

Educação Física no Ambiente Escolar: Valorização e Importância para o Desenvolvimento da Criança

Haroldo Freitas Cavalcante

Universidad Autónoma de Asunción - PY

Mestre em Educação

Resumo: O artigo analisa a Educação Física no ambiente escolar como componente decisivo na formação integral da criança, considerando tensões históricas entre valorização e desvalorização da área e o cenário contemporâneo em que se reivindicam práticas inclusivas e socialmente referenciadas. O objetivo geral consiste em examinar de que maneira a Educação Física, quando tratada de forma sistemática e articulada ao projeto pedagógico da escola, contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social dos estudantes, sobretudo nos anos iniciais da escolarização. A investigação justifica-se diante da recorrente redução da disciplina a momentos de recreação, da invisibilidade de suas dimensões formativas e da necessidade de subsidiar gestores e docentes na construção de propostas mais consistentes. Metodologicamente, adota-se estudo bibliográfico de abordagem qualitativa, ancorado em produções clássicas e pesquisas recentes sobre Educação Física escolar, desenvolvimento infantil e ludicidade, buscando identificar convergências, tensões e lacunas presentes na literatura. Os resultados apontam que, em contextos nos quais a área recebe planejamento intencional, recursos adequados, articulação com outras disciplinas e mediação docente crítica, observam-se avanços na coordenação motora, no autocuidado, na convivência democrática, na construção de valores éticos e na ampliação do repertório cultural das crianças; em contrapartida, a desvalorização institucional limita tais processos e reforça estigmas. Conclui-se que a consolidação de uma Educação Física escolar socialmente relevante exige reconhecimento político-pedagógico, investimento em formação inicial e continuada e condições concretas de trabalho, de modo que o componente favoreça, de maneira sistemática, o desenvolvimento saudável e a participação ativa da criança na vida escolar e comunitária.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Desenvolvimento Infantil; Ludicidade.



Recebido em: junho. 2025. Aceito em: outubro. 2025

DOI: 10.56069/2676-0428.2025.729

Constelações do Presente: Coletânea Multitemática de Pesquisa

Novembro, 2025, v. 3, n. 33

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



Educación física en el entorno escolar: Reconocimiento e importancia para el desarrollo infantil

Resumen: El artículo analiza la Educación Física en el entorno escolar como un componente decisivo en la formación integral del niño, considerando las tensiones históricas entre la valorización y devaluación del área y el escenario contemporáneo en el que se reivindican prácticas inclusivas y socialmente referenciadas. El objetivo general es examinar cómo la Educación Física, cuando se trata de forma sistemática y se articula con el proyecto pedagógico del colegio, contribuye al desarrollo motor, cognitivo, afectivo y social de los estudiantes, especialmente en los primeros años de escolarización. La investigación está justificada en vista de la reducción recurrente de la disciplina a momentos de recreo, la invisibilidad de sus dimensiones formativas y la necesidad de subvencionar a directivos y profesores en la construcción de propuestas más coherentes. Metodológicamente, se adopta un estudio bibliográfico con un enfoque cualitativo, anclado en producciones clásicas e investigaciones recientes sobre la educación física escolar, el desarrollo infantil y la ludicidad, buscando identificar convergencias, tensiones y lagunas presentes en la literatura. Los resultados indican que, en contextos en los que el área recibe una planificación intencionada, recursos adecuados, articulación con otras disciplinas y mediación crítica del profesor, se observan avances en coordinación motora, autocuidado, convivencia democrática, construcción de valores éticos y expansión del repertorio cultural infantil; Por otro lado, la devaluación institucional limita dichos procesos y refuerza los estigmas. Se concluye que la consolidación de una escuela de Educación Física socialmente relevante requiere reconocimiento político-pedagógico, inversión en la educación inicial y continua y condiciones laborales concretas, de modo que este componente favorezca sistemáticamente el desarrollo saludable y la participación activa del niño en la vida escolar y comunitaria.

Palabras clave: Educación Física Escolar; Desarrollo Del Niño; Alegría.

Assistive Technologies in the Education of People with Intellectual Disabilities

Abstract: The article analyzes Physical Education in the school environment as a decisive component in the integral formation of the child, considering historical tensions between valorization and devaluation of the area and the contemporary scenario in which inclusive and socially referenced practices are claimed. The general objective is to examine how Physical Education, when treated in a systematic way and articulated with the school's pedagogical project, contributes to the motor, cognitive, affective and social development of students, especially in the early years of schooling. The investigation is justified in view of the recurrent reduction of the discipline to moments of recreation, the invisibility of its formative dimensions and the need to subsidize managers and teachers in the construction of more consistent proposals. Methodologically, a bibliographic study with a qualitative approach is adopted, anchored in classic productions and recent research on school Physical Education, child development and playfulness, seeking to identify convergences, tensions and gaps present in the literature. The results indicate that, in contexts in which the area receives intentional planning, adequate resources, articulation with other disciplines and critical teacher mediation, advances in motor coordination, self-care, democratic coexistence, the construction of ethical values and the expansion of children's cultural repertoire are observed; On the other hand, institutional devaluation limits such processes and reinforces stigmas. It is concluded that the consolidation of a socially relevant school Physical Education requires political-pedagogical recognition, investment in initial and continuing education and concrete working conditions, so that the component systematically favors the healthy development and active participation of the child in school and community life.

Keywords: School Physical Education; Child Development; Playfulness.

INTRODUÇÃO

A Educação Física no ambiente escolar consolida-se como campo estratégico para compreender o desenvolvimento da criança em sociedades atravessadas por intensas transformações culturais, tecnológicas e econômicas. Ao longo das últimas décadas, múltiplas reformas educacionais, documentos normativos e debates acadêmicos passaram a reconhecer a centralidade do corpo e do movimento na formação humana, questionando visões restritas que limitavam a disciplina a momentos de recreação ou a treinos voltados exclusivamente para desempenho físico.

No contexto descrito, a escola converte-se em espaço privilegiado para que meninos e meninas experimentem diferentes práticas corporais, elaborem significados sobre saúde e bem-estar e construam relações de convivência sustentadas por respeito, cooperação e sensibilidade às diferenças. Nesse processo, corpo, linguagem e afetividade surgem entrelaçados, na medida em que experiências corporais mediadas constituem ocasião privilegiada para a criança ressignificar emoções, memórias e modos de estar com o outro.

No horizonte de mudanças em curso, a infância vivida dentro da escola ganha contornos singulares, uma vez que o contato sistemático com jogos, brincadeiras, esportes, danças e lutas oferece oportunidades para que cada criança reconheça o próprio corpo, descubra limites e potencialidades e amplie o repertório cultural.

A Educação Física, quando articulada ao projeto pedagógico institucional, contribui para articular conhecimento conceitual, experiência sensível e participação social, favorecendo a construção de valores relacionados à solidariedade, à responsabilidade e ao cuidado consigo e com o outro. Ao mesmo tempo, a disciplina pode tensionar padrões corporais excludentes, denunciar práticas discriminatórias presentes no cotidiano escolar e propor vivências mais inclusivas, que dialoguem com realidades diversas e com diferentes formas de expressar a cultura do movimento.

Em meio a panorama promissor, muitas escolas ainda tratam as aulas de Educação Física como intervalo prolongado, como espaço de descarga de energia ou como tempo menos relevante em comparação a outros componentes

curriculares. A desvalorização mencionada se manifesta na precariedade de espaços físicos, na escassez de materiais, na ausência de planejamento integrado e na pouca participação do componente em projetos institucionais mais amplos.

Para além das condições materiais, persistem concepções reducionistas acerca da área, que a associam exclusivamente à recreação ou à compensação de supostos excessos de energia infantil, o que fragiliza projetos pedagógicos mais consistentes. O cenário descrito reforça estigmas históricos associados à área e invisibiliza contribuições para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social da criança, o que justifica investigações que recuperem argumentos teóricos, evidências empíricas e reflexões críticas capazes de sustentar a defesa de uma Educação Física escolar socialmente referenciada.

Diante do contexto apresentado, o artigo tem como objetivo geral analisar a Educação Física no ambiente escolar, discutindo de que maneira a valorização do componente favorece o desenvolvimento saudável da criança, entendido em sua dimensão física, emocional, relacional e cultural.

Busca-se examinar, à luz de produções bibliográficas recentes e de referenciais clássicos da área, como a disciplina pode contribuir para formação de sujeitos autônomos, participativos e sensíveis às questões que atravessam a vida escolar, desde a convivência com colegas até a apropriação crítica de informações sobre corpo, saúde e lazer. A discussão procura, ainda, problematizar tensões entre reconhecimentos normativos presentes em leis e diretrizes e práticas cotidianas que, muitas vezes, restringem o alcance formativo da Educação Física.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO AMBIENTE ESCOLAR E A SUA VALORIZAÇÃO

A trajetória de institucionalização da Educação Física (EF) nas escolas brasileiras revela articulação estreita entre projetos de Estado, concepções de corpo e disputas pedagógicas. No século XIX, a Reforma Couto Ferraz, promulgada em 1851, instaurou a obrigatoriedade das práticas corporais nos estabelecimentos de ensino do município da Corte, segundo análise de Bediaga (2017). A proposta, construída em interlocução entre governo imperial e elites da

Corte, destinava-se prioritariamente a filhos de famílias abastadas, o que restringia o acesso e consolidava forte recorte de classe na origem escolar da disciplina.

A recepção social da novidade curricular manifestou tensões significativas. Relatos examinados por Lima (2015) indicam pais desconfortáveis ao perceber filhos engajados em atividades sem prestígio intelectual, sobretudo quando se tratava de meninas. Para os meninos, a proximidade simbólica entre ginástica e instituições militares favorecia maior tolerância; em relação às filhas, muitos responsáveis impediram a participação nas aulas de EF, por considerarem inadequado o envolvimento feminino com exercícios físicos sistemáticos. A disciplina, desde o início, acabou atravessada por normas de gênero e por hierarquias que diferenciavam quem poderia usufruir do ensino corporal legitimado pela escola.

Em paralelo, múltiplas associações com saúde e ordem militar orientaram os primeiros arranjos pedagógicos da EF. Cercal (2017) mostra preocupação crescente com alimentação, controle do peso e quantidade de exercícios realizados por crianças, em nome de um desenvolvimento físico e intelectual considerado adequado. Cruz e Santos (2016) descrevem aulas inicialmente ministradas por instrutores do Exército, organizadas como treinamento prático e disciplinador. O objetivo declarado consistia em fortalecer indivíduos no plano corporal e moral, sustentado por referenciais das ciências biológicas e por um ideário eugenista que justificava a seleção e o enquadramento de corpos juvenis.

Configura-se, neste contexto, um campo de saber atravessado por médicos e militares, cuja presença alcançava tanto as escolas básicas quanto instituições de formação superior. Góis-Junior (2017) lembra que grupos profissionais ligados à saúde e às forças armadas participaram ativamente de debates, regulamentações e cursos específicos, orientando normas de conduta e parâmetros de rendimento físico.

Lima (2015) sublinha que vínculos entre educação, medicina e caserna influenciaram de maneira determinante a concepção da disciplina, suas finalidades e o modo de ensino. A EF escolar consolidou-se, assim, como prática especializada voltada ao adestramento de corpos considerados saudáveis e produtivos para projetos de modernização.

Torna-se visível, a partir daí, uma pedagogia da EF alinhada à modernidade ocidental e estruturada por discursos que privilegiavam ginásticas europeias, esportes e jogos infantis. Góis-Junior (2017) analisa como o conjunto de práticas corporais então valorizado forneceu certa homogeneidade às aulas, possibilitando definir conteúdos, métodos e formas de avaliação ajustados a ideais de eficiência e disciplina.

O investimento predominante concentrou-se no desenvolvimento físico, com prescrições minuciosas sobre posturas, ritmos, gestos e esforços. A dimensão social e relacional da experiência corporal, embora mencionada, aparecia secundarizada diante da prioridade concedida à preparação de corpos dóceis, aptos ao trabalho e à defesa da nação.

A década de 1930 inaugura novo arranjo entre Educação Física, nacionalismo e militarização da juventude. Conforme análise de Lima (2015), o Exército assumiu protagonismo na condução de um movimento em torno de um determinado “ideal” de EF, articulado a objetivos patrióticos e de preparação pré-militar.

Em 1937, a Constituição passou a mencionar explicitamente a Educação Física, prevendo sua inclusão como prática educativa obrigatória, ao lado do ensino cívico e dos trabalhos manuais, em escolas espalhadas pelo território brasileiro. O mesmo texto constitucional indicava o adestramento físico da juventude como estratégia para a defesa da nação e para a formação de trabalhadores disciplinados para a economia.

O reconhecimento jurídico, inscrito na Constituição, consolidou a presença da EF no currículo, embora ainda vinculada prioritariamente ao preparo corporal para a guerra e para o serviço à pátria. Nas décadas seguintes, especialmente a partir dos anos 1970, a disciplina recebeu funções diretrizes relacionadas ao nacionalismo, à integração territorial e à segurança interna, conforme discute Lima (2015).

Neste período, a conexão entre esporte e identidade nacional estreitou-se de maneira intensa; a campanha da seleção brasileira na Copa do Mundo de 1970, frequentemente evocada, converteu-se em vitrine midiática para exaltar virtudes físicas do povo brasileiro e para estimular a identificação de novos talentos esportivos.

O quadro histórico descrito por Araújo e Furtado (2019) evidencia alterações normativas e simbólicas relacionadas à EF que funcionaram como propaganda governamental, mediante divulgação de práticas corporais associadas ao crescimento econômico e ao prestígio internacional do País. Lima (2015) observa que a disciplina passou gradativamente a configurar esporte de elite, com processos seletivos que identificavam sujeitos considerados aptos para competir em níveis nacional e internacional.

Ao longo da década de 1980, a expansão de cursos de pós-graduação, o retorno de docentes doutorados no exterior e o incremento da produção acadêmica contribuíram para redesenhar a área, estimulando debates teóricos mais complexos e questionamentos sobre finalidades educativas.

A partir de semelhante movimento observou-se processo de renovação em que referenciais críticos da educação ganharam espaço nas análises sobre EF. Influenciada por autores comprometidos com a denúncia de desigualdades e com a politização das práticas pedagógicas, a área passou a revisitá sua própria trajetória.

Lima (2015) indica que natureza da disciplina, objetivos, conteúdos e pressupostos de ensino começaram a ser examinados sob outro prisma, de modo a problematizar concepções tecnicistas e visões estritamente biologizantes. As aulas de EF, antes orientadas quase exclusivamente para rendimento físico e disciplina corporal, gradualmente incorporaram discussões sobre cultura, cidadania, gênero e direitos sociais.

Apesar das mudanças, pesquisas mais recentes revelam permanências importantes no modo de organizar conteúdos e práticas. Borowskia, Frassonb, Medeiros e Bosslee (2023) assinalam que, durante a década de 1990, a EF continuou fortemente marcada pelo esporte de rendimento, com estratégias didáticas centradas na aptidão física como objeto principal de aprendizagem e com clara diferenciação entre atividades oferecidas a meninos e a meninas.

Lima (2015) recorda ainda que, desde o início do século XX, a disciplina passou a integrar currículos de vários estados brasileiros – como Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo – ancorada em métodos europeus, inicialmente de origem alemã e posteriormente francesa.

No mesmo estudo, Lima (2015) descreve a participação do chamado Movimento Ginástico Europeu, sustentado por princípios biológicos e por pretensões científicas que buscavam sistematizar a EF no Ocidente. A adoção de semelhantes métodos configurou a primeira tentativa de organizar, de forma planejada, exercícios, tempos e intensidades, convertendo o corpo em terreno privilegiado para intervenções pedagógicas alinhadas ao projeto civilizatório europeu.

No cenário contemporâneo, levantamentos como o de Silva, Souza, Barros, Santos e Gehres (2022) evidenciam expressivo avanço da produção científica em EF, com particular atenção às experiências concretas vividas em contextos escolares e universitários. Os autores destacam a importância da interação e do contato físico mediado pedagogicamente, sobretudo em propostas que utilizam atividades esportivas cooperativas e espaços de manifestação cultural orientada.

Experiências descritas no estudo criam oportunidades de aproximação entre docentes e estudantes, favorecem a circulação de dúvidas e saberes entre colegas e contribuem para que o processo de aprendizagem assuma configuração mais integrada, dinâmica e sensível às múltiplas dimensões da formação humana.

A partir da década de 1990, o campo educacional brasileiro passou por reformas sucessivas que buscaram qualificar o ensino e reduzir desigualdades de acesso, permanência e aprendizagem. Santos, Fernandes e Ferreira (2018) observam que o Ministério da Educação, em diálogo com diferentes segmentos da sociedade, vem redesenhando o sistema educacional para enfrentar desafios de um mundo em transformação acelerada, no qual tecnologias, mudanças produtivas e novas sociabilidades tensionam permanentemente o cotidiano das escolas.

Nessa direção, consolidou-se compreensão de que a escolarização precisa formar sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade. A Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define que a educação básica deve favorecer o desenvolvimento integral do educando, garantir formação comum indispensável ao exercício da cidadania e oferecer meios para prosseguimento nos estudos e inserções qualificadas no

mundo do trabalho (Brasil, 1996). A formulação legal ancorou projetos formativos que articulam construção de conhecimentos, participação social e elaboração de projetos de vida.

Ao estabelecer princípios orientadores para todas as etapas e modalidades, a LDB tornou-se referência estruturante para políticas posteriores. O artigo 3º explicita, entre outros, igualdade de condições para acesso e permanência, liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias, respeito à diversidade étnico-racial, linguística e cultural, valorização da experiência extraescolar, gestão democrática e garantia do direito à educação ao longo da vida (Brasil, 1996). Parâmetros enunciados sustentam práticas comprometidas com inclusão e superação de discriminações históricas.

Nesse quadro normativo, a Educação Física passou a integrar o currículo da educação básica de forma obrigatória, com reconhecimento de contribuição formativa para além da tradição higienista e militar. A legislação reposicionou o componente como parte indissociável do projeto pedagógico das escolas, o que favoreceu debates sobre objetivos, conteúdos e metodologias dessa área (Brasil, 1996). Santos, Fernandes e Ferreira (2018) indicam que o novo desenho legal implicou mudanças na estrutura didática e ampliou margens de autonomia para redes e instituições definirem propostas próprias, mantendo como horizonte a formação de cidadãos críticos.

A partir desse movimento, autores como Machado, Fonseca, Medeiros e Fernandes (2020) analisam a Educação Física como campo atravessado por identidades mutáveis, moduladas por concepções epistemológicas e pedagógicas e por interesses políticos e econômicos. Rocha (2020) defende abordagem comprometida com democracia, respeito, vínculos coletivos e bem comum, construindo ambientes formativos em que experiências corporais dialoguem com projetos de transformação social. A disciplina assume, assim, compromisso que ultrapassa limites físicos da escola, na medida em que favorece sociabilidades marcadas por cooperação, solidariedade e cuidado com a saúde.

A Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, consolidou novo patamar de orientação para elaboração de currículos estaduais e municipais. O documento insere a Educação Física na área de Linguagens e

descreve o componente como espaço de tematização das práticas corporais em suas diferentes formas de codificação e significação social, compreendidas como manifestações de possibilidades expressivas produzidas por grupos diversos ao longo da história (Brasil, 2018).

No que se refere ao componente, a BNCC organiza habilidades em oito dimensões de conhecimento, envolvendo vivência, fruição, compreensão conceitual, análise crítica e construção de estratégias (Brasil, 2017). O arranjo procura afastar perspectivas restritas a treinamento de gestos técnicos ou memorização de informações sobre modalidades, para favorecer leitura crítica de valores, normas e sentidos associados à cultura corporal.

Antes da BNCC, redes de ensino contavam com referenciais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que forneciam orientações gerais sem sistematização detalhada de conteúdos por ano escolar. Ferreira (2020) ressalta que semelhante lacuna produziu cenário de incertezas em muitas escolas, onde docentes precisavam organizar sozinhos o percurso do componente, definindo conteúdos, objetivos e critérios de avaliação ao longo de toda a educação básica.

A configuração descrita repercutiu diretamente nos processos avaliativos, frequentemente pouco articulados a progressões de aprendizagem claras e a expectativas de desenvolvimento compatíveis com cada etapa da trajetória escolar.

A formação em Educação Física no ensino superior brasileiro concentra-se em cursos que articulam saúde, esporte, lazer e educação, preparando profissionais para prescrever e conduzir atividades físicas em contextos variados. A licenciatura direciona-se à atuação na educação básica, com responsabilidade pela mediação de conteúdos ligados à cultura corporal de movimento junto a crianças, adolescentes, jovens e adultos. Nesse percurso, o futuro docente entra em contato com práticas esportivas, ginásticas, lutas, danças e jogos, sempre em articulação com debates pedagógicos, históricos e socioculturais.

Paiva, Both, Souza, Anversa, Kravchychyn e Oliveira (2021) lembram que a primeira etapa da preparação profissional para o magistério ocorre em Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. Conforme os autores, a formação inicial constitui momento privilegiado de articulação entre teoria e

prática, em que ensinar e aprender se configuram como processos permanentes de formação humana. Dados do Censo da Educação Superior de 2018 indicam crescimento de matrículas em cursos de graduação, com forte expansão do setor privado. Dentro desse quadro, a licenciatura em Educação Física figura entre as formações mais procuradas, ocupando posição de destaque logo após Pedagogia.

A complexidade da formação docente em Educação Física aparece com clareza nas análises de Bagatini e Souza (2019), que descrevem processo multifacetado, envolvendo aquisição de conhecimento conceitual, desenvolvimento de habilidades técnicas e construção de competências relacionais e éticas. O estágio supervisionado, examinado por Raspini e Sabbag (2021), constitui eixo estruturante desse percurso, pois possibilita ao licenciando conviver com ambientes escolares, dialogar com professores experientes, planejar intervenções, conduzir aulas e refletir sobre desafios concretos da profissão. Nessa imersão, o estudante revisita concepções de ensino e revisa expectativas sobre o cotidiano docente.

Relatos sistematizados por Hildebrandt-Stramann, Oliveira, Hatje e Palm (2019) evidenciam tensão constante entre a lógica acadêmica da universidade, orientada à pesquisa e à produção de conhecimento científico, e a lógica da escola, atravessada por ritmos próprios, demandas comunitárias e condições materiais nem sempre favoráveis. A formação inicial precisa favorecer leitura crítica desse descompasso, preparando futuros docentes para transitar entre referenciais teóricos e decisões pedagógicas que exigem criatividade, negociação e sensibilidade às singularidades de cada contexto.

Importa salientar que a formação do professor de Educação Física se prolonga para além da conclusão da graduação. Processos de formação continuada, articulados ao trabalho nas escolas, constituem dimensão indissociável da profissionalidade docente, pois oferecem oportunidades para atualização de conhecimentos, reconfiguração de práticas e construção coletiva de projetos pedagógicos. Nesse itinerário, destacam-se a capacidade de dialogar com estudantes e famílias, a habilidade de se comunicar com equipes interdisciplinares e a disposição para aprender ao longo de toda a carreira.

Os marcos legais que inseriram a Educação Física de forma explícita no currículo contribuíram para ampliar reconhecimento social da disciplina, antes associada quase exclusivamente a treinamentos militares e práticas higienistas. Torres, Costa, Gonçalves e Santos (2021) assinalam que a presença do componente em escolas públicas e privadas representou avanço, na medida em que reposicionou a área em direção à formação integral de cidadãos. Todavia, os autores alertam que reconhecimento formal não garante condições materiais, nem assegura recursos, tempos institucionais e valorização profissional.

Pesquisas de Lara, Starepravo, Miranda e Souza (2018) trazem para o cotidiano da Educação Física escolar debates sobre qualidade, articulando experiências mais consistentes à valorização do corpo e das práticas corporais. Os autores apontam necessidade de maior prioridade na organização curricular e de investimentos na qualificação docente, de modo que estudantes tenham oportunidades concretas de vivenciar múltiplas manifestações da cultura corporal em ambientes de respeito e cooperação.

Com perspectiva convergente, Bagnara e Fensterseifer (2020) compreendem práticas corporais como patrimônio cultural da humanidade, marcado por linguagens variadas e sentidos simbólicos complexos. A abordagem pluridimensional proposta pelos autores busca fornecer a estudantes referenciais que favoreçam participação ativa em decisões relativas a modos de movimentar o corpo, de consumir produtos esportivos e de posicionar-se criticamente diante de padrões corporais difundidos pela mídia. A Educação Física escolar precisa, assim, apoiar processos de escolha informada e construção de autonomia.

Ao discutir presença do professor de Educação Física nas escolas, Torres, Costa, Gonçalves e Santos (2021) lembram que o profissional acumula conhecimentos específicos acerca da motricidade humana, com potencial para contribuir com saúde, qualidade de vida e formação social dos educandos. Entretanto, destacam que simples presença não basta; recursos escassos, turmas numerosas e baixa valorização institucional limitam concretização de propostas mais densas. Bagnara e Fensterseifer (2020) reforçam necessidade de formação inicial reflexiva e crítica, orientada por tomada de consciência, por parte de estudantes, sobre problemáticas históricas da área.

Ainda assim, numerosos estudos registram persistência de quadros de desvalorização. Maia, Santiago, Pereira, Estácio e Lima (2019) relatam que, em muitas escolas, estudantes, gestores e docentes de outras áreas enxergam a Educação Física como atividade recreativa, encarregada de momentos de entretenimento, sem reconhecimento de finalidades educacionais mais amplas. Duarte (2018) destaca esforço de professores para evidenciar relevância do componente na formação integral, enfrentando descasos provenientes de diferentes segmentos. Torres, Costa, Gonçalves e Santos (2021) descrevem situações em que falta de interação entre colegas, entre professores e alunos fragiliza vínculos necessários para que o processo de ensino e aprendizagem avance.

Ressalvas importantes aparecem quando se analisam práticas docentes. Maia, Santiago, Pereira, Estácio e Lima (2019) observam aulas conduzidas sem planejamento, com repetição mecânica de atividades e ausência de proposições didáticas estruturadas. Em alguns casos, docentes limitam intervenções à oferta de bola para jogos livres, sem mediação, o que reforça percepção da disciplina como simples recreação. Almada, Silva e Oliveira (2021) assinalam que determinados profissionais acabam contribuindo, ainda que de forma involuntária, para difusão de imagens negativas da área, ao aceitar horários vagos sem objetivos pedagógicos claros.

Silva (2021) registra depoimentos de professores que se percebem como “quebra galho” dentro da escola, constantemente solicitados a cobrir ausências de colegas. Dantas (2022) enfatiza que a desvalorização da disciplina gera obstáculos para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, principalmente quando a prática passa a ser associada apenas ao lazer. Oliveira e Frizzo (2022) acrescentam que muitas escolas atribuem à Educação Física status de menor relevância em relação a outros componentes, o que provoca perda de espaço institucional e sobrecarga para docentes que insistem em manter projetos de qualidade.

Nesse sentido, Lovera (2015) argumenta que professores necessitam desconstruir imagens tradicionais que apresentam a área como mera construção de músculos ou treinamento de ordem unida. A autora defende criação de atmosfera formativa que favoreça consciência crítica, de forma que futuros

profissionais se sintam preparados para assumir a missão de educar, evitando que a Educação Física escolar se converta em espaço esvaziado de sentido. O enfrentamento do estigma de disciplina restrita a jogos e brincadeiras exige trabalho cotidiano de afirmação de relevância social e educacional.

No contexto da educação básica, a Educação Física compõe o currículo de maneira obrigatória e acumula visibilidade crescente na formação de estudantes. Milhomem (2021) descreve a área como espaço que contribui para desenvolvimento global, envolvendo socialização, organização do esquema corporal, construção de lateralidade, aprimoramento psicomotor, coordenação e incentivo à vida ativa, mediada pela cultura do movimento. A presença sistemática de aulas ao longo da escolaridade oferece condições para experimentação de diferentes formas de movimentar o corpo, em diálogo com contextos culturais variados.

Lovera (2015) argumenta que o componente deve contribuir para que todos os alunos de uma turma, independentemente de rendimento esportivo, tenham acesso a oportunidades semelhantes de participação e aprendizagem. Durante as aulas, segundo Milhomem (2021), professores abordam conteúdos que ultrapassam a dimensão técnica dos esportes, incluindo discussões sobre saúde, higiene, qualidade de vida e cultura corporal, em atividades que estimulam interação entre estudantes, cooperação em grupos e resolução de conflitos cotidianos.

A literatura analisada evidencia contribuição relevante da Educação Física para formação social. Lovera (2015) observa que o componente favorece construção de valores como ética, respeito às diferenças e reconhecimento das manifestações culturais presentes em jogos, danças e esportes. Leandro (2012) acrescenta que conhecimentos construídos nesse campo permitem análise crítica de padrões de beleza e saúde, práticas de exclusão e discriminação racial, sexual e social, além de debates sobre ética no esporte e sobre fenômenos contemporâneos ligados ao espetáculo esportivo.

Nesse contexto, o professor de Educação Física atua como mediador cultural. Borck, Oliveira e Frizzo (2019) indicam que cabe ao profissional estimular estudantes a compreender a realidade em que vivem e a ampliar continuamente seus conhecimentos. Nogueira, Sampaio, Moraes e Pereira

(2017) assinalam que docentes organizam e conduzem o fazer pedagógico de modo a atender expectativas coletivas em relação à educação, o que inclui lidar com situações de convivência, violência simbólica, preconceito e inclusão de estudantes com diferentes condições corporais.

Ao planejar estratégias de ensino, Leandro (2012) sugere que o professor considere aspectos culturais envolvidos em cada prática corporal, evitando restringir o foco ao domínio de técnicas. Ao explicitar para os alunos a relevância de determinada atividade, o docente possibilita vivências mais significativas, nas quais objetivos de formação de cidadãos autônomos, participativos e críticos se aproximam de experiências concretas de respeito, cooperação e assunção de novos valores.

Costa, Mesquita, Oliveira, Souza, Passos e Vieira (2018) reforçam que aulas de Educação Física criam espaços abertos à discussão e à apropriação de saberes esportivos construídos na interação social, promovendo inclusão, cooperação, autonomia e senso de responsabilidade.

Nesse horizonte, formação continuada de professores e investimentos em infraestrutura acessível constituem condições indispensáveis para que a Educação Física consolide vocação para promover inclusão e reconhecer singularidades de cada estudante nas escolas brasileiras.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Desde os primeiros anos de vida, a criança integra redes de convivência que atravessam família, comunidade e, posteriormente, escola. Quando ingressa no ensino regular, amplia-se o círculo de relações e surgem novos códigos, normas e pertencimentos, motivo pelo qual a instituição escolar passa a articular estudo e brincadeira, oferecendo situações em que o aluno aprende ao mesmo tempo em que brinca e se movimenta, em consonância com o que sinalizam Braga, Adjuto e Soares (2020).

Neste percurso, a Educação Física organiza conhecimentos sobre cultura corporal de movimento e acompanha alterações de peso, estatura e composição corporal, variáveis que, segundo a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2018),

indicam condições de saúde na infância e adolescência. Além de monitorar as variáveis mencionadas, o componente fomenta interação entre colegas e ressignificação de relações pessoais, ao favorecer experiências nas quais o aluno precisa negociar regras, cooperar, lidar com frustrações e reconhecer limites. Soares, Porto, Marco, Azoni e Capelatto (2015) destacam que o conjunto de influências descrito incide sobre dimensões psicológica, motora, biológica e social.

Neste cenário, o professor de Educação Física organiza situações didáticas que valorizam solidariedade, responsabilidade, amizade e respeito, recorrendo a jogos, desafios cooperativos e momentos de discussão. Experiências nas quais estudantes adaptam brincadeiras, propõem regras e analisam o próprio comportamento favorecem participação ativa, leitura crítica da conduta pessoal e decisões mais conscientes em relação à saúde, ao lazer e à convivência (Braga; Adjuto; Soares, 2020). Bagnara e Fensterseifer (2020) compreendem a área como espaço de problematização das práticas corporais, com potencial para emancipação intelectual e formação de sujeitos politicamente implicados em suas escolhas.

Sob semelhante perspectiva, Silva, Almeida, Gois, Nascimento e Souto-Filho (2022) defendem superação de abordagens tecnicistas centradas apenas no esporte de rendimento, argumentando que o componente precisa contemplar dimensões motoras, culturais, sociais, intelectuais e críticas.

Bego e Anjos (2020) reforçam a referida compreensão ao analisar a Educação Física como campo vinculado à formação do indivíduo na sociedade, com metas que ultrapassam ensino de modalidades e incluem enfrentamento de desafios e participação em práticas culturais diversas. Santos, Fernandes e Ferreira (2018) situam a disciplina em lugar estratégico no processo formativo, na medida em que favorece circulação de valores e crenças e, ao mesmo tempo, oferece instrumentos para análise crítica dessas referências.

Educação Física pode ser entendida, ainda, como conjunto de saberes em torno do corpo humano em sua dimensão física e intelectual, sustentado por conhecimentos científicos sobre movimento, valores, atitudes e compreensões socioculturais, conforme descrevem Costa, Campelo e Santos (2017). Relações com diversidade cultural aparecem com destaque em Cruz e Santos (2016), que

identificam nas aulas oportunidades de desenvolvimento motor e ampliação de repertórios culturais por meio de interações interpessoais. Nessa direção, Dantas (2022) defende propostas inclusivas, nas quais todos os estudantes disponham de condições para desenvolver potencialidades em convivência respeitosa.

No contexto da Educação Física escolar, a ludicidade ocupa lugar central na construção de experiências de ensino e aprendizagem que mobilizam curiosidade, criatividade e engajamento. Jogos, brincadeiras e atividades criadas em parceria entre docentes e estudantes configuram estratégias que aproximam conteúdos curriculares das vivências cotidianas, conforme analisa Leandro (2012). Quando o professor convida a turma a reinventar regras, adaptar materiais e experimentar novas formas de jogar, abre espaço para participação ativa, escuta mútua e sentimento de pertencimento ao grupo.

A brincadeira, nesse horizonte, funciona como instrumento pedagógico que favorece acesso aos conteúdos previstos, sem perda da dimensão de prazer, espontaneidade e alegria. Atividades lúdicas ampliam conhecimentos infantis por meio do movimento, da imaginação e da experimentação, ao mesmo tempo que fortalecem laços de cooperação e solidariedade. Santos (2021) observa que crianças aprendem com rapidez diante de propostas lúdicas, desde que se sintam acolhidas e seguras; Silva (2021) acrescenta que a revisão constante das estratégias de ensino, sustentada por reflexão crítica, contribui para enfrentar dificuldades presentes no cotidiano da Educação Física escolar.

A complexidade do componente reaparece nas análises de Silva, Almeida, Gois, Nascimento e Souto-Filho (2022), que defendem compreensão ampliada da disciplina, para além de conteúdos exclusivamente motores. A área inclui dimensões sociais, culturais e éticas, o que exige abordagens que considerem interações entre crianças, significados atribuídos a cada brincadeira e valores que circulam no grupo. Ranyere e Neyfsom (2023) descrevem o brincar como ato cultural, produzido na interação entre sujeito e contexto; ao jogar, a criança apropria-se de significados presentes em seu meio e devolve novos sentidos ao ambiente social.

Contribuições de Costa e Silva (2021) reforçam a ludicidade como estratégia decisiva para o desenvolvimento infantil, ao permitir que a criança

reconheça o próprio lugar no mundo por meio do corpo em movimento. Atividades com música, dança, jogos e desafios motores despertam entusiasmo e, simultaneamente, possibilitam aprendizagem de conteúdos da Educação Física em clima de cooperação. Neto e Lima (2023) indicam que estudantes aprendem enquanto participam ativamente das propostas, com a ludicidade favorecendo construção de laços, de valores sociais e de autoestima.

Passos (2021) argumenta que brincadeiras organizadas oferecem desafios que colaboram para desenvolvimento físico e mental e auxiliam crianças a enfrentar medos e dificuldades. Santos, Santos e Feitosa (2020) apontam a Educação Física como ferramenta de inclusão social, na medida em que articula ludicidade, socialização e afetividade entre estudantes, abrindo espaço para valorização da diversidade.

O debate recente converge para compreensão de que o lúdico amplia oportunidades de ensino e aprendizagem, reforça formação de crianças em dimensões físicas, emocionais e sociais e contribui para trajetórias culturais ricas em experiências de movimento (Neto; Lima, 2023). So, Grillo, Betti e Prodóximo (2020) descrevem o jogo como território com linguagem própria, no qual o indivíduo se relaciona com conteúdos culturais que reproduz e transforma. Delgado-Junior (2022) acrescenta que o uso planejado de brincadeiras incentiva participação nas aulas, favorece inserção em atividades esportivas e melhora condições físicas, incluindo capacidades respiratórias e circulatórias, de modo que o corpo em movimento se associa, simultaneamente, a aprendizagem, saúde e convivência democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo do artigo apontam que a Educação Física escolar se configura como dimensão incontornável da formação infantil, especialmente quando se considera a interdependência entre experiências corporais, desenvolvimento cognitivo, construção de vínculos afetivos e participação social. A análise bibliográfica permitiu reconhecer que práticas corporais mediadas por docentes com intencionalidade pedagógica ampliam horizontes de compreensão da criança sobre o próprio corpo, sobre o outro e

sobre o mundo, contribuindo para trajetórias mais saudáveis nos planos físico, emocional e relacional.

A partir do conjunto de estudos examinados, torna-se evidente que contextos escolares nos quais a disciplina recebe planejamento consistente, recursos mínimos e integração ao projeto pedagógico revelam avanços na coordenação motora, na organização do esquema corporal, na capacidade de cooperação e na elaboração de valores éticos ligados ao respeito, à solidariedade e à convivência democrática. Em contrapartida, quando a Educação Física permanece associada a recreações improvisadas, à simples descarga de energia ou a treinamentos centrados na seleção dos mais habilidosos, observa-se reprodução de estigmas, manutenção de práticas excludentes e desperdício de potencial formativo, sobretudo para crianças com menor repertório motor ou com trajetórias marcadas por vulnerabilidades sociais.

Desse quadro decorre uma justificativa contundente para a defesa de políticas e práticas que apostem na valorização da Educação Física na escola básica. A disciplina, tratada como conhecimento sistematizado sobre a cultura corporal de movimento, sustenta oportunidades de vivência da diversidade cultural, de problematização de padrões estéticos excludentes e de construção de identidades mais autônomas e críticas. Para que tal horizonte se materialize, torna-se necessário que gestores, equipes pedagógicas e redes de ensino reconheçam a área como componente curricular dotado de densidade teórica e potência educativa, e não como espaço residual da matriz curricular.

Os resultados da revisão bibliográfica indicam, ainda, que a consolidação de uma Educação Física escolar socialmente relevante exige investimento contínuo na formação inicial e continuada de professores, na adequação de espaços físicos e na aquisição de materiais que favoreçam experiências variadas de movimento. Sugere-se que propostas curriculares priorizem práticas corporais acessíveis, lúdicas e inclusivas, que convoquem todos os estudantes à participação, em vez de reforçarem apenas o desempenho técnico de poucos. A articulação com outros componentes curriculares, a construção coletiva de projetos interdisciplinares e a escuta qualificada das crianças surgem, nesse contexto, como estratégias promissoras para ampliar

sentidos e desnaturalizar preconceitos associados ao corpo, ao gênero, à deficiência e às diferenças culturais.

Considerando o exposto, o artigo contribui para o debate ao sustentar, com base em literatura especializada, que a Educação Física no ambiente escolar precisa ser tratada como eixo estruturante do desenvolvimento infantil, com condições concretas para influenciar trajetórias de aprendizagem, saúde e sociabilidade. Recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem a análise de experiências exitosas em diferentes redes, examinem percepções de crianças e famílias sobre a disciplina e investiguem impactos de políticas recentes sobre a organização da área nas escolas. Ao defender a centralidade da Educação Física na formação da criança, o estudo reforça a necessidade de projetos pedagógicos que reconheçam o corpo em movimento como lugar de conhecimento, de resistência e de criação de novos modos de viver em comum.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almada, Y.P., Silva, C.G.A., Oliveira, D. Leandro. (2021). Desvalorização do professor de educação física no ensino médio. 10f. Monografia. Centro Universitário São Jose, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Araújo, S.F., Furtado, A.C. (2019). Educação Física brasileira no governo militar nas décadas de 1960 e 1970. *Motrivivência*, (Florianópolis), Vol. 31, Núm. 60, p. 01-18.
- Bagatini, G.Z., Souza, M.S. (2019). Formação continuada para professores de Educação Física: análise da produção do conhecimento. *Motrivivência*, (Florianópolis), Vol. 31, Núm. 58, p. 01-16.
- Bagnara, I.C., Fensterseifer, P.E. (2020). Responsabilidade da educação física escolar: concepções dos professores que atuam na formação inicial. *Revista Bras Ciências Esporte*. vol. 42, p. 1-8.
- Bediaga, B. (2017). Discreto personagem do império brasileiro: Luís Pedreira do Couto Ferraz, visconde do Bom Retiro (1818-1886). *Topoi* (Rio J.), Rio de Janeiro, Vol. 18, Núm. 35, p. 381-405.
- Borck, D.T., Oliveira, I.B., Frizzo, G.F.E. (2019). Professor de Educação Física do 1º ao 5º ano da RMEPEL: perfil, sentimentos de valorização e formação continuada. *Revista Thema*, Vol.16, Núm.1, p. 83-95.
- Braga, S.B.O., Adjuto, A.A.N.R., Soares, H.C.C. (2020). A educação física escolar na formação dos alunos no ensino fundamental I. *Revista Científica*

Online. ISSN 1980-6957 Vol.12, Núm.1. Recuperado
http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/A_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR_NA_FORMACAO_DOS_ALUNOS_NO_ENSINO_FUNDAMENTAL_I.pdf.

Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. Brasília.

Brasil. (2018). Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC. Disponível em:basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_flnl_site.pdf.

Cercal, J.M. (2017). As práticas pedagógicas de educação física na perspectiva da promoção da saúde. 109f. Dissertação. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, PR, Brasil.

Cruz, M.M.S., Santos, J.T.J. (2016). Princípios histórico-pedagógicos da educação física: bases epistemológicas para o ensino e pesquisa. 05 a 07 de outubro de 2016. III CONEDU - Congresso Nacional de Educação. Natal, RN. Recuperado em:
https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA1_ID13102_19082016002120.pdf.

Dantas, R.L. (2022). A Desvalorização do Professor de Educação Física no Âmbito Escolar. 25 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação Física) – Faculdade Anhanguera de Macapá, Macapá, 2022.

Dantas, R.L. (2022). A Desvalorização do Professor de Educação Física no Âmbito Escolar. 25 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação Física) – Faculdade Anhanguera de Macapá, Macapá, 2022.

Duarte, R.P. (2018). Dificuldades enfrentadas pelo professor de educação física durante a prática docente na integração com as demais disciplinas. 30f. monografia. Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, Santa Rosa, RS, Brasil.

Ferreira, J. C. B. (2020). A avaliação na Educação Física Escolar sob a perspectiva das dimensões de conhecimento apresentadas na BNC C. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional. Natal, RN,

Góis-Junior, E. (2017). A institucionalização da educação física na imprensa: a construção da escola superior de educação physica de São Paulo na década de 1930. *Movimento*, Porto Alegre, Vol. 23, Núm. 2, p. 701-714.

- Hildebrandt-Stramann, R., Oliveira, A.A.B., Hatje, M., Palm, L.E. (2019). A formação do professor de educação física: da didática das disciplinas ao conhecimento do ensino. *Movimento* (Porto Alegre), Vol. 27, p. 1-18.
- Lara, L.M., Starepravo, F.A., Miranda, A.C.M., Souza, V.F.M. (2018). Qualidade na educação/educação física escolar latino-americana: encontro de vozes nada dissonantes. *J. Phys. Educ.* Vol. 29, p. 1-11.
- Leandro, M.G. (2012). A valorização da disciplina de educação física pela comunidade escolar: um estudo de caso em uma escola da rede municipal de Cocal do Sul – SC. 75f. Monografia. Criciúma, SC.
- Lima, R.R. (2015). Abordagens metodológicas da pesquisa em educação e os desafios da educação básica. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, Vol. 7, Núm. 13, p. 246-257.
- Lovera, F.J. (2015). A importância da educação física na formação de cidadãos críticos, pensantes e atuantes. *Content*, Vol. 10, Núm. 21. p. 1-12. Recuperado em: www.bage.ideal.com.br/wp-content/files_mf/e5c574cae25b9884fa72e08c9e1b43be242_1.pdf.
- Machado, R.B., Fonseca, D.G., Medeiros, F.M., Fernandes, N. (2020). Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. *Movimento*, Vol. 26, p. 1-17.
- Maia, F.E.S., Santiago, J.S., Pereira, J.M.S., Estácio, V.S., Lima, R.W.G. (2019). Memórias e reflexões sobre a desvalorização da educação física na escola brasileira. *Rev. Pemo*, Fortaleza, Vol. 1, Núm. 3, p. 1-12.
- Milhomem, C. (2021). A educação como fator de desenvolvimento na sociedade: a educação física com foco de educação por excelência através da motivação espontânea. *Editorial abril*, Vol. 24, Núm. 18.
- Neto, S. A. B. S., Lima, D.D.R.S. (2023). Reflexões sobre as concepções do lúdico nos artigos científicos da capes e Scielo (2017-2021). *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. São Paulo, Vol. 9, Núm. 5, p. 1014-1034.
- Nogueira, S. A., Sampaio, R.C.J., Morais, V.L.O., Pereira, K.J.A. (2017). Dilemas enfrentados pelo professor de educação física da rede pública. *Revista acadêmica de formação de professores*. Vol. 2, Núm. 3, p. 1-17.
- Oliveira, I. B, Frizzo, G.F.E. (2022). Educação física e mudanças sociais ao longo da carreira docente: um estudo com docentes de educação física com mais de 20 anos de experiência profissional. *Revista Didática Sistêmica*. Vol. 24, Núm. 2, p. 94-109.
- Paiva, H.F.F.B., Both, J., Souza, V.F.M., Anversa, A.L.B., Kravchychyn, C., Oliveira, A. A.B. (2021). Licenciatura em educação física e a realidade da

educação básica: a percepção de futuros professores. *J. Phys. Educ.* Vol 32, p. 1-13.

Passos, N.R.F. (2021). O lúdico na educação física: uma revisão da categorização jogos, brinquedos e brincadeiras com ênfase na cultura nordestina. 42f. Monografia. Faculdade Ages de Senhor do Bonfim. Senhor do Bonfim, BA, Brasil.

Ranyere, J., Matias, Neyfson, C.F. (2023). A Relação com o Saber nas Atividades Lúdicas Escolares. *Psicologia: Ciência e Profissão*. Vol. 43, p. 1-13.

Raspini, S.P., Sabbag, S. (2021). Estágio supervisionado em Educação Física: experiência com a Educação de Jovens e Adultos. *Monumenta – Revista de estudos interdisciplinares*, Vol. 2, Núm. 3, p. 123-141.

Rocha, B.B. (2020). Educação física no ensino médio: os dilemas da disciplina com a lei nº 13.415. 76f. Mestrado. Universidade Federal de Lavras, Larvas, MG, Brasil.

Santos, F.M.N., Santos, J.J.S., Feitosa, R.S.B. (2020). Educação física e suas contribuições para o processo de socialização de crianças: Uma revisão narrativa. Caruaru, PE, Brasil.

Santos, J. S.; Ceolin, A. C.; Brito, E. M. S.; Cavalcante Junior, F. C.; Neto, H. Q.; Batista, M. F. (2021). Percepção dos docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem nas aulas remotas na pandemia da covid-19. *Saber Humano*, ISSN2446-6298, v.11, n 18, p. 94-106, jan/jun.

Santos, M.A.B., Fernandes, M.P.R., Ferreira, H.S. (2018). A disciplina de educação física no ensino médio: Reflexões sobre a prática docente. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Vol. 22, Núm. 3, p. 1113-1123. Recuperado em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637766218009/html/>.

Silva, A.R., Almeida, A.T.S., Gois, O.P., Nascimento, M.M., Souto-Filho, J.M. (2022). The contribution of school physical education in the individual's social education. *Research, Society and Development*, Vol. 11, Núm. 3, p. 1-7

Silva, J.B., Bilessimo, S.M.S., Machado, L.R. (2021). Integration of technology in education: proposal for a teacher training model inspired by tpack. *EDUR-Educação em Revista*. Vol.37, p. 1-23.

Silva, J.B., Bilessimo, S.M.S., Machado, L.R. (2021). Integration of technology in education: proposal for a teacher training model inspired by tpack. *EDUR-Educação em Revista*. Vol.37, p. 1-23.

So, M.R., Grillo, R.M., Betti, M., Prodóximo, E. (2020). Game and ludic on Martial Arts content in physical education classes. *Educación Física y Ciencia*, Vol. 22, Núm. 2, p. 1-10.

Soares, D.B., Porto, E., Marco, A., Azoni, C.A.S., Capelatto, I.V. (2015). Influence of the physical activity on motor performance of children with learning difficulties. *Rev. CEFAC*. Vol. 17, Num. 4. p. 1132-1142.

Torres, J.S., Costa, A.L.N., Gonçalves, H.R., Santos, R.S. (2021). Desvalorização dos professores de educação física no âmbito escolar. Congresso Nacional de Educação – CONEDU. 02 a 04 de dezembro. Recuperado em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150
_MD1_SA101_ID1689_28072021174504.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA101_ID1689_28072021174504.pdf)

WHO - World Health Organization. (2020). “Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia”. Disponível em: <www.un.org>.