



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH – CAMPUS IV
COLEGIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CARLOS EDÉSIO SILVA DE OLIVEIRA

**EXPLORANDO OS PASSOS INICIAIS: O TRABALHO DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O CAMPO DE
EXPERIÊNCIA "CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS" NA PRÉ ESCOLA**

JACOBINA

2025

CARLOS EDÉSIO SILVA DE OLIVEIRA

**EXPLORANDO OS PASSOS INICIAIS: O TRABALHO DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O CAMPO DE
EXPERIÊNCIA "CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS" NA PRÉ ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como atividade avaliativa final obrigatória do componente curricular “EDF 353 – Seminário de Pesquisa III”, da Universidade do Estado da Bahia (Campus IV – Jacobina), como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Educação Física, sob a orientação da professora Ma. Rita de Cássia Roxane Ferreira Borges.

JACOBINA

2025

Folha de aprovação

CARLOS EDÉSIO SILVA DE OLIVEIRA

TÍTULO:**EXPLORANDO OS PASSOS INICIAIS: O TRABALHO DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O CAMPO DE
EXPERIÊNCIA "CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS" NA PRÉ ESCOLA**

Material apresentado para Exame de Trabalho de Conclusão de Curso, como requisito para obtenção do grau de licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sendo aprovado após defesa em 19 de Dezembro de 2025.

Banca Examinadora:

Prof.^a Ma. Rita de Cássia Roxane Ferreira Borges - Orientadora

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof.^a Ma. Isabela Ferreira dos Santos

Prof. Esp. Igor Sampaio Pinho dos Santos

Dedico este trabalho a Deus, por me fortalecer e iluminar meus caminhos. À minha mãe e ao meu pai, meus alicerces, agradeço pelo amor, pelos valores e por todo esforço dedicado à minha caminhada. Aos meus avós, dona Vera, dona Bel e “véi Zé”, por todo carinho e exemplo de vida, além do meu avô Edésio por seu lindo legado. À minha irmã, Maria Eduarda, que me inspira mesmo sem perceber. Aos meus primos(as) e tios(as), especialmente as tias Liliane e Lidiane, pelo apoio constante. Aos amigos de sempre e aos que a vida trouxe recentemente, mas que já se mostraram importantes, bem como aos colegas de graduação, por dividirem comigo desafios e conquistas. E aos meus professores, pela dedicação, conhecimento compartilhado e incentivo. A todos, deixo minha profunda e eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus e a minha família por serem a minha base. Agradeço imensamente a todos os professores desta casa, por todos os ensinamentos, oportunidades de vivências, portas abertas, e pelas portas fechadas também, pois sei que se não me foi permitido, não era a hora de acontecer.

Dentre os mestres e doutores com quem aqui aprendi, agradeço especialmente a professora Rita Roxane, orientadora deste trabalho e inspiração docente durante toda a minha graduação, profissional que sempre me apoiou, orientou, oportunizou e me auxiliou nos mais diferentes tipos de estágios, cursos de formação e monitorias, que contribuíram muito para que eu estivesse aqui hoje com tamanha capacitação.

Agradeço também ao professor Michael Daian pelos direcionamentos e ajuda, durante o processo inicial de elaboração deste projeto de pesquisa, até sua qualificação. Agradeço aos amigos que fiz através destes muros, principalmente a minha turma de 2020.1 e a de 2022.1 com quem partilhei das mais variadas vivências, em especial a Darlei, Mariana, Edilândio, Vinicius, Jéssica, Sabrina, Taciane e João, que foram imprescindíveis durante esta jornada.

Agradeço também a todo o corpo de funcionários da UNEB com quem sempre convivi de forma amigável e parceira, em especial a Isabela (também presente na banca de avaliação deste trabalho e companheira essencial durante todo o processo), Joãozinho, Natiane, Flávinha, Black e Iane, que sempre se mostraram profissionais magníficos, sendo a todo tempo muito solícitos e extremamente capacitados para suas atribuições. Além de agradecer também a Igor, terceiro membro da banca de avaliação, regente do meu estágio através do PIBID, outra referência docente que tive o privilégio de conhecer e trabalhar junto.

Por fim, agradeço ao Carlos de 2019 que fez o vestibular desta Universidade com seriedade, que ousou sonhar com uma graduação, que trancou o curso em 2021.2 em um dos momentos mais difíceis da vida dele e do mundo, pois ainda estávamos atravessando a pandemia da Covid-19, mas que mesmo perante as dificuldades retornou em 2022, continuou, sofreu, chorou, suportou e venceu este processo. Esse moleque que saiu de Capim Grosso, viveu a rotina de um jovem universitário itinerante, se arriscou e meteu a cara nas oportunidades que lhe foram dadas em Jacobina, em lugares onde não conhecia ninguém e que antes eram inimagináveis... esse moleque conseguiu.

“Eu sou a continuação de um sonho”, e que sonho!

RESUMO

Este trabalho discute a importância do professor de Educação Física na Educação Infantil, entendendo o movimento como linguagem e como parte essencial do desenvolvimento integral da criança. Amparado na BNCC e nas DCNEI, reconhece-se que as experiências corporais favorecem a aprendizagem, a imaginação, a socialização e a construção de significados. Autores como Freire (1996), Tardif (2011) e Saviani (2008) reforçam que o professor é mediador do conhecimento, exigindo intencionalidade, planejamento e reflexão crítica sobre a própria prática. Também se destacam desafios presentes no cotidiano escolar, como lacunas na formação, pouca integração curricular e limitações estruturais, que podem dificultar o trabalho pedagógico. Assim, este estudo busca compreender como os professores desenvolvem o campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”, identificando suas potencialidades e dificuldades. Com isso, reafirma-se a necessidade de práticas corporais lúdicas, significativas e humanizadoras, que valorizem a infância e ampliem as possibilidades de desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Física; BNCC; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This study discusses the importance of the Physical Education teacher in Early Childhood Education, understanding movement as a form of language and as an essential part of the child's holistic development. Supported by the BNCC and the DCNEI, it recognizes that bodily experiences promote learning, imagination, socialization, and the construction of meaning. Authors such as Freire (1996), Tardif (2011) and Saviani (2008) reinforce that the teacher is a mediator of knowledge, requiring intentionality, planning, and critical reflection on their own practice. The study also highlights challenges present in the school environment, such as gaps in teacher training, limited curricular integration, and structural constraints, which can hinder pedagogical work. Thus, this research seeks to understand how teachers develop the field of experience “Body, gestures, and movements,” identifying its potentialities and difficulties. In doing so, it reaffirms the need for playful, meaningful, and humanizing bodily practices that value childhood and expand children's developmental possibilities.

Keywords: Early Childhood Education; Physical Education; BNCC; Child Development.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. METODOLOGIA.....	8
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA (TRABALHO DOCENTE E PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE TEORIAS, DESAFIOS E MEDIAÇÕES).....	9
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	20
5. REFERÊNCIAS.....	23

1. INTRODUÇÃO

O campo de experiência "**Corpo, gestos e movimentos**" da Base Nacional Comum Curricular/BNCC reconhece o corpo como linguagem e valoriza as experiências corporais na infância, propondo ações pedagógicas que favoreçam o autoconhecimento, a expressão, a criatividade e a construção da identidade por meio do movimento (Brasil, 2017). Essa perspectiva traz a importância de práticas que envolvam o corpo como meio de aprendizagem e desenvolvimento nos primeiros anos escolares. Neste sentido, a Educação Física na pré-escola assume um papel essencial ao proporcionar vivências corporais significativas que dialogam com os princípios da BNCC.

Levando em conta que a criança aprende e entende o mundo por meio do corpo, atividades físicas organizadas de forma divertida são essenciais para o desenvolvimento motor, social e cognitivo, ajudando na coordenação, equilíbrio, percepção espacial e interação social (Kishimoto, 2007). Para que essas experiências sejam verdadeiramente relevantes, o papel do professor de Educação Física é essencial. Esse profissional é responsável por planejar e intermediar situações de aprendizagem que consideram as particularidades da infância, incentivando práticas corporais intencionais que reforçam o brincar, a convivência e o desenvolvimento integral (Darido; Rangel, 2014). No entanto, embora o movimento na primeira infância seja considerado importante, muitos professores de Educação Física ainda enfrentam obstáculos que restringem sua atuação, como a falta de reconhecimento da área, a escassez de recursos pedagógicos e a falta de infraestrutura adequada.

Neste contexto, esta pesquisa justifica-se em três diferentes âmbitos: socialmente, destaca a importância das experiências corporais na primeira infância; academicamente, busca preencher lacunas na literatura sobre a Educação Física na Educação Infantil, especialmente em contextos municipais pouco explorados; e pessoalmente, está relacionada à trajetória profissional do autor, interessado em compreender melhor os desafios da docência na pré-escola. Diante disso, surge a seguinte questão: como os docentes de Educação Física podem incorporar de maneira eficaz o campo de experiência "Corpo, gestos e movimentos" nas aulas voltadas para a Educação Infantil?

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo examinar as metodologias empregadas por professores de Educação Física na Educação Infantil, identificar os principais desafios enfrentados no planejamento e na implementação das práticas corporais, além de buscar entender como essas práticas contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, alinhando-se às ideias e diretrizes dos documentos que regem a educação no Brasil.

2. METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho é qualitativa, caracterizada como pesquisa bibliográfica, realizada através de consultas em livros, artigos acadêmicos e documentos oficiais que tratam sobre a atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica utiliza materiais já publicados nos quais permitem o exame de contribuições teóricas relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. Lakatos e Marconi (2003) destacam que essa abordagem permite a compreensão e comparação necessária para debater as inúmeras interpretações sobre o tema que está sendo explorado, oferecendo um referencial bem claro e objetivo. Tendo em vista que a finalidade desta pesquisa envolve significados, percepções e fundamentos pedagógicos, também foi adotada a abordagem qualitativa, a qual Minayo (2001) interpreta como aquela que realiza determinado tipo de busca voltada a compreender valores, crenças, motivações e práticas humanas, favorecendo uma análise mais profunda do objeto do estudo.

A seleção dos materiais foi realizada em plataformas como SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES, incluindo livros e artigos relacionados à Educação Infantil, Educação Física escolar, BNCC e ao desenvolvimento integral da criança. Foram selecionados materiais publicados nos últimos dez anos, além de autores clássicos e documentos oficiais que são fundamentais para fundamentar a discussão.

A análise dos materiais escolhidos foi realizada através da Análise de Conteúdo sugerida por Bardin (2011), de maneira descritiva e interpretativa. Esta análise facilitou a identificação de documentos que possuem categorias temáticas e padrões recorrentes na literatura, permitindo entender as semelhanças, diferenças e limitações sobre a atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil. Desse modo, a metodologia adotada combina a análise mais profunda proposta por Minayo com a organização metodológica indicada por Gil, resultando em uma investigação clara, bem estruturada e adequada ao propósito do estudo.

3. TRABALHO DOCENTE E PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE TEORIAS, DESAFIOS E MEDIAÇÕES

A Educação Infantil desempenha um papel essencial no desenvolvimento humano, uma vez que é durante essa fase que a criança inicia suas primeiras interações com o mundo. Essa fase é respaldada por documentos legais que, além de estabelecer normas, orientam uma visão de infância fundamentada no respeito, na integralidade e na valorização das experiências vivenciadas pelas crianças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que o principal objetivo da Educação Infantil é fomentar o desenvolvimento integral da criança, reconhecendo que o aprendizado é um processo que envolve corpo, emoção, pensamento e interação social. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) ampliam essa visão ao considerar a criança como um indivíduo com direitos, participante ativo do seu processo de aprendizagem e criador de cultura. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) destacam que a criança aprende principalmente quando experimenta, se movimenta, brinca, se comunica e cria conexões pessoais, ao considerar as interações e brincadeiras como eixos fundamentais das práticas pedagógicas. Nesse contexto, o corpo vai além do aspecto biológico; ele é expressivo, comunicativo e repleto de significados. É por meio dele que a criança explora o ambiente, expressa emoções e cria entendimentos sobre o mundo.

A partir desta compreensão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dialoga com esses princípios ao estruturar a Educação Infantil com base nos campos de experiência, enfatizando o campo "Corpo, gestos e movimentos" como fundamental para o crescimento das crianças. Esse campo considera o movimento uma linguagem e reconhece que, ao correr, pular, dançar, equilibrar-se e brincar, a criança não só desenvolve-se fisicamente, mas também expande suas habilidades de expressão, autonomia, socialização e imaginação. Nesse cenário, o movimento deixa de ser considerado algo espontâneo ou secundário e é reconhecido como uma experiência pedagógica significativa, que requer planejamento intencional e mediação por parte do educador.

Portanto, a LDB, DCNEI e BNCC convergem ao apoiar uma Educação Infantil que valoriza a infância em sua integralidade, considerando o corpo e o movimento como componentes fundamentais do processo de ensino-aprendizagem. Esses documentos destacam a relevância de práticas pedagógicas sensíveis, inclusivas e significativas, que levem em conta as particularidades das crianças e fomentem experiências que favoreçam seu desenvolvimento

integral. Assim, a atividade docente, particularmente no âmbito da Educação Física, desempenha um papel fundamental ao converter o movimento em uma chance de aprendizado, expressão e humanização, assegurando que a infância seja vivida de forma completa e respeitosa.

O trabalho de ensinar é uma atividade social e intencional, em que o docente atua como um mediador, sendo sua principal meta fomentar o desenvolvimento humano por meio da interação entre ensino, aprendizagem e cultura. A função de ser professor implica em uma responsabilidade ética e pedagógica para guiar processos formativos que transformam tanto o aluno quanto o próprio educador, uma vez que a ação educativa se desenvolve no diálogo entre teoria e prática (Libâneo, 2013). De acordo com Tardif (2012), o conhecimento dos professores é fruto da interconexão entre saberes científicos, pedagógicos e experiências, sendo constantemente reinterpretados na rotina escolar. Saviani (2008) destaca que o trabalho educativo converte a herança cultural da humanidade em saberes que podem ser assimilados pelos alunos, e cabe ao educador facilitar esse processo de modo crítico e consciente, enquanto Pimenta (2012) ressalta que a identidade do professor é construída socialmente, por meio da reflexão sobre sua prática e das interações com a comunidade escolar. Dessa forma, o docente na Educação Infantil desempenha uma função crucial na formação global da criança, mediando experiências que englobam cuidado, cultura, linguagem, interações sociais e vivências corporais, permitindo que a criança compreenda o mundo e a si mesma.

Em seu livro “Educação de Corpo Inteiro”, João Batista Freire (2011) apresenta uma crítica contundente ao sistema educacional que prioriza a imobilidade e o controle do corpo, argumentando que esse modelo não se adequa à forma como as crianças aprendem. Desde o início, o autor destaca o paradoxo educacional: “não haveria outra forma de ensinar que não fosse manter os alunos presos às carteiras, silenciosos, imóveis?” (Freire, 2011, p. 9). O autor argumenta que a aprendizagem está ligada à liberdade de movimento, considerando que o movimento não é uma distração, mas um componente fundamental para a construção de significados. A ação corporal é considerada um intermediário entre o mundo real e as representações mentais. Freire também defende que a escola geralmente desconsidera a riqueza da cultura infantil, formada por brincadeiras, jogos e imaginação, que deveriam guiar as práticas pedagógicas, principalmente nos primeiros anos.

Outro ponto destacado é a conexão entre corpo e mente, criticando visões que dividem essas dimensões e diminuem a importância do corpo na educação. Esse entendimento está em

consonância com as contribuições de Piaget (1971), Wallon (1975) e Vygotsky (1991) que enfatizam o papel da ação no desenvolvimento cognitivo. Freire também descarta a noção de padronizar os movimentos infantis, uma vez que acredita que cada criança se movimenta conforme seu contexto cultural, emocional e social. Padronizar significa ignorar a singularidade e restringir a compreensão mais abrangente do projeto educacional. Outra crítica importante é a visão utilitarista da Educação Física, que a considera apenas uma ferramenta para melhorar o desempenho em outras disciplinas. João Batista Freire, argumenta que a disciplina possui valor intrínseco e deve ser incorporada ao currículo como um elemento essencial para a construção do conhecimento. Em conclusão, o livro defende que a criança chega à escola com um repertório motor e cultural que deve ser reconhecido e valorizado, pois é a partir dele que se desenvolvem as habilidades motoras, cognitivas e sociais. O autor finaliza enfatizando que a escola deve abraçar o corpo em sua totalidade, fortalecendo uma visão de Educação Física crítica, democrática e humanizadora.

De acordo com Martins e Rezende (2020), a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) proposta por Saviani considera a consciência filosófica um componente fundamental para que o processo educativo realize sua função transformadora. Essa consciência, considerada o estágio mais avançado da reflexão humana, possibilita que o indivíduo analise a realidade de forma profunda, rigorosa e crítica, transcendendo uma perspectiva imediata ou fragmentada do dia a dia. Nesse contexto, o método da PHC estrutura o trabalho pedagógico de forma a permitir que o estudante progrida gradualmente do senso comum para um conhecimento sistematizado, elaborado de maneira intencional e com fundamentação teórica. Esse movimento promove tanto a compreensão dos conteúdos escolares quanto o desenvolvimento de uma perspectiva crítica em relação às questões sociais, históricas e culturais que permeiam sua vida. Assim, ao incentivar a capacitação de pessoas aptas a entender e atuar de forma consciente em sua prática social, a PHC reforça a função da educação como ferramenta de emancipação humana, destacando a importância do acesso ao conhecimento, da autonomia intelectual e da participação ativa na sociedade.

Entender os saberes docentes implica considerar a formação, as experiências e a trajetória profissional do professor, conforme o artigo "Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges", de Grützmann (2019). Esses saberes são construídos no contato diário com a escola e com os alunos. Nesse contexto, Maurice Tardif é essencial ao evidenciar que o docente não lida apenas com conteúdos, mas com um conjunto dinâmico de conhecimentos,

atitudes, vivências e significados que se entrelaçam com sua própria trajetória. Ao afirmar que “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles” (Tardif, 2019, p. 11), Tardif enfatiza que ensinar também significa mostrar quem se é, aprender com o outro e passar por um processo constante de transformação. O texto destaca que a maior parte desse conhecimento vem da experiência, quando o docente precisa inventar soluções, interpretar contextos e adaptar suas práticas às demandas reais dos estudantes. Tardif critica as formações que consideram teoria e prática como mundos distintos, enfatizando que educar é um processo humano e dinâmico, no qual o docente aprende tanto quanto ensina, construindo seu conhecimento a cada interação, desafio e reflexão sobre sua própria prática pedagógica.

Segundo a leitura apresentada por Jaime Zitkoski, Paulo Freire compreende a educação como um ato essencialmente humano. Para ele, ensinar vai além de repassar conteúdos: implica estabelecer vínculos, reconhecer as vivências, os receios, os sonhos e as capacidades de cada pessoa. Quando o professor adota uma postura dialógica, ele não apenas fala ao estudante, mas constrói conhecimento com ele, transformando a sala de aula em um espaço genuíno de encontro, onde cada palavra adquire sentido porque nasce da realidade concreta dos sujeitos. Assim, ao defender a escuta atenta, o respeito e a confiança, Freire propõe uma prática educativa que permite aos professores e alunos perceberem conjuntamente que o mundo pode ser transformado. (Freire, apud Zitkoski, 2006). Nesse processo, aprender deixa de ser uma exigência e se transforma em um ato de desenvolvimento, esperança e emancipação. Zitkoski pontua ainda que a educação freireana humaniza ao reconhecer que ninguém nasce pronto; todos estamos constantemente em processo de reinvenção enquanto pensamos, sentimos e agimos no mundo.

Paulo Freire (2001) em “Carta aos Professores”, convida os leitores a considerar o ato de ensinar como um encontro profundamente humano. O autor ressalta que o docente não é uma pessoa que transfere conhecimento para o aluno, mas alguém que cria oportunidades para que o estudante faça descobertas, reflita, questione e atribua significado ao que aprende. Freire afirma que o educador está sempre em processo de aprendizado, pois a prática pedagógica só se torna significativa quando há diálogo, escuta genuína e disposição para entender quem são os alunos, de onde vêm, o que sentem e quais histórias trazem consigo.

Segundo Freire, ler e escrever não são atividades mecânicas, são maneiras de compreender o mundo e de se identificar no tempo e na realidade. Sinaliza também que antes

de ler palavras, interpretamos o mundo ao nosso redor. Portanto, é papel do educador incentivar a curiosidade, a autonomia e o pensamento crítico dos alunos, possibilitando que eles transcendam uma visão ingênua da realidade e desenvolvam uma compreensão que os capacite a transformá-la. Esse processo acontece não só nos livros, mas também nas interações entre pessoas que se veem como indivíduos. A carta também menciona a bravura exigida para estudar. O estudo demanda dedicação, persistência e responsabilidade, tanto do estudante quanto do docente. Freire sustenta que o educador que para de estudar pode acabar reproduzindo fórmulas e ideias vazias, afastando-se de uma prática dinâmica e transformadora. Para o autor, a formação do professor é um processo contínuo, pois ensinar envolve um constante processo de descoberta e revisão. Ao longo de toda a carta, Freire reafirma que educar é humanizar. Isso implica enxergar o aluno como um indivíduo que possui habilidades, medos, sonhos e oportunidades. Quando o docente estabelece uma relação respeitosa, dialogada e confiável com o estudante, ele o ajuda a se tornar uma pessoa capaz de atuar no mundo com consciência, ética e esperança. Desse modo, a educação transcende a ideia de ser apenas um conjunto de conteúdos: ela se transforma em um ato amoroso e corajoso de confiar no outro e auxiliá-lo a confiar em si mesmo. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção.” (FREIRE, 1993, p. 47).

A ideia de formação omnilateral proposta por Newton Duarte (2011) baseia-se na crítica ao desenvolvimento humano fragmentado e ajustado unicamente às demandas do mercado. Segundo o autor, a educação deve permitir que o indivíduo desenvolva todas as facetas de sua humanidade, e não apenas aquelas que atendem às funções produtivas imediatas. Assim, a formação omnilateral contrasta com a formação unilateral, caracterizada pela especialização precoce, pela separação estrita entre trabalho manual e intelectual e pela limitação da escola a um ambiente de treinamento técnico. Duarte destaca que a educação escolar deve adotar uma função humanizadora, reconhecendo o ser humano como um indivíduo complexo, histórico e social, capaz de pensar, criar, sentir, agir e modificar o mundo à sua volta. Essa visão requer que a escola promova o acesso ao conhecimento científico, artístico, filosófico e cultural, reconhecendo que esses conhecimentos expandem a consciência crítica e a habilidade de interpretar a realidade.

Ao evidenciar a importância dos conhecimentos clássicos, o autor não defende um retorno ao tradicionalismo, mas sim a valorização de conteúdos que promovem o

desenvolvimento das habilidades humanas universais. Na perspectiva de Duarte, a formação omnilateral implica o reconhecimento de que cada pessoa tem o direito de desenvolver plenamente suas habilidades. Isso implica entender a educação como um processo que une trabalho, ciência, arte, política e ética. Essa integração vai além do currículo; é ontológica: educar de maneira omnilateral permite que o indivíduo entenda a totalidade das relações sociais e se posicione criticamente em relação a elas. Dessa forma, cabe à escola superar a divisão do saber, incentivando a conexão entre teoria e prática, experiência e reflexão. Duarte também destaca um ponto importante: a formação omnilateral não pode ser considerada separadamente do projeto de sociedade ao qual pertence. Segundo ele, uma educação voltada para o desenvolvimento integral do ser humano exige a luta por relações sociais mais justas e equitativas, que não coloquem a formação humana sob as regras de exploração, competitividade e alienação.

Nesse contexto, a teoria da formação omnilateral tem um caráter político, uma vez que acredita que a emancipação intelectual também depende da superação das desigualdades estruturais que restringem a vida e o acesso ao conhecimento. Assim, as ideias de Newton Duarte acrescentam-se de forma significativa ao debate atual sobre o papel social da escola. Ao defender uma formação que abrange o ser humano de maneira integral, o autor destaca a relevância da educação como um processo de humanização, desenvolvimento crítico e mudança social, indicando direções para uma prática pedagógica que considere o aluno como um sujeito histórico em constante construção.

A Educação Infantil, considerada a fase inicial da Educação Básica, visa promover o crescimento completo da criança em suas dimensões físicas, cognitivas, emocionais e sociais, conforme estipulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) enfatizam que o progresso das crianças acontece principalmente através de interações e brincadeiras, que são reconhecidas como pilares fundamentais das práticas pedagógicas. Segundo Piaget (1978), a criança adquire conhecimento através de seu envolvimento ativo, manipulando e explorando seu entorno, enquanto Vygotsky (1998) ressalta a importância das interações sociais na aprendizagem, atribuindo ao brincar e à linguagem um papel essencial no desenvolvimento do pensamento. Pesquisadores como Kramer (2003) e Oliveira (2002) argumentam que é crucial que a Educação Infantil valorize a cultura infantil, incluindo suas maneiras de se expressar, sua

imaginação e sua corporeidade, proporcionando experiências relevantes que ampliem as oportunidades de aprendizado da criança.

Nesse cenário, a Educação Física se torna essencial na Educação Infantil, pois proporciona diversas experiências corporais que auxiliam no desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional das crianças. Como parte do currículo, ela oferece vivências lúdicas e expressivas, incluindo jogos, brincadeiras, exploração de ambientes e atividades físicas, que promovem a autonomia, a criatividade e as interações sociais. De acordo com Darido e Rangel (2005), o movimento serve como uma forma de linguagem, comunicação e aprendizado, enquanto Gallahue e Ozmun (2005) defendem que o desenvolvimento motor inicial é fundamental para futuros aprendizados. Kishimoto (2011) destaca que brincar é uma estratégia de ensino essencial, pois proporciona à criança a oportunidade de vivenciar, imaginar e adaptar-se a regras. As perspectivas de João Batista Freire ampliam essa visão ao afirmar que o movimento vai além do deslocamento: é uma forma de expressão, diálogo e entendimento do mundo. Freire (2003; 2010) sustenta que as crianças assimilam conhecimento por meio do brincar, dando sentido às suas ações, discutindo significados e construindo conhecimento por meio da vivência corporal.

A psicomotricidade, definição cotidianamente encontrada para a prática docente do professor de educação física com crianças, em especial na educação infantil, aparece como ideia de educação física escolar sem nenhum critério de avaliação estipulada perante a BNCC, entendida como a relação indissociável entre movimento, pensamento e emoção, reconhecendo que cada gesto da criança é também uma forma de interpretar o mundo e de expressar quem ela é. Dessa forma, na infância, as descobertas feitas por meio do corpo tornam-se oportunidades valiosas de aprendizagem e crescimento, pois é explorando, experimentando e movimentando-se que a criança constrói significados e amplia suas possibilidades de ação.

Com isso, quando a escola cria espaços para que as crianças corram, pulem, se equilibrem e experimentem diferentes movimentos, ela não está apenas desenvolvendo habilidades motoras, mas também fortalecendo autonomia, criatividade, autoestima e relações sociais. Atividades simples, como pular corda ou brincar de amarelinha, tornam-se práticas ricas que contribuem simultaneamente para o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo, demonstrando o quanto o corpo é mediador do aprender. Nesse processo, o professor de Educação Física assume um papel essencial ao planejar experiências intencionais, acolhedoras

e lúdicas, que respeitam o ritmo de cada criança e favorecem seu desenvolvimento integral. Ao reconhecer o movimento como linguagem e expressão, o professor transforma cada vivência corporal em oportunidade de descoberta, interação e construção de conhecimentos, promovendo um crescimento saudável e significativo, trabalhando as mais variadas valências físicas e motoras do aluno na primeira infância de forma lúdica, intencional e pedagógica.

De acordo com o Coletivo de Autores (1992), a avaliação em Educação Física deve ser entendida como um processo constante, que ocorre tanto em contextos formais quanto informais da prática pedagógica. Para esses estudiosos, avaliar não é apenas medir ou classificar, nem deve ser feito em momentos isolados. A avaliação é entendida como um processo contínuo, que se desenvolve no dia a dia das práticas pedagógicas e se expressa em contextos formais e informais, contribuindo para uma formação verdadeiramente integral. Essa ideia está diretamente alinhada com os princípios da psicomotricidade, que desempenha um papel importante no trabalho do professor de Educação Física na Educação Infantil.

Em um cenário em que a BNCC não estabelece critérios de avaliação específicos para essa fase, a psicomotricidade entende o movimento como uma manifestação que une pensamento, emoção e ação. Cada ação da criança é interpretada como uma maneira de dar sentido ao mundo, o que se relaciona diretamente com a visão defendida pelo Coletivo de Autores. Para os autores, o desenvolvimento não pode ser limitado a parâmetros técnicos ou a resultados concretos. Ao permitir que as crianças experimentem atividades corporais variadas, como correr, pular, se equilibrar e explorar diferentes movimentos, a escola contribui para o desenvolvimento motor, além de fomentar a autonomia, a criatividade, a autoestima e as habilidades sociais. Atividades simples, como pular corda ou brincar de amarelinha, adquirem uma maior profundidade pedagógica ao contribuírem para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. Essa perspectiva apoia a concepção, defendida por Taffarel, Bracht e outros autores da abordagem crítico-superadora, de que o corpo desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem. Nesse processo, o professor de Educação Física desempenha um papel crucial, pois ao criar experiências corporais intencionais, acolhedoras e lúdicas, respeita o ritmo único de cada criança e promove seu desenvolvimento integral. Dessa forma, a avaliação deixa de ser um evento isolado e se integra à experiência corporal da criança, possibilitando que o educador observe, compreenda e potencialize o aprendizado de maneira constante. Essa perspectiva está em sintonia com a abordagem formativa apresentada pelo

Coletivo de Autores e de acordo com os princípios defendidos pela Educação Infantil e pela BNCC.

A atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil apresenta, no entanto, desafios que demandam sensibilidade, conhecimento e uma abordagem pedagógica intencional. De acordo com Nóvoa (1995), a formação de professores é um processo que se dá de forma contínua, através da reflexão e do desenvolvimento profissional, enquanto Freire (1996) salienta que o ato de ensinar deve considerar o tempo e as particularidades de cada criança. Entretanto, estudos realizados por Souza Neto e Hunger (2006) e Bracht (2003) mostram que muitos educadores têm dificuldade em integrar a Educação Física nesse nível de ensino, em grande parte devido à ausência de formação específica e à falta de reconhecimento por parte das instituições. Pesquisas mais recentes, como as de Santos, Souza e Sousa (2025) e Silva e Brito (2023), indicam que muitos profissionais recém-formados se veem obrigados a se tornarem autodidatas e a reorganizar seus conteúdos para preencher as lacunas deixadas pela formação inicial. Adicionalmente, as limitações estruturais, como a falta de materiais, a inadequação dos espaços e a desvalorização histórica da área, conforme apontado por Galvão (2025), também afetam a prática pedagógica.

Ao organizar o livro “Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos”, Ana Carolina Galvão Marsiglia (2011) demonstra uma visão madura e fortemente dedicada à continuidade e ao progresso da pedagogia histórico-crítica no cenário atual. Segundo Marsiglia, o legado dessa pedagogia vai além do resgate de sua história; ela reafirma sua relevância contemporânea como uma teoria que combina rigor científico, compromisso social e transformação da prática educacional. Sua observação ressalta que, ao longo de trinta anos, a pedagogia histórico-crítica se firmou como uma teoria educacional que se opõe às correntes neoliberais e tecnicistas, promovendo a escola como um ambiente para o acesso ao conhecimento sistematizado e para a formação integral dos indivíduos.

Marsiglia (2011) também destaca que essa pedagogia ainda representa uma alternativa poderosa diante das políticas que desvalorizam a educação pública, pois promove a compreensão crítica da realidade e a apropriação dos conhecimentos historicamente gerados pela humanidade. Ademais, Marsiglia evidencia a relevância de entender que a pedagogia histórico-crítica é uma teoria dinâmica, em contínua reavaliação, sempre em interação com as mudanças sociais. A leitura mostra que o desafio atual não é apenas manter o legado deixado por Saviani e outros teóricos, mas também atualizar e reforçar essa perspectiva em relação às

novas formas de desigualdade e as pressões ideológicas que afetam a educação. Para a autora, revisitar e avaliar criticamente os 30 anos da pedagogia histórico-crítica implica reafirmar que a educação deve promover a emancipação humana, destacando a função social da escola e a importância de práticas pedagógicas baseadas em teoria, dedicadas à formação omnilateral e à mudança social.

Pasqualini e Martins (2008) enfatizam que entender a infância como uma etapa única do desenvolvimento humano requer reconhecê-la como uma construção histórica e social. Isso exige práticas pedagógicas intencionais que vão além das percepções naturalizadas dessa fase da vida. As autoras enfatizam que limitar a Educação Infantil apenas ao ato de cuidar ou preservar a espontaneidade das crianças empobrece seu potencial formativo. Isso ocorre porque “é impossível cuidar de crianças sem educá-las (e vice-versa)” (Pasqualini & Martins, 2008), demonstrando que toda interação com a criança implica algum grau de intervenção educativa. Portanto, garantir que a infância seja vivida como um período de direitos requer a oferta de experiências que enriqueçam o repertório cultural, fomentem aprendizagens relevantes e assegurem o acesso ao conhecimento organizado, especialmente para crianças de classes populares, que encontram na escola um dos raros ambientes de socialização do conhecimento historicamente gerado pela humanidade.

“A brincadeira revela-se como um instrumento de extrema relevância para o desenvolvimento da criança” (Rolim; guerra; Tassigny, 2008, p. 180). Esse entendimento revela como a brincadeira se transforma em uma vivência que estimula a criança a se afastar do mundo estritamente concreto, permitindo que ela interaja com ideias, normas e simbolismos mais elaborados. As autoras destacam que, ao inventar uma situação fictícia, a criança amplia suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais, atuando de maneira mais elaborada do que o habitual e se conectando a novos conhecimentos moldados pela cultura. Nesse contexto, o brincar se configura como um ambiente especial de experimentação, onde o raciocínio se organiza, as emoções são expressas e a autonomia é desenvolvida, evidenciando que a ludicidade não só acompanha o crescimento infantil, mas também o impulsiona de forma significativa, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

A teoria proposta por Leontiev (1978) parte do princípio de que o ser humano se desenvolve por meio das relações que cria com o mundo e com outras pessoas. De acordo com o autor, não nascemos prontos: nos desenvolvemos à medida que participamos de atividades sociais, aprendemos novas maneiras de agir e nos apropriamos dos saberes que a

humanidade produziu ao longo da história. O conceito de atividade é um dos principais focos de Leontiev, sendo compreendido como algo que sempre possui um motivo, um propósito e ações específicas. Portanto, o desenvolvimento psicológico não ocorre de forma natural ou automática; ele está condicionado às condições de vida, às interações sociais e ao tipo de atividade em que a criança participa. Assim, a educação desempenha um papel crucial. Ao planejar situações de aprendizagem relevantes, o educador proporciona oportunidades para que a criança progrida, explorando novas maneiras de pensar, agir e entender o mundo. Nesse contexto, a escola não se limita a transmitir conteúdos, mas também proporciona a cada criança a oportunidade de entrar em contato com elementos culturais aos quais não teria acesso de forma independente. Assim, o trabalho de Leontiev ajuda a entender que ensinar não é apenas “estimular”, mas orientar de forma intencional o desenvolvimento, proporcionando oportunidades concretas para que o estudante adquira conhecimentos, habilidades e formas de pensar que aumentam sua independência e seu potencial humano.

De acordo com Luria (2006), o desenvolvimento infantil é um processo caracterizado pela influência significativa da linguagem e da cultura. Ao nascer, a criança possui um cérebro humano altamente plástico, porém sem comportamentos tipicamente humanos. É apenas por meio da interação social e da mediação de signos, principalmente a linguagem falada e escrita que ela desenvolve funções psicológicas superiores, como memória voluntária, atenção, pensamento abstrato e controle do comportamento. Portanto, mesmo com a base biológica presente, é a educação que estrutura e orienta o desenvolvimento. Luria afirma que a escrita tem um papel fundamental nesse processo. Ela não aparece de imediato, mas passa por uma pré-história composta por gestos, rabiscos, brincadeiras e desenhos que servem como formas iniciais de representação.

Inicialmente, a criança apenas reproduz o ato de escrever do adulto, sem entender o sentido. Depois, os rabiscos passam a atuar como instrumentos de apoio à memória, possibilitando que a criança anote algo que deseja recordar, mesmo que não tenha ligação direta com o objeto. Com o passar do tempo, esses registros se transformam em desenhos com propósito comunicativo, dando origem a uma escrita de natureza pictográfica. Quando o desenho deixa de ser adequado para expressar conceitos mais complexos, a criança começa a inventar sinais mais abstratos, caminhando em direção à escrita simbólica. Luria enfatiza que esse progresso não é linear, mas repleto de avanços e retrocessos, uma vez que implica na reestruturação de todo o sistema de funções psicológicas. A intervenção do adulto é essencial

para que a criança atinja a escrita simbólica e entenda sua função cultural. O docente deve intervir na zona de desenvolvimento iminente, proporcionando suporte, exemplos e diretrizes que possibilitem à criança executar atividades que ainda não consegue fazer de forma independente. É essa ação deliberada que permite que a aprendizagem promova o desenvolvimento. Para Luria, ensinar a escrita não deve se limitar ao domínio técnico das letras; é preciso apresentá-la como uma ferramenta cultural que comunica, estrutura o pensamento e transforma a consciência. A escrita cumpre seu papel de fomentar o desenvolvimento infantil e integrar a criança ao universo da cultura humana quando é praticada em contextos significativos e contextualizados.

Diante dessa realidade, percebe-se a importância de abordagens corporais intencionais e estruturadas na Educação Infantil, que unam movimento, comunicação, interação e brincadeira, como elementos essenciais para o crescimento humano. As Diretrizes oficiais, estudos recentes e contribuições teóricas se unem ao afirmar que a infância requer vivências educativas relevantes, que levem em consideração seu caráter exploratório, expressivo e criativo. Os autores também destacam que a formação de professores precisa ser fortalecida, principalmente para aqueles que atuam na Educação Física, assegurando condições adequadas para sua prática e reconhecimento profissional.

Assim, esta pesquisa alinha-se ao propósito de entender, analisar e valorizar o trabalho docente dos professores de Educação Física da Educação Infantil, reconhecendo-o como uma prática mediadora crucial para fomentar o desenvolvimento integral das crianças e garantir experiências culturais ricas, variadas e humanizadoras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo atual teve como meta investigar como os professores de Educação Física incorporam o domínio do campo de experiência “**Corpo, gestos e movimentos**” da BNCC em suas metodologias de ensino na Educação Infantil, além de reconhecer os principais obstáculos encontrados para a efetivação dessas práticas. A questão se mostrou significativa por abordar um setor que ainda é pouco explorado no contexto educacional, embora seja fundamental para o desenvolvimento integral de qualquer criança. Diante disso, reavivar essa conversa possibilita entender a importância do movimento, do brincar e das experiências corporais na formação da autonomia, da identidade e das habilidades sociais e cognitivas na

primeira infância. A análise da literatura permitiu identificar que, mesmo com os documentos oficiais, tais como: a LDB, DCNEI e a BNCC e enfatiza a importância das vivências corporais na Educação Infantil, nas quais ainda existe um descompasso entre as diretrizes normativas e as circunstâncias reais enfrentadas pelos professores de Educação Física.

As produções teóricas analisadas indicam que esse descompasso se deve principalmente à falta de uma formação inicial sólida, à inadequação dos processos de formação continuada, à falta de infraestrutura e ao reconhecimento institucional ainda restrito da Educação Física na etapa da Educação Infantil. Freire, Saviani e Tardif enfatizam que a prática pedagógica requer intencionalidade, reflexão crítica e domínio teórico-metodológico. No entanto, para que essas demandas sejam atendidas, os professores precisam de condições materiais e educativas que apoiem seu trabalho. Da mesma forma, as contribuições de Kishimoto, Gallahue e Ozmun destacam que o movimento é uma linguagem, expressão, cultura e meio privilegiado de aprendizagem. Isso torna essencial que o educador crie experiências corporais divertidas, significativas e alinhadas com a maneira como as crianças pequenas aprendem e interagem com o mundo.

Isso evidencia que a atuação qualificada do professor de Educação Física é fundamental para assegurar práticas humanizadoras, planejadas e culturalmente significativas. No entanto, essa atuação não depende apenas do esforço individual do professor; ela requer políticas institucionais que garantam uma formação robusta, recursos pedagógicos apropriados e tempo para o planejamento. Isso é defendido tanto pelas perspectivas críticas da educação quanto pelo projeto de formação omnilateral proposto por Saviani e pela Pedagogia Histórico-Crítica. Apenas dessa forma o corpo e o movimento podem ser entendidos como elementos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, e não como atividades secundárias. Apesar de produzir resultados relevantes, este estudo possui limitações por se fundamentar unicamente em revisão bibliográfica, o que impede a observação direta das práticas pedagógicas dos docentes de Educação Física na Educação Infantil. Assim, pesquisas futuras devem priorizar estudos de campo que envolvam entrevistas com professores, observações de aulas, análises institucionais e avaliações das condições de trabalho reais. Estudos que investiguem práticas inovadoras, processos de planejamento colaborativo, interdisciplinaridade e formação continuada podem enriquecer o debate e consolidar a importância da Educação Física na primeira infância.

Portanto, é evidente que a presença de um professor de Educação Física na Educação Infantil é essencial para oferecer experiências corporais que fomentem a autonomia, identidade, imaginação, socialização e desenvolvimento integral, conforme previsto pelos autores analisados e pelos documentos normativos. Para que essas práticas sejam eficazes, é fundamental investir em capacitação, valorização profissional e infraestrutura adequada, reconhecendo o corpo, o gesto e o movimento como elementos essenciais da infância e como bases de uma educação voltada para a humanização e o desenvolvimento integral das crianças.

5. REFERÊNCIAS

COELHO, Vitor Antonio Cerignoni; MOTA E AQUINO, Marta Aurora; TOLOCKA, Rute Estanislava. **Perfil profissional e o trabalho com corpo, gestos e movimentos na educação infantil de Montes Claros/MG e Palmas/TO.** *Corpoconsciência*, Cuiabá, v. 27, e15074, p. 1-16, 2023. DOI: 10.51283/rc.27.e15074.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/73/o/Texto_49_-_Coletivo_de_Autores_-_Metodologia_de_Ensino_da_Ed._Fsica.pdf

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. Disponível em: Acesso PDF: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41547/4/01d19t01.pdf>

DUARTE, Newton. **Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.** In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Crise capitalista e educação brasileira.* Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 101–122.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** 1. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

FREIRE, Paulo. **Carta aos professores.** In: FREIRE, Paulo. 10. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993. p. 27-38.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2001.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança.** In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 10. ed. São Paulo: Ícone; Universidade de São Paulo, 2006.

MARTINS, Marcos Francisco; REZENDE, André Canevalle. **A consciência filosófica na Pedagogia Histórico-Crítica: entrevista com Dermeval Saviani.** *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 20, p. 1-24, e020018, 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. **A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil.** *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 27, p. 71-100, 2º sem. 2008.

PESSOA, Zenaura Sousa Sobrinho; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **A técnica de análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: práticas de formação continuada para as coordenadoras pedagógicas do município de Cordeiros-Bahia.** *Revista Momento – Diálogos em Educação*, v. 31, n. 3, p. 161-178, set./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14305>.

GALVÃO, Ilmar Valois. **Os desafios da inserção da Educação Física no Ensino Infantil.** *Revista Contemporânea*, v. 5, n. 2, p. 1-13, 2025. DOI: 10.56083/RCV5N2-129.

GRÜTZMANN, Thaís Philipsen. **Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges.** *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 28, n. 3, p. 2-23, set./dez. 2019.

SANTOS, Julio Cesar Floriano dos; SOUZA, Matheus Bezerra de; SOUSA, Sandra Novais. **A presença do professor de educação física na educação infantil: esses homens estão preparados para entrar em campo?** In: *Anais do Congresso [...]*. p. 157–166. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/SEFD/article/download/23813/15656>

SILVA, Daniele Araújo. *A importância da psicomotricidade na educação infantil*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Centro Universitário de Brasília, Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/5857/1/21039360.pdf>

SILVA, Fernanda de Oliveira; BRITO, Karina Paula de Paiva. **Os desafios da docência em Educação Física na Educação Infantil: implicações na formação de professores.** ISSN 2358-8829. DOI: 10.56083/RCV5N2-129

SILVEIRA, Juliano. **Educação física, educação infantil e BNCC: refletindo sobre possíveis expectativas curriculares.** *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 25, e69017, 2022. DOI: 10.5216/rpp.v25.69017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef>.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a Educação.** São Paulo: Autêntica, 2006.