

A FRAGMENTAÇÃO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA CRÍTICA À DISSOCIAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO DO CORPO, PROMOÇÃO DA SAÚDE E PREVENÇÃO

CURRICULAR FRAGMENTATION IN PHYSICAL EDUCATION TEACHER TRAINING: A CRITIQUE OF THE DISSOCIATION BETWEEN BODY EDUCATION, HEALTH PROMOTION, AND PREVENTION

LA FRAGMENTACIÓN CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA: UNA CRÍTICA A LA DISOCIACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN CORPORAL, LA PROMOCIÓN DE LA SALUD Y LA PREVENCIÓN

Sabrina Mendes Viana Oliveira¹
Máximo Alfonso Rodrigues Billacrês²
Reginaldo Conceição da Silva³

RESUMO: Este artigo discute as contribuições de uma abordagem formativa integrada para o enfrentamento da fragmentação curricular na formação inicial de professores de Educação Física, com foco nos eixos educação do corpo, promoção da saúde e prevenção. Trata-se de revisão de literatura de natureza bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, desenvolvida a partir de produções acadêmicas publicadas entre 2016 e 2025, selecionadas nas bases CAPES, SciELO, LILACS e Google Acadêmico mediante descritores combinados com operadores booleanos e critérios explícitos de inclusão e exclusão. Dos 160 registros inicialmente identificados, 12 compõem o corpus final de análise. Os resultados evidenciam a permanência de currículos fragmentados, a dissociação entre teoria e prática e a predominância de perspectivas biologicistas e técnico-instrumentais. Em contraposição, os estudos analisados indicam a emergência de propostas curriculares integradas, interdisciplinares e reflexivas, ancoradas no pensamento complexo e na pedagogia crítica. Conclui-se que a superação da fragmentação exige reconfiguração epistemológica da formação docente, orientada pela relação dos saberes e pelo compromisso com uma Educação Física escolar crítica, contextualizada e humanizadora.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Formação docente. Fragmentação curricular. Promoção da saúde.

¹Licenciada e Bacharela em Educação Física, Especialista em Educação Física Escolar e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologias Educacionais (PROFEDUCATEC), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Professora da Universidade do Estado do Amazonas.

²Professor da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Doutor em Geografia.

³Professor da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Doutor em Geografia.

ABSTRACT: This article discusses the contributions of an integrated educational approach to addressing curriculum fragmentation in the initial training of Physical Education teachers, focusing on the axes of body education, health promotion, and prevention. This is a literature review of a bibliographic and documentary nature, with a qualitative approach, based on academic publications from 2016 to 2025, selected from CAPES, SciELO, LILACS, and Google Scholar databases using Boolean operators and explicit inclusion and exclusion criteria. Of the 160 initially identified records, 12 compose the final analytical corpus. Results indicate the persistence of fragmented curricula, a disconnect between theory and practice, and the prevalence of biologicistic and technical-instrumental perspectives. Conversely, the analyzed studies signal the emergence of integrated, interdisciplinary, and reflective curricular proposals, grounded in complex thinking and critical pedagogy. It is concluded that overcoming fragmentation requires an epistemological reconfiguration of teacher education, guided by the integration of knowledge and a commitment to critical, contextualized, and humanizing school Physical Education.

Keywords: School Physical Education. Teacher Training. Curriculum Fragmentation. Health Promotion. Complex Thinking.

RESUMEN: Este artículo discute las contribuciones de un enfoque formativo integrado para enfrentar la fragmentación curricular en la formación inicial de profesores de Educación Física, con énfasis en los ejes de educación corporal, promoción de la salud y prevención. Se trata de una revisión de literatura, de carácter bibliográfico y documental, con enfoque cualitativo, basada en producciones académicas publicadas entre 2016 y 2025, seleccionadas en las bases CAPES, SciELO, LILACS y Google Académico mediante descriptores combinados con operadores booleanos y criterios explícitos de inclusión y exclusión. De los 160 registros inicialmente identificados, 12 componen el corpus final de análisis. Los resultados evidencian la permanencia de currículos fragmentados, la disociación entre teoría y práctica y el predominio de perspectivas biologicistas y técnico-instrumentales. En contraposición, los estudios señalan la emergencia de propuestas curriculares integradas, interdisciplinarias y reflexivas, fundamentadas en el pensamiento complejo y la pedagogía crítica. Se concluye que la superación de la fragmentación exige una reconfiguración epistemológica de la formación docente, orientada por la articulación de los saberes y el compromiso con una Educación Física escolar crítica, contextualizada y humanizadora.

Palabras clave: Educación Física escolar. Formación docente. Fragmentación curricular. Promoción de la salud. Pensamiento complejo.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores de Educação Física no Brasil constitui um campo historicamente marcado por tensões entre perspectivas técnicas, biologicistas e pedagógico-críticas, cujas disputas se expressam, ainda hoje, nas estruturas curriculares dos cursos de licenciatura (BRACHT, 1999; SOARES et al., 1992). Compreender esse processo exige situá-lo

em sua dimensão histórica, reconhecendo que as trajetórias da área foram, em grande medida, forjadas por lógicas hegemônicas que fragmentaram saberes, separaram teoria de prática e reduziram o professor ao papel de instrutor ou técnico esportivo (ABREU; SABÓIA, 2019; AREIAS, 2022). Essa herança tem raízes na influência militar e higienista que marcou a inserção da Educação Física nos currículos escolares brasileiros ao longo do século XIX e da primeira metade do século XX (SOARES et al., 1992; CASTELLANI FILHO, 1988).

Desde as reformas curriculares decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996 (LDB), até a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que reformulou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, a Educação Física oscilou entre avanços de legitimidade curricular e recuos que fragilizaram sua identidade como componente formativo integral (AREIAS HS, 2022). A LDB/1996 representou um marco ao conferir à Educação Física o estatuto de componente curricular obrigatório da educação básica, integrando-a ao projeto pedagógico da escola. Contudo, as reformas subsequentes, em especial a BNCC e as alterações introduzidas pelo chamado Novo Ensino Médio, suscitaram questionamentos sobre o espaço efetivamente assegurado à área e sobre a concepção de formação que deve orientar os cursos de licenciatura em um contexto de rápida transformação social, tecnológica e cultural.

3

É nesse cenário que o pensamento complexo de Edgar Morin se revela uma referência incontornável para repensar a formação de professores. Para Morin EB (2003), o grande desafio da educação contemporânea reside na incapacidade de religar saberes que o paradigma da simplificação separou, impondo especializações que destroem a capacidade de compreender o humano em sua totalidade. A reforma do pensamento proposta pelo autor não se refere a uma reforma de conteúdos, mas a uma reforma das formas de organizar e produzir conhecimento, o que implica, diretamente, repensar como se forma o professor de Educação Física. Morin EB (2001) argumenta que o conhecimento pertinente é aquele capaz de situar as informações em seu contexto, de compreender as relações entre as partes e o todo, de reconhecer a multidimensionalidade dos fenômenos. Na Educação Física, essa perspectiva significa superar a separação entre o saber-fazer técnico e o saber-ser pedagógico, entre a dimensão biológica do corpo e sua dimensão cultural, política e afetiva.

A racionalidade técnica que historicamente orientou a formação docente em Educação Física reduziu o corpo a objeto de adestramento e o professor a executor de gestos prescritos, esvaziando a dimensão reflexiva e crítica da prática pedagógica (ABREU SM e SABÓIA WN,

et al., 2019). Essa lógica é tributária de um modelo epistemológico que trata a prática profissional como aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas a problemas práticos, modelo que, como vasta literatura educacional demonstra, é profundamente insuficiente para dar conta da complexidade do trabalho docente em toda a sua multidimensionalidade. Em contraponto, autores como Bracht VN (1999) e Tardif M e Lessard C (2005) sustentam que a profissionalidade docente se constitui na articulação dinâmica entre saberes experienciais, disciplinares e pedagógicos, o que demanda uma formação integrada, capaz de reconhecer o professor como intelectual crítico e reflexivo, e não como mero técnico aplicador de conhecimentos produzidos externamente à escola.

A fragmentação curricular, nesse sentido, não é apenas um problema de organização acadêmica: é uma expressão concreta da crise paradigmática que atravessa a formação de professores no Brasil. Quando saúde, corpo, movimento e pedagogia são tratados como compartimentos estanques cada qual com sua lógica, seus métodos e seus especialistas, perde-se a possibilidade de formar docentes capazes de articular conhecimento científico, consciência corporal e compromisso social (AREIAS HS, 2022; ABREU SM e SABÓIA WN, et al., 2019). Na perspectiva da promoção da saúde proposta pela Carta de Ottawa (OMS, 1986), entendida de forma ampliada como um processo que envolve condições de vida, autonomia, participação social e acesso a recursos, a prevenção, compreendida para além da simples evitação de doenças ou riscos individuais, perde seu potencial formativo quando reduzida a conteúdos isolados em disciplinas específicas, sem articulação com o projeto pedagógico mais amplo do curso e com as realidades concretas das escolas.

O debate sobre a formação docente em Educação Física também não pode prescindir da reflexão sobre o conceito de corpo que fundamenta as práticas pedagógicas e os projetos curriculares. A concepção do corpo como fenômeno histórico, social e cultural presente na obra de Daolio J (1995) e nos Coletivo de Autores, representados por Soares CL, et al. (1992), que influenciaram gerações de professores e pesquisadores da área aponta para a insuficiência de modelos formativos centrados exclusivamente em aspectos biofísicos e no rendimento motor. Uma abordagem integrada da formação deve, portanto, articular a compreensão biológica do corpo com sua dimensão simbólica, relacional e política, reconhecendo que o movimento humano é sempre um ato situado em contextos culturais e históricos específicos e que a Educação Física escolar, como componente do currículo, tem a possibilidade de trabalhar com essa corporeidade de forma crítica, reflexiva e emancipadora.

Nóvoa A (2009) acrescenta a essa discussão a importância de uma formação docente que se construa dentro da profissão, a partir de experiências situadas, reflexivas e colaborativas. Segundo o autor, o excesso de discursos teóricos e a escassez de espaços de prática refletida produzem uma formação desconectada das realidades escolares, incapaz de preparar professores para os desafios concretos do cotidiano educativo. Essa perspectiva encontra ressonância na literatura sobre formação em Educação Física, que tem denunciado, de forma recorrente, o distanciamento entre a universidade e a escola básica como um dos fatores que perpetuam a fragmentação e o tecnicismo nos cursos de licenciatura e que dificultam a constituição de uma identidade docente integrada e crítica.

Em obra posterior, Nóvoa A (2017) aprofunda esse argumento ao defender que a formação de professores seja pensada como uma formação profissional, o que exige construir um novo lugar institucional, capaz de trazer a profissão para dentro das instituições formadoras. O autor desdobra a ideia de posição docente em cinco movimentos (disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública), oferecendo um referencial para pensar a articulação entre universidade e escola e a superação de currículos que separam o saber acadêmico do exercício da profissão.

Betti M (1998) contribui com esse debate ao analisar a relação da Educação Física com a cultura de movimento mais ampla incluindo o esporte espetáculo e os valores que ele difunde, apontando para a necessidade de uma formação que prepare os professores para mediar, de forma crítica, a relação dos estudantes com as práticas corporais presentes em seu contexto social e cultural. Tani G (1996), por sua vez, chama atenção para os desafios epistemológicos da área, evidenciando a tensão entre a identidade acadêmica da Educação Física e sua identidade profissional, tensão que se expressa diretamente nas disputas sobre o que deve ou não fazer parte dos currículos de formação. Compreender essas disputas é condição para identificar os caminhos possíveis de superação da fragmentação.

Importa também considerar, nessa contextualização, o impacto das transformações sociais e tecnológicas das últimas décadas sobre o campo da Educação Física escolar e, por extensão, sobre a formação de seus professores. A crescente sedentarização da população jovem, associada ao uso intensivo de tecnologias digitais e ao esvaziamento de espaços públicos de lazer e prática corporal, coloca novos desafios para a Educação Física como componente curricular comprometido com a formação de sujeitos conscientes de suas possibilidades e necessidades corporais. Ao mesmo tempo, a pandemia de COVID-19, vivenciada a partir de 2020, revelou

com crueza a relevância das dimensões corporal, emocional e social da saúde, evidenciando a importância de uma educação que integre essas dimensões de forma orgânica e não compartimentada. Esses desafios contemporâneos reforçam a urgência de repensar a formação de professores de Educação Física a partir de uma perspectiva integrada, capaz de preparar docentes para responder, com criatividade, sensibilidade e rigor pedagógico, às demandas de uma sociedade em permanente transformação (ABREU SM e SABÓIA WN, et al., 2019; AREIAS HS, 2022).

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo discutir as contribuições de uma abordagem formativa integrada centrada na educação do corpo, na promoção da saúde e na prevenção para o enfrentamento da fragmentação curricular na formação inicial de professores de Educação Física, com base em produções acadêmicas publicadas entre 2016 e 2025. A relevância do tema justifica-se pela necessidade de identificar, sistematizar e analisar as tendências e experiências que apontam caminhos para a superação de modelos formativos fragmentadores, contribuindo para o debate sobre a reorganização epistemológica e curricular da área em um momento de profundas transformações nas políticas educacionais brasileiras.

MÉTODOS

6

Trata-se de um estudo de revisão integrativa, de abordagem qualitativa, voltado a analisar as contribuições de uma abordagem formativa integrada para o enfrentamento da fragmentação curricular na formação inicial de professores de Educação Física. A pesquisa bibliográfica e documental configura-se como procedimento adequado para a sistematização e análise de produções científicas sobre um determinado campo temático, permitindo identificar tendências, lacunas e perspectivas emergentes na literatura (GIL AC, 2017). Adota-se recorte temporal referente aos últimos dez anos (2016–2025), período marcado pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018 e da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, impactando diretamente as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física em todo o país. Obras clássicas anteriores ao recorte como as de Bracht (1999), Tardif e Lessard (2005) e Morin (2001; 2003) foram mantidas como referências teóricas basilares, utilizadas exclusivamente como fundamento conceitual e não como corpus empírico da revisão.

A coleta de materiais foi realizada em cinco bases de dados e repositórios digitais: (1) Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES), que reúne a produção dos programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros; (2) SciELO (Scientific Electronic Library Online), com ênfase nos periódicos de Educação, Educação Física e Saúde Coletiva; (3) Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), vinculada à Biblioteca Virtual em Saúde (BVS/BIREME); (4) Google Acadêmico, utilizado para ampliação do rastreamento e recuperação de publicações não indexadas nas demais bases; e (5) repositórios institucionais de programas de pós-graduação em Educação e Educação Física de universidades públicas brasileiras. As buscas foram realizadas entre janeiro e março de 2026, com filtros de idioma (português e espanhol) e de período temporal (2016–2025).

Utilizaram-se descritores combinados com operadores booleanos (AND, OR), em português e espanhol: "formação inicial de professores de Educação Física", "fragmentação curricular em Educação Física", "educação do corpo", "promoção da saúde na escola", "prevenção em Educação Física escolar", "BNCC e Educação Física", "pensamento complexo e formação docente" e "saberes docentes em Educação Física", entre outros termos correlatos. Combinações entre descritores foram testadas sistematicamente para ampliar a sensibilidade das buscas e reduzir o risco de exclusão de produções relevantes, em uma estratégia de busca sensível e específica ao mesmo tempo.

Foram estabelecidos critérios explícitos de inclusão: artigos científicos, dissertações, teses, livros e documentos oficiais publicados entre 2016 e 2025, em português ou espanhol, que abordassem diretamente a formação inicial de professores de Educação Física e/ou a organização curricular da área em diálogo com os eixos educação do corpo, promoção da saúde e prevenção; textos que articulassem a formação docente com perspectivas críticas e com autores de referência da área (como Bracht, Betti, Daolio) ou da formação docente em geral (como Tardif, Lessard, Nóvoa), sobretudo em trabalhos que discutissem saberes docentes, profissionalidade e políticas de formação. Foram excluídos trabalhos centrados exclusivamente em rendimento esportivo, treinamento ou desempenho físico sem articulação com a formação docente; produções duplicadas; textos sem acesso ao conteúdo completo; estudos que utilizassem a Educação Física apenas como exemplo pontual; e publicações anteriores a 2016.

O processo de seleção ocorreu em duas etapas consecutivas. Na primeira, procedeu-se à leitura de títulos e resumos para verificação da pertinência ao problema de pesquisa e ao recorte temporal. Na segunda, os textos considerados elegíveis foram lidos na íntegra, com registro sistemático em fichas de leitura que contemplavam: identificação do estudo, tipo de produção,

objetivos, metodologia, principais resultados e contribuições para os eixos temáticos da revisão. O processo seguiu procedimentos análogos ao fluxograma PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), adaptado para revisões qualitativas de literatura. Das 160 referências inicialmente identificadas, 128 foram retidas após a remoção de duplicatas; dessas, 104 foram excluídas na triagem por títulos e resumos, resultando em 24 textos lidos na íntegra, dos quais 12 compõem o corpus final de análise. O fluxo de seleção e a caracterização dos estudos são detalhados no Quadro 1.

A análise dos materiais seguiu a perspectiva de análise temática, definida como método de identificação, análise e interpretação de padrões de sentido nos dados. A análise foi orientada pela articulação entre a produção específica da Educação Física escolar e os referenciais do pensamento complexo de Morin (2001; 2003). Foram constituídas seis categorias analíticas: (1) concepções de corpo na formação em Educação Física; (2) modelos de saúde e prevenção presentes nos currículos; (3) configurações curriculares da área após a BNCC/2018 e a Resolução CNE/CP nº 2/2019; (4) racionalidade técnica e profissionalidade docente; (5) dispositivos de formação, como estágios supervisionados e práticas como componente curricular; e (6) processos de religação de saberes entre dimensões biológicas, sociais, culturais e humanas do corpo. Essas categorias foram elaboradas a partir de leitura flutuante do material, seguida de leituras sistemáticas que permitiram identificar convergências, tensões e lacunas entre os estudos analisados.

8

Por se tratar de estudo baseado exclusivamente em fontes secundárias de acesso público, não houve coleta de dados junto a seres humanos, dispensando, portanto, submissão a Comitê de Ética em Pesquisa, em consonância com as orientações éticas para pesquisas de natureza exclusivamente bibliográfica e documental. Foram respeitados os princípios de autoria, integridade acadêmica e honestidade intelectual, com identificação adequada das fontes consultadas e atribuição correta de autoria em todas as referências.

RESULTADOS

O levantamento bibliográfico resultou na seleção de 12 produções acadêmicas artigos científicos, dissertações e documentos oficiais publicadas entre 2016 e 2025. O fluxo de seleção e a caracterização dos estudos incluídos são sintetizados no Quadro 1.

Quadro 1 — Fluxo de seleção e caracterização dos estudos incluídos na revisão. Tabatinga-AM, 2026.

FASE	DESCRIÇÃO
Identificação	Catálogo CAPES (n=48), SciELO (n=36), LILACS (n=29), Google Acadêmico (n=22), Mendeley (n=15), Repositórios institucionais (n=10). Total: aproximadamente 160 registros.
Descritores utilizados	"Formação inicial de professores de Educação Física"; "fragmentação curricular em Educação Física"; "educação do corpo"; "promoção da saúde na escola"; "prevenção em Educação Física escolar"; "BNCC e Educação Física"; "pensamento complexo e formação docente"; "saberes docentes em Educação Física".
Operadores booleanos	AND e OR, em português e espanhol.
Registros identificados	Aproximadamente 160 títulos localizados nas buscas iniciais.
Remoção de duplicatas	128 títulos únicos retidos para triagem.
Critérios de inclusão	Artigos, dissertações, teses, livros e documentos oficiais publicados entre 2016 e 2025, em português ou espanhol, abordando formação inicial em Educação Física e/ou organização curricular em diálogo com educação do corpo, saúde e prevenção.
Critérios de exclusão	Trabalhos sobre rendimento esportivo ou treinamento sem relação com formação docente; produções duplicadas; textos sem acesso completo; estudos que utilizem a Educação Física apenas como exemplo pontual; publicações anteriores a 2016.
Triagem (títulos/resumos)	128 avaliados - 104 excluídos por não atenderem aos critérios.
Elegíveis para leitura integral	24 textos lidos na íntegra.
Incluídos na análise final	12 produções selecionadas e analisadas sistematicamente.
Categorias analíticas	(1) Concepções de corpo na formação em EF; (2) Modelos de saúde e prevenção nos currículos; (3) Configurações curriculares após a BNCC/2018 e Resolução CNE/CP nº 2/2019; (4) Racionalidade técnica e profissionalidade docente; (5) Dispositivos de formação (estágios e práticas supervisionadas); (6) Processos de religação de saberes.

Fonte: OLIVEIRA SMV, 2026.

Da análise temática do corpus, emergiram quatro eixos principais de resultados, apresentados a seguir de forma detalhada.

Eixo 1 — Permanência da fragmentação curricular na formação inicial em Educação Física. A maioria dos estudos analisados indica que os currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física ainda se organizam segundo uma lógica disciplinar rígida, com baixa integração entre as dimensões biológica, pedagógica e sociocultural do corpo. Essa fragmentação manifesta-se tanto na estrutura das matrizes curriculares que frequentemente separam as

chamadas "disciplinas do corpo" (anatomia, fisiologia do exercício, biomecânica) das disciplinas pedagógicas (didática, estágio, metodologia de ensino) quanto na ausência de espaços formativos que favoreçam a articulação transversal entre diferentes campos do saber. Os estudos apontam que, a despeito das reformas curriculares promovidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e, mais recentemente, pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, muitos cursos de Educação Física mantêm estruturas herdadas de modelos anteriores, nos quais a especialização disciplinar era o princípio organizador predominante (AREIAS HS, 2022). Esse padrão é particularmente evidente nos semestres iniciais dos cursos, quando os conteúdos de natureza biológica predominam, e nos semestres finais, quando os componentes pedagógicos — estágio, didática, práticas de ensino são concentrados de forma dissociada dos fundamentos desenvolvidos anteriormente (ABREU SM e SABÓIA WN, et al., 2019).

Eixo 2 — Dissociação persistente entre teoria e prática. Os estudos identificam que disciplinas de natureza teórica e componentes práticos frequentemente coexistem de forma paralela, sem mecanismos institucionais de integração sistemática. Os estágios supervisionados e as práticas como componente curricular, embora obrigatórios e detalhadamente regulamentados desde as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física (Resolução CNE/CES nº 7/2004), não têm cumprido, na maioria dos cursos analisados, a função de articuladores efetivos entre os saberes disciplinares e a realidade escolar. A separação entre o momento de aprender e o momento de praticar reproduz, no plano da formação inicial, a mesma dicotomia teoria-prática que os futuros professores tenderão a reproduzir em suas próprias práticas pedagógicas. Há, ainda, registros de que as atividades de estágio são frequentemente avaliadas por critérios técnicos e procedimentais qualidade da regência, domínio dos conteúdos específicos, organização das atividades, sem que se incentive a reflexão crítica sobre as condições sociais, institucionais e pedagógicas que determinam o trabalho docente na escola básica (BRACHT VN, 1999; TARDIF M e LESSARD C, 2005).

Eixo 3 — Lugar periférico da educação do corpo, da promoção da saúde e da prevenção nos currículos. Quando presentes nos currículos de licenciatura em Educação Física, os conteúdos relacionados à educação do corpo, à promoção da saúde e à prevenção tendem a aparecer de forma isolada, concentrados em disciplinas específicas geralmente denominadas "Saúde e Educação Física", "Educação para a Saúde" ou similares, sem diálogo orgânico com os demais componentes curriculares. A perspectiva biologicista predomina: saúde é frequentemente reduzida à ausência de doença ou ao conjunto de comportamentos individuais

considerados saudáveis, corpo é tratado como substrato fisiológico a ser treinado e prevenção é abordada como conjunto de orientações comportamentais, em detrimento de abordagens que considerem os determinantes sociais, culturais e ambientais da saúde e do movimento humano (BRASIL, 2018; AREIAS HS, 2022). Os estudos analisados mostram que a promoção da saúde, quando tratada nos currículos de licenciatura, raramente ultrapassa o nível informativo, sem alcançar o nível formativo de construção de uma identidade docente comprometida com a saúde como valor social, direito coletivo e prática pedagógica situada.

Eixo 4 — Emergência de propostas integradas e interdisciplinares. Embora minoritárias no corpus, algumas produções especialmente aquelas publicadas no período 2020–2025 registram experiências formativas que buscam superar a fragmentação por meio de dispositivos pedagógicos inovadores. Destacam-se: a pedagogia de projetos integradores, que articula diferentes disciplinas em torno de problemas reais da prática escolar; as comunidades de aprendizagem docente, que aproximam professores em formação inicial de professores em exercício e de pesquisadores; e a integração efetiva entre ensino, pesquisa e extensão, que rompe com a lógica unidirecional de transmissão de conhecimentos da universidade para a escola. Tais propostas fundamentam-se, predominantemente, nos referenciais do pensamento complexo de Morin, na pedagogia crítica de Paulo Freire e nas concepções de formação dentro da profissão de Nóvoa, articulando educação do corpo, saúde e prevenção de forma contextualizada ao projeto pedagógico dos cursos e às realidades das comunidades escolares (NÓVOA A, 2009; KREUGUER C, 2015). Destaca-se, ainda, a valorização de metodologias ativas, da pesquisa e da formação continuada como elementos complementares e indispensáveis à formação inicial, sinalizando uma tendência emergente de reconfiguração do modelo formativo dominante.

A síntese dos quatro eixos de resultados permite identificar um padrão comum que atravessa a literatura analisada: a persistência de uma lógica formativa que trata o corpo, a saúde e a pedagogia como esferas autônomas e hierarquizadas, em detrimento de uma abordagem que reconheça a interdependência constitutiva dessas dimensões na prática educativa. Esse padrão reproduz, no plano da formação inicial, as mesmas dicotomias teoria versus prática, biológico versus sociocultural, saber científico versus saber pedagógico que os estudos mais críticos da área têm procurado superar ao longo das últimas décadas. A comparação entre os estudos mais antigos do corpus (2016–2019) e os mais recentes (2020–2025) sugere, contudo, uma lenta mas perceptível inflexão: enquanto os primeiros predominantemente descrevem e denunciam o

problema da fragmentação, os últimos tendem a propor e a avaliar experiências de superação, ainda que de forma circunscrita a contextos específicos. Essa inflexão, se confirmada por pesquisas futuras de maior alcance, poderia indicar o início de uma transição paradigmática na formação de professores de Educação Física no Brasil transição que, para se consolidar, precisará ser sustentada por políticas institucionais e públicas consistentes e de longo prazo.

DISCUSSÃO

Os resultados desta revisão confirmam e aprofundam diagnósticos presentes na literatura especializada: a formação inicial de professores de Educação Física no Brasil permanece, em sua maior parte, estruturada segundo um modelo epistemológico que fragmenta o conhecimento e dificulta a constituição de uma identidade docente integrada. Esse quadro não é novidade autores como Bracht VN (1999) já sinalizavam os riscos de uma Educação Física que opera sob a hegemonia da racionalidade técnica, reduzindo o professor a executor de procedimentos e o aluno a objeto de intervenção mas assume contornos renovados e mais complexos no contexto das reformas educacionais implementadas entre 2016 e 2025, que introduziram tanto novas possibilidades quanto novos riscos para a área.

A aprovação da BNCC (2018) e da Resolução CNE/CP nº 2/2019 representou um momento de redefinição das bases curriculares da formação docente no Brasil, com impactos diretos sobre os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. Por um lado, esses documentos buscam articular competências e habilidades em uma perspectiva integradora, reconhecendo a cultura corporal de movimento como eixo estruturante do componente curricular Educação Física na educação básica. Por outro, a centralidade da lógica de competências pode reforçar o tecnicismo na medida em que enfatiza resultados de aprendizagem mensuráveis e comportamentos observáveis e esvaziar a dimensão crítica, reflexiva e emancipatória da formação docente (BRASIL, 2018; BRASIL, 2020). A tensão entre prescrição curricular e autonomia pedagógica emerge, nesse sentido, como um dos principais desafios contemporâneos para as licenciaturas em Educação Física, exigindo que as instituições formadoras desenvolvam projetos pedagógicos que transcendam a mera adequação às normativas vigentes e apostem na formação de professores como intelectuais comprometidos com a transformação social.

A análise dos estudos incluídos converge com o argumento de Tardif M e Lessard C (2005) de que a profissionalidade docente se constitui na articulação dinâmica entre saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais. Quando a formação inicial separa esses saberes em compartimentos estanques, produz professores tecnicamente habilitados, mas

pedagogicamente frágeis incapazes de compreender o corpo do aluno em sua inteireza biológica, afetiva, social e cultural, e, portanto, igualmente incapazes de promover práticas pedagógicas que articulem movimento, saúde e desenvolvimento humano de forma integrada e significativa. Essa fragmentação, como demonstram os estudos dos quatro eixos dos resultados, não se limita à estrutura curricular formal: ela se manifesta nas concepções de corpo e de saúde que fundamentam as práticas dos formadores, nas expectativas que os licenciandos constroem sobre seu papel profissional e nas hierarquias de prestígio que circulam dentro dos próprios cursos.

A educação do corpo, a promoção da saúde e a prevenção, nesse contexto, não devem ser compreendidas como conteúdos adicionais ao currículo de licenciatura, mas como dimensões constitutivas de uma Educação Física escolar comprometida com a formação integral dos sujeitos. Essa reconfiguração conceitual exige que os formadores de professores revisem suas próprias concepções epistemológicas e pedagógicas o que remete diretamente ao argumento de Morin EB (2001; 2003) sobre a necessidade de uma reforma do pensamento que não se restrinja ao plano dos conteúdos, mas alcance os modos de organizar, produzir e transmitir o conhecimento. Na Educação Física, isso implica reconhecer que o corpo do aluno que chega à escola é um corpo vivido, social e culturalmente situado, que carrega marcas de desigualdade, exclusão e pertencimento, e que a prática pedagógica da Educação Física tem a possibilidade e a responsabilidade de trabalhar com essa corporeidade de forma crítica e humanizadora.

13

A proposta de religação dos saberes de Morin EB (2003) oferece, nesse sentido, um referencial fecundo para repensar a organização curricular da licenciatura em Educação Física. A religação não implica a dissolução das disciplinas ou a negação das especialidades que têm seu valor e sua contribuição específica para a formação, mas a criação de nexos, pontes e espaços institucionais de diálogo entre saberes que o paradigma da simplificação havia separado. No plano formativo, isso pode se traduzir em estratégias como: componentes curriculares integrados que articulem saberes biológicos, pedagógicos e socioculturais em torno de problemas reais da prática escolar; projetos de extensão universitária que conectem a universidade à escola e à comunidade, gerando conhecimento a partir de demandas concretas; e práticas de ensino reflexivo que incentivem os licenciandos a problematizar suas próprias concepções de corpo, saúde, movimento e docência. As experiências emergentes identificadas no quarto eixo dos resultados apontam, precisamente, nessa direção e merecem ser documentadas, avaliadas e difundidas como referências para a inovação curricular.

Nóvoa A (2009) contribui com esse debate ao defender que a formação docente efetiva deve ser construída dentro da profissão, a partir de experiências situadas, reflexivas e colaborativas entre professores em exercício e futuros professores, em um modelo que ele denomina de "formação em alternância". Essa perspectiva desafia os modelos formativos universitários tradicionais nos quais a teoria é apresentada antes da prática, e a escola é concebida como local de aplicação de conhecimentos produzidos na academia e propõe uma inversão epistemológica na qual a prática é o ponto de partida e de chegada do processo formativo, e a teoria é mobilizada para compreender, problematizar e transformar essa prática. Para a Educação Física, esse modelo sugere a necessidade urgente de ampliar, qualificar e sistematizar os espaços de aproximação entre a licenciatura e a escola básica desde os semestres iniciais da formação, criando condições para que os futuros professores desenvolvam, progressivamente, uma identidade docente que integre as dimensões técnica, pedagógica, crítica e relacional da profissão. Essa perspectiva é reforçada por Nóvoa A (2017), para quem a formação deve consolidar tanto a posição de cada pessoa como profissional quanto a posição da própria profissão, o que pressupõe a presença efetiva dos professores da educação básica nos processos de formação inicial.

A ausência ou a presença periférica da promoção da saúde e da prevenção nos currículos de licenciatura em Educação Física reflete, em última instância, uma concepção restrita de saúde que ainda circula amplamente nos cursos da área e que contrasta com a perspectiva ampliada preconizada pelo campo da Saúde Coletiva. A Organização Mundial da Saúde definiu saúde, já em 1948, como estado de completo bem-estar físico, mental e social perspectiva que transcende a mera ausência de doença e aponta para a dimensão positiva e coletiva do processo saúde-doença. No campo da saúde coletiva, o conceito de promoção da saúde foi aprofundado a partir da Carta de Ottawa (1986) como um processo que capacita as pessoas a aumentar o controle sobre os determinantes de sua saúde, enfatizando a dimensão política, social e ambiental. Incorporar essa perspectiva à formação em Educação Física significa reconhecer o professor como agente de saúde no sentido amplo do termo contribuindo, por meio da prática pedagógica, para a construção de ambientes escolares que promovam bem-estar, autonomia e consciência crítica, sem que isso implique a substituição de profissionais de saúde ou a redução da Educação Física a um instrumento de prevenção de doenças.

A interdisciplinaridade, apontada pelo quarto eixo dos resultados como caminho promissor para a superação da fragmentação, merece uma reflexão mais aprofundada. Kreuguer

C (2015) alerta que a interdisciplinaridade nos cursos de Educação Física tem sido frequentemente tratada como uma prática superficial justaposição de disciplinas em torno de um tema ou projeto, sem a necessária revisão das concepções epistemológicas que sustentam cada campo, o que limita seu potencial transformador. Uma interdisciplinaridade genuína, na acepção de Morin, pressupõe a disposição dos diferentes campos do saber de se questionarem mutuamente, de reconhecerem seus limites e de produzirem, colaborativamente, novos modos de compreender os fenômenos que estudam. Na formação de professores de Educação Física, isso implica que os docentes formadores especialistas em fisiologia, pedagogia, sociologia, psicologia do esporte e outras áreas precisem eles mesmos aprender a dialogar, a construir projetos comuns e a avaliar sua própria prática docente sob a perspectiva da integração e da coerência com os princípios do curso.

Outro aspecto relevante que emerge da análise diz respeito às condições institucionais necessárias para a implementação de propostas curriculares integradas nos cursos de licenciatura em Educação Física. A literatura consultada indica que a reorganização curricular orientada pela integração e pela interdisciplinaridade demanda não apenas reformas nos documentos normativos dos cursos como projetos pedagógicos e ementas mas transformações mais profundas nas culturas institucionais, nas práticas de contratação e valorização de docentes formadores, na organização do tempo e dos espaços de formação e na concepção de avaliação que permeia os cursos. Caldeira AM (1995) já sinalizava que os saberes pedagógicos dos professores de Educação Física são frequentemente desvalorizados em favor dos saberes técnicos e científicos no interior das próprias instituições formadoras, o que cria um paradoxo: as mesmas instituições que deveriam formar professores reflexivos e críticos reproduzem, internamente, as hierarquias de saber que deveriam ser questionadas. Superar esse paradoxo requer uma política institucional explícita de valorização da integração curricular, da colaboração entre docentes de diferentes áreas e da pesquisa sobre a própria prática formativa.

O papel das políticas públicas de formação docente é igualmente central nesse debate. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em suas sucessivas versões, têm oscilado entre a defesa de uma formação mais integrada e contextualizada como nas orientações das Resoluções CNE/CP de 2002 e a ênfase em competências mensuráveis e em conteúdos mínimos obrigatórios tendência que se intensificou com a Resolução CNE/CP nº 2/2019. Essa oscilação reflete disputas mais amplas no campo educacional brasileiro sobre o papel do Estado na regulação da formação docente, sobre a relação entre formação inicial e

continuada e sobre os sentidos atribuídos à qualidade da educação. Para a Educação Física especificamente, o desafio consiste em construir uma identidade formativa que seja, ao mesmo tempo, coerente com as exigências curriculares da educação básica expressas na BNCC e nos currículos estaduais e municipais, fiel aos fundamentos epistemológicos e pedagógicos da área e capaz de preparar professores para as múltiplas e complexas demandas do cotidiano escolar em contextos marcados por desigualdades sociais, diversidade cultural e rápidas transformações tecnológicas. Essa triangulação entre política curricular, identidade epistemológica da área e realidade escolar constitui o horizonte em que se deve situar qualquer proposta de renovação da formação inicial em Educação Física (BRASIL, 2018; BRASIL, 2020; BRACHT VN, 1999).

Do ponto de vista das limitações desta revisão, é necessário reconhecer que o recorte temporal adotado (2016–2025), embora pertinente para capturar o impacto das reformas mais recentes, impede a análise de tendências de longo prazo que poderiam enriquecer a compreensão do problema. A restrição a publicações em português e espanhol pode ter deixado de lado contribuições relevantes da literatura internacional em inglês, especialmente no campo da formação de professores de Educação Física em perspectiva comparada. A natureza bibliográfica e documental da pesquisa não permite aferir os efeitos concretos das propostas integradas identificadas na literatura sobre a prática docente cotidiana nas escolas o que constitui uma lacuna relevante, dado que a passagem da inovação curricular à inovação pedagógica efetiva é um processo complexo, mediado por múltiplos fatores institucionais, culturais e relacionais. Estudos futuros poderiam investigar, por meio de pesquisas de campo, etnografias escolares e avaliações de programas de formação, como as propostas integradas identificadas na literatura se traduzem ou não em mudanças efetivas nas concepções e práticas docentes, abrindo espaço para pesquisas de maior densidade empírica sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão de literatura permitiu evidenciar que a fragmentação curricular constitui um problema estrutural e epistemológico na formação inicial de professores de Educação Física no Brasil, com raízes históricas profundas e expressões renovadas no contexto das reformas educacionais do período 2016–2025. Os estudos analisados convergem ao indicar que currículos organizados sob a lógica da especialização disciplinar e da racionalidade técnica produzem professores com dificuldade de articular, de forma integrada e reflexiva, os saberes sobre o corpo, a saúde, a prevenção e a prática pedagógica o que compromete tanto a qualidade da formação docente quanto o potencial formativo da Educação Física escolar.

A superação desse quadro não se resolve com a simples adição de conteúdos ao currículo ou com a criação de novas disciplinas de integração. Ela exige uma reconfiguração epistemológica profunda da formação docente, ancorada na proposta de religação dos saberes de Edgar Morin e na perspectiva de formação dentro da profissão de António Nóvoa. Essa reconfiguração implica rever os princípios organizadores dos currículos de licenciatura, os dispositivos pedagógicos privilegiados na formação, as relações entre universidade e escola básica e as concepções de corpo, saúde e movimento que orientam as práticas formativas. Nessa perspectiva, educação do corpo, promoção da saúde e prevenção não são eixos paralelos ou complementares: são dimensões constitutivas de uma prática pedagógica comprometida com a formação crítica, autônoma e emancipadora dos sujeitos escolares.

Cabe destacar, nessa direção, que a renovação da formação inicial em Educação Física não pode ser concebida de forma isolada, como responsabilidade exclusiva das instituições de ensino superior. Ela articula-se, necessariamente, com a política de formação continuada, com as condições de trabalho dos professores nas escolas públicas brasileiras e com os projetos pedagógicos das próprias escolas que são, em última análise, os espaços onde a formação se realiza de fato, na concretude da relação entre professor, aluno e conhecimento. Uma concepção integrada de formação docente em Educação Física deve, portanto, contemplar a relação permanente entre formação inicial, inserção profissional e desenvolvimento continuado ao longo da carreira, reconhecendo que nenhuma dessas etapas é, por si só, suficiente para assegurar a qualidade da prática pedagógica. Isso implica também repensar o papel das instituições de ensino superior como parceiras das escolas e das redes de ensino na construção coletiva de conhecimento pedagógico situado e não apenas como fornecedoras de professores habilitados para o mercado de trabalho (NÓVOA A, 2009; TARDIF M e LESSARD C, 2005).

17

Por fim, é preciso reconhecer que a superação da fragmentação curricular na formação em Educação Física é também uma questão de projeto político-educativo mais amplo. Ela diz respeito ao tipo de escola e de sociedade que se quer construir, ao papel que se atribui ao movimento, ao corpo e à saúde na formação dos sujeitos e ao lugar que a Educação Física ocupa ou deveria ocupar no currículo da educação básica. Nesse sentido, a renovação epistemológica da formação docente não é apenas uma demanda técnica ou acadêmica: é uma exigência ética e política, que requer o engajamento coletivo de pesquisadores, formadores, professores da educação básica, gestores e estudantes em torno de um projeto formativo comprometido com a humanização, a emancipação e a justiça social. A Educação Física, como componente curricular

que tem o corpo e o movimento como seus objetos privilegiados de intervenção pedagógica, ocupa uma posição singular nesse projeto e a qualidade da formação de seus professores é condição indispensável para que ela cumpra plenamente seu papel.

A emergência, ainda que incipiente, de propostas formativas integradas e interdisciplinares no campo da Educação Física identificada no quarto eixo dos resultados e aprofundada na discussão sinaliza caminhos promissores para a renovação curricular dos cursos de licenciatura. A consolidação dessas experiências, articulada a políticas de formação que valorizem a autonomia docente, a reflexividade, a pesquisa situada e a produção coletiva de conhecimento entre universidades e escolas, pode contribuir de forma decisiva para a superação da fragmentação e para a afirmação de uma Educação Física escolar que se reconheça como prática cultural, pedagógica e política. A área tem, diante de si, o desafio e a responsabilidade de protagonizar esse processo de transformação epistemológica, reconhecendo que a qualidade da formação docente é condição indispensável para a qualidade da educação básica e para a realização plena do direito à educação de todos os estudantes brasileiros.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A tradução dos títulos e dos resumos (Abstract e Resumen) para o inglês e o espanhol foi realizada com o auxílio da ferramenta de Inteligência Artificial Claude (Anthropic), versão Claude Sonnet 4, acessada em junho de 2026. Os textos traduzidos foram integralmente revisados pela autora, que assume plena responsabilidade pelo conteúdo final publicado. O uso da ferramenta restringiu-se à etapa de tradução linguística, não tendo interferido na concepção, análise, interpretação ou redação do artigo em língua portuguesa. Declara-se, ademais, que não foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial Generativa para a produção do conteúdo científico original deste trabalho, em conformidade com os princípios de integridade acadêmica e com as diretrizes editoriais da Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE).

18

REFERÊNCIAS

ABREU SM, SABÓIA WN, et al. Educação Física escolar e formação docente: tensões entre o tecnicismo e a perspectiva crítica. *Educ Form*. 2019;4(12):191-206. doi:10.25053/redufor.v4i12.897.

AREIAS HS. Fragmentação curricular e formação de professores de Educação Física: um estudo sobre as matrizes curriculares das licenciaturas brasileiras. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2022. 198 p.

BRACHT VN. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Cadernos Cedes*. 1999;19(48):69-88.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 15 abr. 2020.

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, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC; 2018.

CALDEIRA AM. A prática pedagógica de professores de Educação Física: o processo de formação de conceitos. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo; 1995. 310 p.

CECCHETTO F. Violência, cultura e poder. Rio de Janeiro: FGV; 2004. 228 p.

CORREIA MM. Trabalhando com jogos cooperativos: em busca de novos paradigmas na Educação Física. 4. ed. Campinas: Papirus; 2006. 152 p.

DAOLIO J. Da cultura do corpo. Campinas: Papirus; 1995. 104 p.

FREIRE JP. Pedagogia do oprimido. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987. 184 p.

KREUGER C. A interdisciplinaridade na formação de professores de Educação Física: possibilidades e limites. *Revista Movimento*. 2015;21(2):453-465.

19

MORIN EB. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2003. 128 p.

MORIN EB. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO; 2001. 118 p.

NÓVOA A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*. 2009;350:203-218.

NÓVOA A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*. 2017;47(166):1106-1133. doi:10.1590/198053144843. SOARES CL, et al. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez; 1992. 119 p.

TANI G. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. *Motus Corporis*. 1996;3(2):9-50.

TARDIF M, LESSARD C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes; 2005. 317 p.

THOMAS JR, NELSON JK, SILVERMAN SJ. Métodos de pesquisa em atividade física. 6. ed. Porto Alegre: Artmed; 2012. 478 p.

FORMAÇÃO de professores e professoras em Educação Física e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Formov. 2019.

ABREU, Samara Moura Barreto de; SABÓIA, Wilson Nóbrega; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Formação docente em Educação Física: perspectivas de uma racionalidade pedagógica do corpo em movimento. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 191-206, 2019.

ANTUNES, Diego da Silva Hubner; KNUTH, Alan Goularte. Educação Física e promoção da saúde: uma revisão de perspectivas teórico-metodológicas. *Educación Física y Ciencia*, v. 22, n. 1, 2020.

BAGATINI, Gabriela Zucki; SOUZA, Maristela da Silva. Formação continuada para professores de Educação Física: análise da produção do conhecimento. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 31, n. 58, 2019.

CASTRO, Pedro Henrique Zubcich Caiado de; CRUZ, Giseli Barreto da. Formação inicial em Educação Física: o que pensam e fazem professores formadores? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 19, e024039, 2024.

KREUGER, Sarah Berrios; RAMOS, Paula. A formação docente e seus dilemas no campo da Educação Física: uma revisão da literatura. *Revista Exitus*, v. 11, e020130, 2021.

LEIRO, Augusto Cesar Rios; FRANÇA, Ábia Lima de; OLIVEIRA, Fábio Souza de. Formação de professores(as) de Educação Física no Brasil e tecnologias: cultura corporal e cultura digital em jogo. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 36, 2023.

OLIVEIRA, Victor José Machado de; MARTINS, Izabella Rodrigues; BRACHT, Valter. Projetos e práticas em Educação para a Saúde na Educação Física Escolar: possibilidades! *Journal of Physical Education*, v. 26, n. 2, p. 243-255, 2015.

ROSAS, Rafael Rodrigues et al. Educação Física escolar relacionada à saúde no Brasil: revisão de escopo. *Educação em Revista*, 2024.

SANTOS, Paloma Cidade Cordeiro dos et al. Ensino do conteúdo de educação para a saúde nas aulas de Educação Física de escolas públicas. *Revista Educação*, 2025.

VEDOVATTO, Dijane; RUBINO, Marília. A formação continuada de professores de Educação Física a partir de um espaço coletivo escolar: uma experiência no Brasil. *Actualidades Investigativas en Educación*, v. 21, n. 2, 2021.

ARAÚJO, Allyson Carvalho de; AMAR, Víctor. Mídia e tecnologia na formação de professores de Educação Física e no currículo escolar: avanços e limites no Brasil e na Espanha. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 47, e20240109, 2025.

LESSI, Rodolfo Peres et al. Formação continuada dos professores de Educação Física: uma revisão sistemática (2013-2023). *Temas em Educação Física Escolar*, Rio de Janeiro, v. 10, 2025.