utilizadas na revisão.

A questão norteadora que orienta a RSL é: *em que medida as práticas de formação continuada têm impactado a trajetória formativa de professores de educação física escolar, considerando os desafios e especificidades de seus contextos de atuação?*

Para responder a essa questão, parte-se da necessidade de esclarecer e diferenciar conceitualmente formação continuada e desenvolvimento profissional, a fim de assegurar maior precisão teórica às análises.

### 1.1. Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional: Definições e Relações

Embora complementares, a formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores são processos distintos, com fundamentos, objetivos e dinâmicas próprias, influenciados por políticas educacionais, contextos institucionais e trajetórias individuais e coletivas. De acordo com Santos (2007), o desenvolvimento profissional corresponde a um processo de transformação interna que envolve a aquisição de novos conhecimentos e a modificação de práticas e atitudes no ambiente de trabalho, podendo ser compreendido como resultado ou finalidade da formação continuada. Esta, por sua vez, consiste em um conjunto de ações planejadas e investigativas destinadas a ampliar o acesso dos docentes a saberes essenciais para a prática pedagógica.

É fundamental não confundir esses conceitos, pois, como alerta Imbernón (2010), tal equívoco pode limitar a compreensão e a

eficácia de ambos. O desenvolvimento profissional não é um processo isolado, mas um percurso de crescimento contínuo condicionado por múltiplos fatores, como remuneração, infraestrutura, participação em projetos escolares, planos de carreira e clima organizacional. Críticas recorrentes apontam para a associação indevida entre desenvolvimento profissional e formações de cunho estritamente funcionalista, que reduzem o professor a um técnico especializado, centrado apenas na aquisição de habilidades e competências pontuais (García, 1999; Imbernón, 2010).

Em uma perspectiva mais ampla, o desenvolvimento profissional pode ser entendido como qualquer esforço sistemático para aprimorar a prática, as crenças e os conhecimentos do professor, buscando elevar a qualidade do ensino, da pesquisa e da gestão. Isso envolve o diagnóstico de necessidades e a formulação de políticas e programas que as atendam (Imbernón, 2010). Nesse sentido, autores como García (1999), Nóvoa (2002) e Santos (2007) defendem que esse desenvolvimento deve articular-se ao desenvolvimento pessoal — entendido como autoformação reflexiva — e ao desenvolvimento organizacional, que se refere ao crescimento coletivo por meio da gestão, interação e partilha no espaço escolar.

A escola, portanto, configura-se como espaço privilegiado para a formação contínua, favorecendo o diálogo formativo e a construção coletiva de saberes (Ferreira; Albuquerque; Leal, 2007; Nóvoa, 2002, 2019, 2022; Santos, 2007). Formar-se é mais que cumprir uma função social e profissional: é um processo dinâmico e permanente de ampliação de conhecimentos, construção de saberes pela experiência e reflexão, e de amadurecimento pessoal. Quando formação continuada, desenvolvimento profissional e identidade docente se articulam, os processos formativos ganham potência;

quando dissociados, tendem a se enfraquecer e comprometer a valorização da docência (Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2010; Nóvoa, 2002).

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme Okoli (2019), construir uma RSL requer procedimentos metodológicos estruturados. O autor denomina esse conjunto de procedimentos de “protocolo” e enfatiza que a revisão sistemática demanda um escopo abrangente, cujo rigor metodológico garante a confiabilidade dos resultados. Assim, o protocolo deve ser sistematicamente elaborado, garantindo um nível consistente de qualidade na revisão. Este processo é interativo, o que significa que ele pode requerer ajustes e também pode revelar problemas e inconsistências na definição da pesquisa. Além disso, a utilização de um protocolo contribui para minimizar os vieses interpretativos, tornando os critérios de seleção e análise claros, objetivos e replicáveis.

O Quadro 1 apresenta o protocolo adotado nesta RSL, elaborado com base em Okoli (2019).

**Quadro 1 -** Definição do protocolo da RSL

| **Etapas** | **Descrição** | **Detalhes/aplicação** |
|---|---|---|
| 1. Definição da Pesquisa | Identificar e definir claramente os objetivos e a questão da RSL. | - Fomentar a relevância do tema.<br>- Especificar o objetivo do estudo e a questão norteadora. |

| | | |
|---|---|---|
| 2. Busca na Literatura | Realizar uma busca abrangente e sistemática na literatura. | - Pesquisar nas bases de dados.<br>- Definir as Strings[2] de busca. |
| 3. Seleção dos Estudos e Extração de Dados | - Selecionar estudos relevantes com base nos critérios pré-definidos.<br>- Extrair dados relevantes dos estudos selecionados. | - Triar títulos e resumos.<br>- Examinar as bibliografias.<br>- Aplicar critérios de inclusão/exclusão.<br>- Evidenciar autores, ano, periódicos, títulos, etc. |
| 4. Síntese e análise das bibliografias | Sintetizar e analisar os dados extraídos. | - Avaliar os estudos.<br>- Destacar os aportes teóricos.<br>- Identificar padrões, tendências e convergências. |
| 5. Conclusão | Interpretar os achados e aportes teóricos | - Categorizar as discussões.<br>- Identificar lacunas.<br>- Responder a questão inicial |

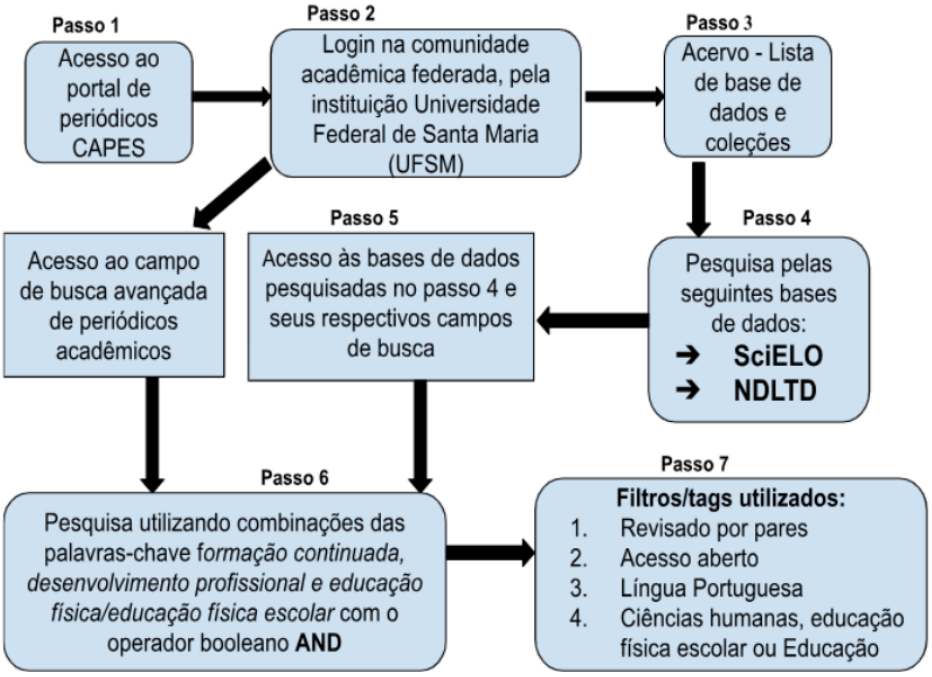
**Fonte:** elaborado pelos autores com base em Okoli (2019, p. 9).

### 2.1. Busca na Literatura

Seguindo esses passos, a *busca na literatura* foi em três bases de dados: o Portal de Periódicos da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e a Networked Digital Library of Theses and Dissertations (NDLTD). Para esta última, utilizou-se uma das plataformas incorporadas ao site da base de dados, denominada BASE (Bielefeld Academic Search Engine), um portal que reúne

cerca de 70 milhões de documentos em 3.000 repositórios, indo além de consultas de teses e dissertações.

O percurso exploratório foi direcionado conforme descrito no Fluxograma 1.




**Fonte:** elaborado pelos autores.

Em cada base de dados foram feitas três buscas. Para garantir a replicação dessas buscas, foram usados termos em letras minúsculas em todas as pesquisas, já que algumas bases de dados diferenciam maiúsculas e minúsculas. Também foram utilizados os recursos de “pesquisa avançada” nos campos de busca das bases, exceto nas buscas realizadas na base de dados incorporada à NDLTD. Isso porque constatou-se que a opção "Basic search" trouxe melhores resultados para a investigação.

O Quadro 2 apresenta o conjunto completo das buscas realizadas, detalhando as strings de busca, filtros e resultados utilizados como seleção primária de conteúdos para esta RSL.

**Quadro 2 -** Resultados da busca exploratória

| Strings de busca | Bases | Filtros e tags utilizados | Resultados | Publicação |
|---|---|---|---|---|
| formação continuada AND desenvolvimento profissional AND educação física escolar | CAPES 1ª busca | 1.Revisado por pares 2.Acesso aberto 3. Língua Portuguesa 4. Ciências Humanas | 4 | 2016 -2023 |
| desenvolvimento profissional AND educação física escolar | CAPES 2ª busca | 1.Revisado por pares 2.Acesso aberto 3. Língua Portuguesa 4. Ciências Humanas | 41 | 2005 -2025 |
| formação continuada AND educação física escolar | CAPES 3ª busca | 1. Revisado por pares 2. Acesso aberto 3. Língua Portuguesa 4. Ciências Humanas | 88 | 2006 -2025 |
| formação continuada AND desenvolvimento profissional AND educação física escolar | SciELO 1ª busca | 3. Língua Portuguesa 4. Ciências Humanas | 2 | 2021- 2024 |
| desenvolvimento profissional AND educação física escolar | SciELO 2ª busca | 3. Língua Portuguesa 4. Ciências Humanas | 5 | 2015 -2024 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| formação continuada AND educação física | SciELO 3ª busca | 3. Língua Portuguesa 4. Ciências Humanas | 33 | 2002 -2023 |
| formação continuada AND desenvolvimento profissional AND educação física | NDLTD 1ª busca | 2. Acesso aberto 3. Língua Portuguesa 4. Educação | 6 | 2016 -2022 |
| desenvolvimento profissional AND educação física escolar | NDLTD 2ª busca | 2. Acesso aberto 3. Língua Portuguesa 4. Educação | 17 | 2006 -2024 |
| formação continuada AND educação física escolar | NDLTD 3ª busca | 2. Acesso aberto 3. Língua Portuguesa 4. Educação física escolar | 57 | 2001 -2024 |

**Fonte:** elaborado pelos autores.
Nota: As buscas foram realizadas em 06/02/2025.

Conforme descrito no Quadro 2, em algumas buscas, optou-se por combinar termos amplos como “educação física” ao invés de mais específicos, por exemplo “educação física escolar”, adaptando os filtros conforme as particularidades de cada base de dados. Essa abordagem buscou equilibrar abrangência e precisão, uma vez que nem todos os estudos aplicáveis ao contexto escolar utilizam a terminologia exata em seus metadados. Da mesma forma, a variação nos filtros/tags “Ciências Humanas”, “Educação”, “Educação Física Escolar” buscou adaptar-se às especificidades de

categorização de cada base de dados, assegurando que a revisão não fosse limitada por vieses de catalogação.

A vasta publicação científica encontrada, com resultados em todas as bases e a maior parte concentrada a partir dos anos 2000, corrobora a reflexão de que as preocupações acerca dos processos formativos de professores, sobretudo os de educação física escolar, começaram a ganhar força nos últimos anos e estão fomentando cada vez mais as pesquisas educacionais nessa área.

Porém, conforme os dados do Quadro 2, percebe-se uma certa escassez de estudos que articulam explicitamente *formação continuada*, *desenvolvimento profissional* e *educação física escolar* evidenciada pela baixa recuperação de resultados nas bases quando os três termos são combinados. Esse fato revela uma lacuna significativa na literatura, não descartando também as limitações nos indexadores das bases.

### 2.2. Seleção dos Estudos e Extração dos Dados

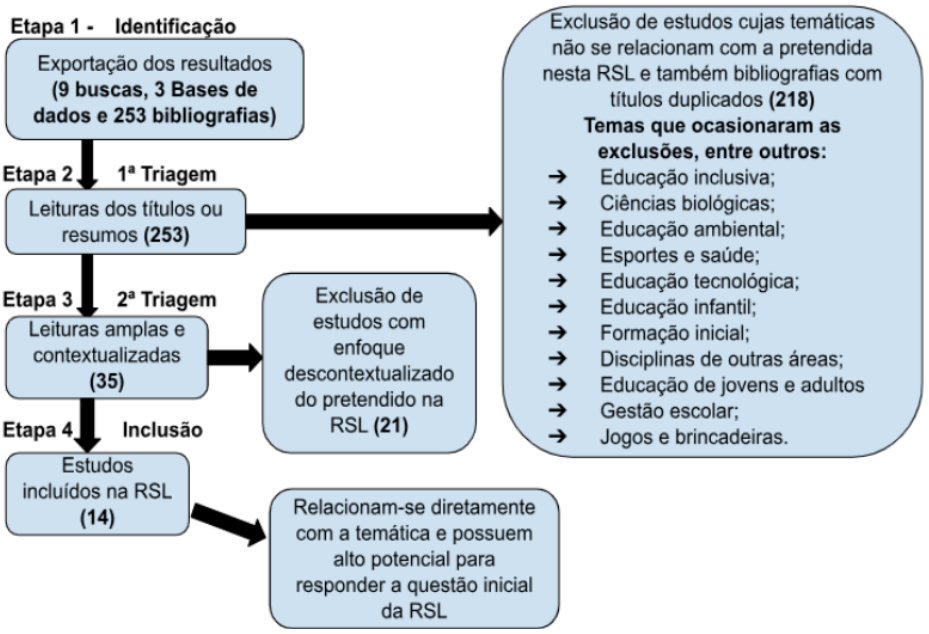
As três bases de dados consultadas contribuíram para a temática estudada. A variação no número de bibliografias encontradas em cada uma reflete a abrangência e os critérios de inclusão de cada periódico. Destarte, após a fase exploratória, que Okoli (2019) associa a uma “pesca com rede”, o passo seguinte foi a seleção prática dos estudos. Nesta etapa, ainda:

> *Não se deve julgar a qualidade ou avaliar a informação encontrada nos estudos. Os critérios devem ser simples o suficiente para se determinar apenas pelo título e resumo. Apenas ocasionalmente o texto completo precisa ser examinado para tomar uma decisão. (Okoli, 2019, p. 19).*

Para facilitar a compreensão do processo de seleção, os dados foram organizados no Fluxograma 2. Foram priorizados estudos que atendiam aos critérios previamente estabelecidos no delineamento da RSL, focando na relevância para a formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores de educação física escolar. Dessa forma, buscou-se garantir que os dados extraídos fossem representativos e pertinentes para as discussões e a análise final.

O Fluxograma 2 ilustra a metodologia utilizada nesta etapa.

**Fluxograma 2 -** Coleta das bibliografias para a RSL




**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Conforme a terceira etapa do Fluxograma 2, a leitura contextualizada teve como objetivo uma profunda imersão nos conteúdos, buscando estabelecer conexões significativas com a temática desta RSL. Para otimizar esse processo, utilizamos a plataforma SCISPACE (Science Space), um assistente de pesquisa baseado em inteligência artificial que oferece ferramentas para a interpretação aprofundada, extração e organização de dados.

Ao realizarmos a leitura das 35 bibliografias, procuramos nos apoiar nas contribuições dessas obras para responder à questão previamente proposta. Como resultado, elegemos para compor a investigação quatorze bibliografias, sendo uma dissertação de mestrado e treze artigos.

O Quadro 3 oferece a visualização destas bibliografias e suas propriedades, destacando a abrangência de cada base de dados conforme as cores já destacadas no Quadro anterior.

**Quadro 3 -** Estudos incluídos na RSL

| | Título | Autores | Periódico/ Qualis | Base | Ano |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | A formação continuada de professores de educação física a partir de | Dijnane Vedovatto e Marilia Rubino | Actualidades investigativas en educación (**A2**) | CAPES 1ª Busca | 2021 |

⚠ Esta tabela possui muitas colunas e foi cortada para impressão. Para visualizá-la completa, acesse o artigo original em: https://revistatopicos.com.br/artigos/entre-a-experiencia-e-a-reflexao-processos-formativos-de-professores-de-educacao-fisica-escolar-no-brasil?noblockage

**Fonte:** elaborado pelo autor.

O Quadro 3 evidencia que as 1ª e 2ª buscas apresentaram menor abrangência em relação ao número de publicações recuperadas, resultado diretamente ligado à especificidade dos termos utilizados e à dificuldade de localizar estudos que articulam simultaneamente formação continuada, desenvolvimento profissional e educação física escolar. Observa-se que a maior parte dos trabalhos selecionados foi encontrada no portal de periódicos da CAPES, o que reforça a relevância dessa plataforma para a pesquisa na área.

Quanto ao Qualis dos periódicos, a variação de A1 a B2 demonstra que o *corpus* reúne produções com diferentes níveis de impacto acadêmico e visibilidade, mesmo que este não tenha sido um critério de inclusão. Em relação ao recorte temporal, os estudos abrangem publicações de 2007 a 2024, permitindo contemplar um histórico de quase duas décadas de investigações, com destaque

para a concentração de trabalhos mais recentes, que refletem o aumento do interesse acadêmico pelo tema nos últimos anos.

## 3. SÍNTESE CRÍTICA E ANÁLISE DAS CONTRADIÇÕES NA LITERATURA

Esses estudos, que juntos analisaram as percepções de aproximadamente 272 participantes — a maioria docentes do sexo feminino com pós-graduação e atuantes em escolas públicas —, revelam que a formação continuada enfrenta desafios como a falta de alinhamento com as necessidades reais dos professores e a predominância de modelos que nem sempre promovem a reflexão crítica.

A amostra de estudos analisados abrangeu diferentes regiões do Brasil, incluindo Rio Grande do Sul, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Bahia e Rio Grande do Norte. Apesar dos esforços de busca, não foram encontrados trabalhos da Região Norte que atendessem aos critérios metodológicos, o que evidencia uma limitação geográfica deste estudo e a impossibilidade de se obter uma visão mais completa da realidade brasileira.

A maioria dos docentes participantes atua em escolas de áreas periféricas e de risco social, o que adiciona uma camada de complexidade aos resultados encontrados. De modo geral, esses docentes valorizam significativamente formações que aliam teoria e prática por meio de oficinas, cursos, palestras, *etc.* No entanto, eles consideram as pós-graduações menos significativas para o processo de formação em si, embora as busquem para ascensão na carreira. Além disso, estas obras destacam a importância de considerar as

especificidades de cada contexto e as preocupações dos docentes como a desvalorização profissional e as questões sociais da profissão, para que as formações ganhem mais sentido.

Quanto aos processos metodológicos, os estudos são majoritariamente descritivos com abordagens qualitativas. Destacam-se o estudo de caso, a pesquisa-ação, o estudo de multicasos e o enfoque fenomenológico. No tratamento dos dados, vários padrões foram identificados. No que tange a coleta, destacam-se entrevistas semiestruturadas, análises documentais, observação participante, diários de campo e grupos focais. Já em relação às análises, foram utilizados métodos como análise de conteúdo, uso do software NVivo em diferentes versões, análise textual discursiva, técnicas de triangulação e análises temáticas.

A análise conjunta dos estudos revela um campo em constante tensão, uma verdadeira “encruzilhada epistemológica”. Os trabalhos não apenas diagnosticam problemas, mas evidenciam a constante luta da educação física escolar para legitimar sua existência em um contexto de precarização e complexidade crescente. O diálogo entre os eixos teóricos da identidade profissional, dos saberes docentes e dos ciclos de vida profissional forma a base da maioria das discussões. Contudo, é na sua intersecção com a reflexividade — na prática e sobre prática profissional —, com propostas de uma educação crítica voltada à transformação social e, mais recentemente, com as preocupações docentes, que o debate ganha profundidade e revela suas contradições mais significativas.

Uma convergência massiva nos estudos é a percepção de que a formação continuada não pode ser entendida como uma mera ação pontual e isolada, mas um processo intrínseco à carreira. Contudo,

essa visão idealizada colide frontalmente com a realidade pragmática descrita: a predominante preferência dos professores por uma formação instrumental, focada em atividades práticas e soluções imediatas para a sala de aula.

É nesse ponto que o pensamento de Tardif (2007) sobre os *saberes da experiência* é simultaneamente validado e problematizado. Os estudos mostram que os professores, de fato, constroem seu fazer a partir desses saberes. No entanto, a crítica que emerge, especialmente em estudos como o de Cruz Junior, Della Fonte e Loureiro (2014), é que essa valorização da experiência, quando desacompanhada de uma "reflexão na ação" (Schön, 2000, p. 32), corre o risco de se tornar uma mera celebração da vivência — um saber que se esgota em si mesmo, incapaz de gerar uma transformação estrutural da prática docente.

Essa tensão revela uma crise de identidade profissional, um ponto central no trabalho de Nóvoa (2019), ao mostrar como as mudanças profundas na escola afetam diretamente o papel, o reconhecimento e as condições de trabalho dos professores. Os professores de educação física escolar parecem estar divididos entre duas identidades: a do "técnico", que busca ferramentas para resolver problemas imediatos, e a do "intelectual reflexivo", que questiona os fundamentos de sua prática.

A formação continuada, como mostram os estudos, muitas vezes alimenta a primeira identidade em detrimento da segunda, ao oferecer "pacotes" de atividades que, embora úteis em certos momentos, não promovem a autonomia intelectual. As experiências que fogem a essa regra, como as baseadas na colaboração e na produção autoral (Bezerra, 2020; Marchiori; Mello, 2023), mostram

que o fortalecimento da identidade docente passa necessariamente por posicionar o professor como sujeito e produtor de conhecimento.

Ademais, a análise cronológica dos estudos sugere uma evolução nas perspectivas de formação continuada em educação física escolar. Trabalhos mais antigos focam na dicotomia teoria-prática e nos ciclos de carreira, enquanto os mais recentes indicam que as preocupações docentes foram afetadas por fatores externos.

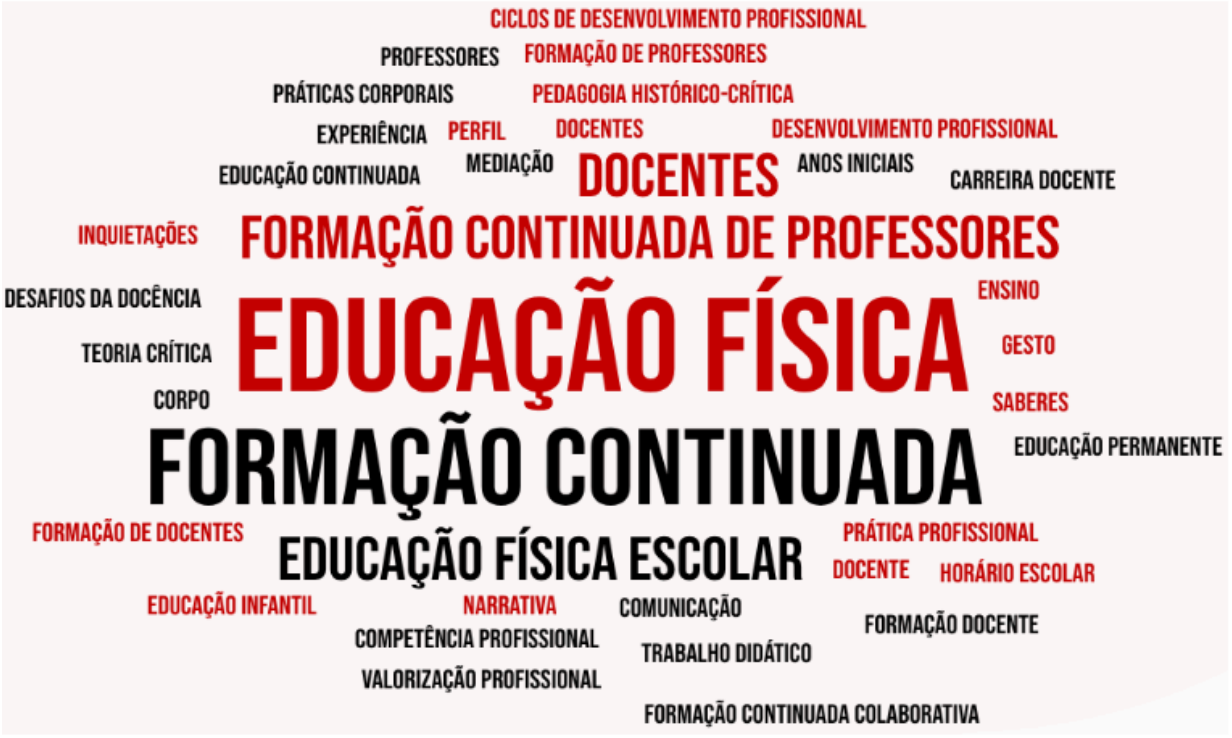
O estudo de Vieira, Piovani e Both (2024) é emblemático nesse sentido. Os autores indicam que as preocupações com políticas públicas e questões sociais são cada vez mais relevantes no contexto da educação física escolar brasileira hoje. Esse fato revela que a identidade do professor desse componente curricular é indissociável de fatores sociopolíticos, pois o docente não está preocupado apenas com o processo de ensino-aprendizagem, mas com o sistema educacional como um todo, o qual se encontra marcado pela precarização e pela reprodução de desigualdades.

Diante disso, depreende-se que a formação continuada nesse campo enfrenta o desafio de ser, ao mesmo tempo, específica e complexa. Específica, pois precisa dialogar com a cultura corporal do movimento e tratar das particularidades de seus saberes. Complexa, porque não se pode ignorar que o professor atua em uma realidade atravessada por crises sociais, políticas e subjetivas. Ignorar qualquer um desses polos é condenar a formação à irrelevância ou à superficialidade.

Reforçando as contribuições teóricas que fundamentam a RSL, a Figura 1 apresenta uma nuvem de palavras-chave extraídas dos

estudos incluídos, oferecendo um mapa visual dos conceitos que definem o campo.

**Figura 1 -** Nuvem de palavras-chaves das bibliografias incluídas na RSL




**Fonte:** elaborada pelos autores.

A proeminência dos termos “formação continuada” e “educação física”, que dominam visualmente a nuvem, confirma o núcleo temático desta RSL. No entanto, a análise aprofundada dos termos secundários revela as tensões e as nuances epistemológicas que caracterizam o debate atual. Outros termos como “formação continuada de professores”, “formação de docentes” e “professores” ancora a discussão nos sujeitos do processo e em suas trajetórias.

Mais reveladora é a coexistência de termos que representam os diferentes polos do debate. De um lado, palavras como “prática profissional”, “trabalho didático” e “ensino” apontam para a dimensão pragmática e cotidiana da profissão, o foco na tarefa que reflete as preocupações imediatas dos professores. Do outro lado, a

forte presença de conceitos como “saberes”, ecoando Tardif (2007), “desenvolvimento profissional”; “carreira docente” e “ciclos de desenvolvimento profissional”, remetendo à Huberman (2000) evidencia a busca por uma compreensão mais profunda e teórica do fazer docente.

A nuvem, portanto, visualiza a encruzilhada epistemológica discutida anteriormente. O termo “experiência” surge como um conceito-chave, e sua proximidade com “inquietações” e “desafios da docência” confirma que a formação é cada vez mais entendida não como um processo de aquisição passiva, mas como uma resposta às angústias e aos problemas reais da carreira.

Além disso, a presença de conceitos como “narrativa”, “comunicação” e “mediação” sinaliza uma tendência para abordagens mais humanistas e comunicacionais, que valorizam a troca e a construção coletiva. Isso é reforçado pelo termo “formação continuada colaborativa”, que aponta para uma perspectiva futura promissora.

A aparição de “valorização profissional” e “competência profissional” demonstra que a complexidade da formação de professores é indissociável das condições estruturais da carreira e do contexto social e político em que ela se insere.

A nuvem de palavras não apenas lista os temas, mas cartografa o campo de batalha teórico: uma área onde a necessidade da prática imediata luta por espaço com a urgência da reflexão crítica, e onde a identidade de um professor de educação física escolar é forjada na complexa intersecção entre o fazer — expresso nas ações e estratégias do cotidiano escolar —, o saber — constituído pelos

conhecimentos teóricos e pedagógicos que fundamentam a prática — e o sentir — formado pelas dimensões subjetivas, éticas e emocionais que orientam a atuação docente.

## 4. DISCUSSÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS

Ao se analisar os estudos incluídos, depreende-se que os processos formativos em educação física escolar giram em torno de componentes-chave, os quais discutem:

- a formação continuada como espaço de reflexão crítica da prática docente;
- a valorização das necessidades e saberes da experiência nas formações;
- a desvalorização docente e suas implicações para o desenvolvimento profissional;
- o vínculo da identidade docente com os processos formativos;
- as potencialidades, limitações e desafios da formação continuada de professores de educação física escolar.

Tais discussões e seus achados, assim como as *lacunas* e *propostas* para avançar na formação de professores desse componente curricular, fomentam reflexões que transcendem a compreensão de "como" as formações são realizadas ou estudadas. Elas se expandem para questões políticas, sociais, éticas e identitárias que impactam diretamente os docentes da área.

### 4.1. A Formação Continuada Como Espaço de Reflexão Crítica da Prática Docente

Os estudos analisados convergem em um ponto central: a formação continuada atinge seu potencial transformador quando transcende a mera transposição de atividades e se consolida como um processo reflexivo. Essa reflexão — seja individual ou coletiva — é reconhecida como fundamental para o desenvolvimento profissional.

A perspectiva de Schön (2000) sobre a reflexão ajuda a aprofundar essa ideia, distinguindo dois momentos cruciais: a reflexão-na-ação (que ocorre durante a prática, como respostas intuitivas a imprevistos ou, até mesmo, à resistência dos alunos) e a reflexão-sobre-a-ação (análise posterior, mais profunda). A reflexão coletiva, considerada mais potente, enquadra-se neste segundo tipo, promovendo a "desprivatização da prática" (VEDOVATTO; RUBINO, 2021, p. 26), ao atribuir novos significados aos processos formativos por meio da troca entre pares.

Entretanto, como alertam Tardif e Moscoso (2018), a apropriação acrítica da noção de profissional reflexivo de Schön (2000) no campo educacional tem levado à sua banalização e esvaziamento político. Ao ser convertida em competência genérica ou mera técnica de aperfeiçoamento individual, a reflexão perde o vínculo com suas dimensões sociais, interativas e críticas, deixando de considerar que a prática docente é atravessada por disputas de sentido, lutas por reconhecimento e relações de poder.

Para os autores, é necessário resgatar tradições mais amplas do pensamento reflexivo, compreendendo-o como experiência social — marcada pela reconstrução identitária diante da fragmentação dos

papéis docentes —, como reconhecimento e interação — na qual o professor negocia constantemente sua legitimidade com alunos e pares — e como crítica das ideologias — questionando os condicionantes históricos e políticos que moldam e limitam a ação pedagógica. Assim, a formação continuada não deveria apenas ensinar a "refletir sobre a prática", mas criar condições para que essa reflexão seja situada, dialógica e transformadora, capaz de romper com lógicas institucionais que domesticam o trabalho docente sob a retórica da inovação.

Nesse sentido, os saberes que emergem da experiência docente, quando compartilhados e analisados coletivamente, tornam-se a matéria-prima para uma formação mais significativa, como defendem Azevedo *et al*. (2010), Cruz Junior, Della Fonte e Loureiro (2014) e Borck, Oliveira e Frizzo (2019). Essa perspectiva posiciona o professor como protagonista de sua própria formação, alguém que busca ativamente a renovação de sua prática. Curiosamente, Vedovatto e Rubino (2021) observam que, com o amadurecimento profissional, os professores tendem a valorizar mais essas formações reflexivas em detrimento de cursos rápidos e utilitaristas.

Contudo, emerge uma contradição: embora a reflexão seja idealizada, a realidade da carreira impõe outras lógicas. A busca por cursos de pós-graduação, por exemplo, é frequentemente motivada mais pela necessidade de melhoria salarial e ascensão funcional do que por um anseio reflexivo, como apontam Bahia *et al*. (2018) e Borck, Oliveira e Frizzo (2019).

Além disso, a hegemonia dos conteúdos esportivos e o receio de inovar com práticas corporais disruptivas, por medo da não aceitação dos alunos, como indicam Rossi e Hunger (2012), mostram

que o imediatismo e as pressões do contexto escolar ainda limitam o potencial reflexivo. Fica claro, portanto, que existe uma urgência por ambientes formativos que não apenas valorizem a reflexão, mas que também ofereçam segurança e legitimidade para que os professores ousem transformar suas práticas.

Nesse contexto, a ideia de Nóvoa (2002, p. 56) de "uma nova visão paradigmática da formação contínua dos professores, entendida como uma variável essencial ao desenvolvimento das pessoas e das organizações" ganha força. Ela sugere que a reflexão não deve ser apenas uma iniciativa individual, mas uma prática institucionalmente legitimada, essencial para o crescimento de toda a escola.

### 4.2. Valorização das Necessidades e Saberes da Experiência nas Formações

Uma das reivindicações mais fortes e recorrentes nos estudos é a necessidade de que a formação continuada parta das necessidades reais dos professores e dos saberes construídos em seu cotidiano. Nessa perspectiva, Tardif (2007) destaca a importância dos saberes experienciais, que emergem da prática docente e são fundamentais para a construção de uma identidade profissional autônoma e crítica.

A supressão dessa dimensão contextual gera inquietações e críticas aos programas formativos, pois o reconhecimento das vivências docentes é um fator crucial para a eficácia e o engajamento. A formação, portanto, deve ser um espaço de diálogo que valorize as práticas pedagógicas, e não apenas um canal de transferência de conhecimento.

No entanto, é preciso cautela. A valorização das necessidades não pode ser um pretexto para um pragmatismo excessivo. Como alertam Cruz Junior, Della Fonte e Loureiro (2014) e Valle e Rezer (2022), um foco desmedido no utilitário pode reforçar o imediatismo e limitar a profundidade da formação. Tardif (2007) reforça essa crítica ao questionar a predominância de conteúdos disciplinares desconectados da realidade do ofício docente:

> *"[...] é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda é dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias, sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas. (Tardif, 2007, p. 241).*

O autor reivindica uma atuação mais articulada do professor com sua própria formação, pois o mesmo professor que forma sujeitos acaba perdendo o poder de agir sobre si em relação aos seus próprios processos formativos.

É nesse ponto que Valle e Rezer (2022) identificam silenciamentos nos processos formativos. Ao se concentrarem em necessidades pontuais e na atualização de conteúdos, os programas de formação muitas vezes negligenciam os desafios mais profundos da prática pedagógica. Cria-se um paradoxo: ao tentar responder às necessidades imediatas, a formação pode acabar por não atender às necessidades estruturais e nem emancipar os professores.

### 4.3. A Desvalorização Docente e Suas Implicações para o Desenvolvimento Profissional

A percepção de desvalorização profissional emerge como um tema transversal e doloroso, sendo um fator que molda profundamente a experiência docente na educação física escolar. Essa desvalorização, conforme os estudos, é multifacetada e perpetuada por diferentes agentes. As instituições, como aponta Cristino (2007), frequentemente reforçam estereótipos que posicionam a disciplina como "menor" ou acessória, com professores sendo usados como substitutos ou tendo sua participação em conselhos de classe limitada. Esse cenário é agravado por discursos depreciativos de colegas e pelo desinteresse ou violência por parte dos alunos, como indicam Rossi e Hunger (2012) e Vieira, Piovani e Both (2024).

Nesse contexto, González e Fraga (2012) destacam que a função do professor de educação física escolar ainda é frequentemente deslocada de seus saberes específicos, sendo associada a atividades extraclasses ou a uma atuação meramente técnica. Essa visão contribui para o reforço de estereótipos que reduzem a prática pedagógica a aspectos lúdicos/recreacionistas, desvinculados de propósitos educacionais consistentes. Essa desvalorização estrutural

dificulta a construção de uma identidade profissional sólida e a consolidação de práticas pedagógicas significativas.

Essa crise de *status* é reforçada por políticas públicas e programas de formação que, segundo Cristino (2007) e Vedovatto e Rubino (2021), se manifestam em baixos salários, contratos precários e uma falha em reconhecer o professor como produtor de saberes. Paradoxalmente, como apontam Vedovatto e Rubino (2021), os próprios professores acabam sendo responsabilizados pelo fracasso escolar, o que impacta negativamente sua prática e desenvolvimento profissional.

Diante desse quadro, as reações variam com a maturidade profissional. Rossi e Hunger (2012) observam que professores mais experientes buscam cargos de gestão como uma forma de lutar pela valorização da área. Em contrapartida, Vieira, Piovani e Both (2024) ressaltam que os docentes iniciantes estão mais focados na própria sobrevivência. Essa distinção é crucial. Ela demonstra que a formação não pode ser homogênea, devendo oferecer tanto suporte prático para os novatos quanto espaços estratégicos e reflexivos para os mais experientes, potencializando o desenvolvimento de ambos.

Huberman (2000) contribui para essa discussão ao destacar que o desenvolvimento profissional docente ocorre em fases distintas, cada uma com desafios específicos. Conforme o autor, professores iniciantes enfrentam o descompasso entre a formação e a realidade escolar, enquanto os mais experientes buscam consolidar sua identidade e influência no ambiente escolar. No entanto, em um contexto de desvalorização sistêmica, essas fases podem ser atravessadas por frustrações e desmotivação, especialmente quando

os saberes experienciais — fundamentais para a construção da identidade docente — são negligenciados.

### 4.4. O Vínculo da Identidade Docente com os Processos Formativos

A identidade docente é uma jornada contínua de (re)construção, profundamente influenciada por processos formativos. Conforme aponta Cristino (2007), essa jornada se inicia antes mesmo da graduação e se estende por toda a carreira, sendo constantemente moldada por novas experiências e aprendizados.

Josso (2007) e Marcelo (2009) entendem a identidade docente como um processo mutável e evolutivo, constituído ao longo da vida por meio das experiências, reflexões e narrativas que os professores constroem sobre si mesmos. A efervescência na profissão, mais acentuada nos primeiros anos, como destacam Rossi e Hunger (2012), evidencia o papel crucial da formação na consolidação dessa identidade inicial.

Nóvoa (2022) considera que o início na carreira é uma fase essencial. O autor afirma que as consequências de uma má ou boa iniciação do professor poderão refletir futuramente em sua trajetória profissional, positiva ou negativamente. Contudo, a percepção dessa jornada não é linear. Muitas vezes, a formação continuada é vista de forma reducionista, como uma mera "reciclagem" para preencher lacunas da graduação (Cristino, 2007; Ehrenberg; Ayoub, 2020).

Essa visão ignora que a identidade docente articula dimensões pessoais, profissionais, sociais e existenciais, sendo continuamente (re)significada em função dos contextos vividos, das relações estabelecidas e dos sentidos atribuídos ao exercício da docência

(Josso, 2007; Marcelo, 2009). Uma identidade profissional robusta, portanto, emerge da valorização das vivências escolares e do reconhecimento do professor como protagonista de seu próprio desenvolvimento.

### 4.5. Potencialidades, Limitações e Desafios da Formação Continuada de Professores de Educação Física Escolar

A literatura analisada, embora crítica, também aponta potencialidades claras. A principal delas reside em modelos de formação colaborativas, contextualizadas e que ocorrem no próprio ambiente de trabalho. Experiências como as relatadas por Vedovatto e Rubino (2021) e Marchiori e Mello (2023) mostram que, quando os professores são posicionados como protagonistas e colaboradores, a formação ganha em eficácia e significado. Essas experiências se alinham ao que Nóvoa (2002) classifica como modelos construtivistas — personalista, investigativo, contratual e interativo-reflexivo — que partem de uma reflexão contextualizada para a construção dos dispositivos formativos.

As limitações, no entanto, são estruturais e recorrentes. A crítica mais contundente, presente em quase todos os estudos, é a persistência de um modelo formativo imposto "de cima para baixo", que desconsidera as necessidades reais dos docentes. Este modelo se enquadra no que Nóvoa (2002) denomina modelos estruturantes — tradicional, comportamentalista, universitário e escolar — organizados a partir de uma lógica de racionalidade técnica e científica, aplicados de forma homogênea e descontextualizada.

Como alerta Nóvoa (2019. 10-11), as formações continuadas do modo que se apresentam atualmente:

> *[...] prestam um péssimo serviço à profissão, pois conduzem, inevitavelmente, a uma menorização ou desqualificação dos professores. De um ou de outro modo, abrem caminho a um mercado de cursos, eventos, seminários e encontros nos quais especialistas diversos montam o seu espetáculo pessoal para venderem aos professores novidades inúteis sobre o cérebro e a aprendizagem, as novas tecnologias ou qualquer outra moda de momento.*

Essa crítica ecoa nos trabalhos de Marchiori e Mello (2023) e Valle e Rezer (2022), que denunciam a superficialidade e o caráter comercial dessas formações. Outra limitação grave é a sobrecarga de trabalho, que restringe o tempo e a disponibilidade dos professores para se dedicarem à formação, forçando-os a buscar opções em horários inadequados ou em formatos virtuais, como evidencia Bahia *et al.* (2018).

Diante disso, os desafios para o futuro são imensos. O primeiro é romper com a lógica do consumismo de cursos e construir processos formativos que sejam, de fato, colaborativos e dialógicos. O segundo é superar a sobrecarga de trabalho, uma questão que exige soluções políticas e de gestão, como a reorganização do tempo escolar. Por fim, o grande desafio é construir uma formação que não apenas qualifique a prática, mas que também fortaleça a identidade e a autonomia dos professores para que possam enfrentar criticamente as complexidades do seu tempo.

### 4.6. Para Além do Estado da Arte: Lacunas e Perspectivas Futuras

Esta RSL, ao consolidar os achados de 14 estudos, permite identificar tanto as contribuições consolidadas quanto as lacunas que ainda persistem no campo. A principal contribuição é o mapeamento da complexidade da formação continuada em educação física escolar, evidenciando a transição de um debate puramente técnico para uma discussão que engloba identidade, saberes, condições de trabalho e política educacional.

As lacunas, no entanto, são significativas e apontam caminhos para novas investigações. Identificam-se quatro principais:

1. Falta de suporte didático-pedagógico para docentes iniciantes: apesar do "choque com a realidade" ser um tema recorrente, faltam estudos que proponham e avaliem modelos de mentoria e suporte contínuo que utilizem a experiência de professores mais experientes para apoiar os novatos.

2. Aprofundamento de modelos crítico-reflexivos: há muitas críticas aos modelos tradicionais, mas poucas propostas e investigações sobre a implementação prática de modelos alternativos que efetivamente superem a dicotomia teoria-prática no contexto escolar.

3. Necessidade de investigações longitudinais: os próprios estudos reconhecem a limitação de seus recortes temporais. A carência de pesquisas que acompanhem os professores por longos períodos impede uma compreensão mais profunda dos impactos cumulativos da formação na carreira.

4. Articulação entre formação continuada e desenvolvimento profissional na educação física escolar: embora os temas sejam conexos, a RSL revela que a articulação conceitual entre

*formação continuada* e *desenvolvimento profissional* ainda é pouco explorada na àrea, com os estudos deixando de lado as nuances, convergências e impactos na interconexão dessas duas dimensões.

Essas lacunas estimulam uma agenda para estudos futuros, que podem se dedicar a construir e analisar modelos de formação mais sustentáveis, colaborativos e que levem em consideração a complexa e desafiadora trajetória profissional.

## 5. CONCLUSÕES

Esta RSL buscou responder em que medida as práticas de formação continuada têm impactado a trajetória formativa de professores de educação física escolar, considerando os principais desafios enfrentados em seus contextos de atuação. Os achados permitem concluir que o impacto é paradoxal: a formação continuada é, ao mesmo tempo, um motor potente para o desenvolvimento profissional e um campo minado por limitações estruturais que restringem seu potencial transformador.

O impacto positivo se manifesta quando a formação consegue operar como uma prática de verdadeira reflexão. Os estudos convergem ao indicar que as estratégias mais efetivas são aquelas que promovem a colaboração entre pares, a análise crítica da própria prática e a valorização dos saberes que emergem da experiência docente. Nesses contextos, a formação deixa de ser um evento externo e se torna um processo orgânico de desenvolvimento, fortalecendo não apenas a competência pedagógica, mas também a identidade profissional e a legitimação da educação física no espaço escolar.

Contudo, esse potencial é sistematicamente limitado por desafios persistentes. O principal deles é o profundo descompasso entre as formações ofertadas e as reais necessidades dos professores. A literatura aponta para uma avalanche de cursos, oficinas e seminários com caráter utilitarista e mercantil, impostos de forma descontextualizada e que, na prática, "sufocam" os professores em vez de empoderá-los. Essa abordagem ignora a complexidade do trabalho docente e reforça um modelo tecnicista que os próprios professores, em sua busca por relevância, já começam a refutar.

Somam-se a isso os desafios estruturais como a desvalorização crônica da profissão, manifestada em baixos salários e condições de trabalho precárias, e a sobrecarga horária, que inviabiliza a participação em processos formativos mais aprofundados. Esses fatores criam um ciclo vicioso: a precarização do trabalho desmotiva a busca por desenvolvimento, e a falta de uma formação crítica e contínua dificulta a mobilização dos professores para transformar essa mesma realidade precária.

Portanto, respondendo diretamente à questão central, as práticas de formação continuada impactam a trajetória dos professores de forma ambivalente. Elas são eficazes na medida em que são colaborativas, reflexivas e contextualizadas, oferecendo ferramentas para o aprimoramento da prática e para o fortalecimento da identidade docente. No entanto, seu impacto global é severamente limitado por um sistema que frequentemente as trata como ações pontuais e instrumentais, e por um contexto de trabalho que desvaloriza e sobrecarrega seus profissionais.

Conclui-se que a qualidade da formação continuada é, de fato, um fator determinante para o futuro da educação física escolar. O

caminho para uma formação mais impactante não reside em oferecer mais cursos, mas em transformar a própria concepção de formar. É preciso avançar para modelos que reconheçam a complexidade do trabalho docente, que valorizem a trajetória e a voz dos professores como protagonistas, e que entendam o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, dialógico e indissociável das condições políticas e materiais da escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, mai./ago. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2010000200009&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 16 jan. 2025.

ARAÚJO, Allyson Carvalho de; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de; SOUZA JÚNIOR, Antonio Fernandes de. Formação de professores de Educação Física e usos de conceitos do campo comunicacional para pensar o ensino. **Comunicação e Educação,** São Paulo, v. 24, n. 1, p. 141–153, jun. 2019. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/149190. Acesso em: 4 mar. 2025.

AZEVEDO, Andréa Maria Pires et al. Formação continuada na prática pedagógica: a Educação Física em questão. **Movimento,** Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 245-262, dez. 2010. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11809. Acesso em: 4 mar. 2025.

BAHIA, Cristiano de Sant'anna et al. Formação continuada de professores de Educação Física: ações pedagógicas da Diretoria Regional de Educação de Ilhéus. **Journal of Physical Education,** Maringá, v. 29, n. 1, p. 1-11, set. 2018. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/37733. Acesso em: 4 mar. 2025.

BEZERRA, Kleiton Ramires Pires. Formação continuada e trabalho didático: metodologia com base na pedagogia histórico-crítica. **Cadernos de Pós-graduação,** São Paulo, v. 19, n. 2, p. 48-59, dez/2020. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/18124. Acesso em: 04 mar. 2025.

BORCK, Daiane Tavares; OLIVEIRA, Ivan Bremm de; FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. Professor de Educação Física do 1º ao 5º ano da RMEPel: perfil, sentimentos de valorização e formação continuada. **Revista Thema,** Pelotas, v. 16, n. 1, p. 83-95, maio. 2019. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1175/1061. Acesso em: 4 mar. 2025.

CRISTINO, Ana Paula da Rosa. **Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de educação física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS).** 2007. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

CRUZ JUNIOR, Antônio Fernandes da; DELLA FONTE, Sandra Soares; LOUREIRO, Robson. Formação continuada de professores: quando a experiência e os saberes docentes se limitam à vivência. **Pro-**

**Posições,** Campinas, v. 25, n. 2, p. 197-215, ago. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/nrLG5bSMBVkYMDDD68tr6gd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 4 mar. 2025.

EHRENBERG, Mônica Caldas; AYOUB, Eliana. Práticas corporais na formação continuada de professoras: sentidos da experiência. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 46, p. 1-20, jun. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/BtGhT5s4RXshnRHfxDRrQqx. Acesso em: 4 mar. 2025.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Formação continuada de professores:** questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. **Afazeres da Educação Física na escola:** planejar, ensinar, partilhar. 1. ed. Erechim: Edelbra, 2012.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação,** Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413–438, set./dez. 2007. Disponível em:

https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.

KRÖNING, Eliana Köhler; AZEVEDO, Mario Renato. Formação continuada em Educação Física escolar: ações, percepções e desafios da gestão educacional. **Revista Thema,** Pelotas, v. 16, n. 3, p. 671-684, out. 2019. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1443. Acesso em: 4 mar. 2025.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação,** Lisboa, n. 8, p. 7–22, jan./abr. 2009. Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.

MARCHIORI, Alexandre Freitas; MELLO, André da Silva. A relação colaborativa na formação continuada com professores de educação física da educação infantil. **Revista Portuguesa de Educação,** Braga, v. 36, n. 1, p. 1-22, jun. 2023. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/24605. Acesso em: 4 mar. 2025.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-20, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/. Acesso em: 15 jan. 2025.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, abr. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt. Acesso em: 4 mar. 2025.

OKOLI, Chitu. Guia para realizar uma Revisão Sistemática de Literatura. **EAD em Foco,** [*S. l.*], v. 9, n. 1, p. 1-40, abr. 2019. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/748. Acesso em: 4 mar. 2025.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte,** São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-338, jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbefe/a/7wf83w6W8vSv6JKL5VhV95b/abstract/?lang=pt. Acesso em: 4 mar. 2025.

SANTOS, Maria Eliza Gama. **Formação continuada de professores e desenvolvimento institucional de escolas públicas:** articulações, dificuldades e possibilidades. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação ) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec,** São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: https://maiza.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Conhecimento-e-ensino-Lee-Shulman.pdf. Acesso em: 4 mar. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A noção de "profissional reflexivo" na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5271. Acesso em 12 ago. 2025.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; REZER, Ricardo. Formação continuada: entre o dito, o pretendido e o produzido – percepções dos professores de Educação Física. **Interfaces da Educação,** Paranaíba, v. 13, n. 38, p. 373-394, ago. 2022. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5257/5140. Acesso em: 4 mar. 2025.

VEDOVATTO, Dijnane; RUBINO, Marília. A formação continuada de professores de Educação Física a partir de um espaço coletivo escolar: uma experiência no Brasil. **Revista Actualidades Investigativas en Educación,** [*S. l.*], v. 21, n. 2, p. 1-31, ago. 2021. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032021000200228&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 4 mar. 2025.

VIEIRA, Suelen Vicente; PIOVANI, Verónica Gabriela Silva; BOTH, Jorge. Desenvolvimento profissional e preocupações docentes: uma análise com professores de Educação Física brasileiros. **Pro-Posições,** Campinas, v. 35, p. 1-28, maio. 2024. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/pp/a/scmrNwHJtjSv39yxfCCHdjQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 jan. 2025.

---

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Mestra e Doutora em Educação. Atualmente é docente do Departamento de Administração Escolar na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail