

ANÁLISE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ

ANALYSIS OF PHYSICAL EDUCATION IN THE REFERENCE CURRICULAR DOCUMENT OF CEARÁ

Raphaell Moreira Martins¹ - UNESP
José Ribamar Ferreira Júnior² - UNIFAMETRO
Diego Luz Moura³ - UNIVASF

RESUMO

Este trabalho analisou o Documento Curricular Referencial do Ceará do (DCRC) Ensino Fundamental para a área de Educação Física. Caracterizou-se como um estudo documental de abordagem qualitativa, tendo como categorias de análise: os Conteúdos de ensino e aprendizagem; Fundamentos teóricos; Articulação entre o universal e o local na disciplina; Abordagem da questão da diversidade na disciplina. Evidenciou-se que incongruências na oferta de determinados Conteúdos nos anos iniciais, no tocante a Fundamentação Teórica, percebe-se uma hibridização de teorias pedagógicas, na Articulação entre o local e o universal e na Abordagem da diversidade, identificou-se avanços relevantes. Para além da análise documental da DCRC, se faz necessário o acompanhamento no ambiente escolar dos impactos desse referido documento, tendo como análise a ação docente e aprendizagem dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Educação Física; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The present academic work analyzed the Ceará's Reference Curriculum Document (DCRC, in Portuguese) of Elementary School to Physical Education area. The methodology used was a documentary study in a qualitative approach, expressed by segments of analysis: Teaching and learning syllabus; Theoretical background; Articulation between the universal and the local in the discipline; Addressing the issue of diversity in the discipline. It became evident incongruities in the provision of certain content in the early years, regarding the Theoretical background, there is a hybridization of pedagogical theories, in articulation between the local and the universal, as well in addressing the issue of diversity, relevant advances have been identified. In addition to documentary analysis of DCRC, it is necessary to monitor the impacts of this document in the school environment, Against the background of teaching practice action and students learning.

KEYWORDS: Curriculum. Physical Education. Elementary School.

DOI: 10.21920/recei72022825115130
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72022825115130>

¹Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (UNESP). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Baturité. E-mail: raphaell.martins@ifce.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6988-7795>.

²Mestre em Educação Física (UFRN). Docente da Rede Estadual do Ceará e do Centro Universitário Fametro (Unifametro). E-mail: profjunioedf@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7813-4522>.

³Mestre e doutor em Educação Física (UGF). Docente da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). E-mail: diego.luz@univasf.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6054-4542>.

INTRODUÇÃO

O currículo escolar é um território demarcado e regado do conhecimento correspondente as Unidades Temáticas que os professores e as professoras, como também, as instituições de ensino devem contemplar, ou seja, o plano de estudos proposto e “imposto” aparentemente pela escola aos docentes (SACRISTÁN, 2013, p. 17). Esse caráter regulatório do currículo escolar é palco de diferentes linhas de análises dos estudos acadêmicos acerca deste patrimônio cultural em que se acessa nas instituições de ensino. Por essa razão, Forquin (1993) enfatiza sobre o que se ensina com efeito é menos da cultura do que esta parte ou esta imagem idealizada da cultura que constitui o objeto de uma aprovação social e constitui de qualquer modo sua “versão autorizada” da cultura, sua face legítima no campo escolar.

Mesmo reconhecendo que o currículo compartilha uma parte do patrimônio cultural, se faz urgente anunciar que esse currículo regulador, precisa permitir no ambiente escolar uma pluralidade maior desse patrimônio cultural. Por isso, precisa-se desconstruir a noção colonizadora de que os currículos seriam artefatos pedagógicos feitos tão somente por especialistas e legitimados apenas por autoridades culturais e educacionais (MACEDO, 2013).

Por outro lado, destaca-se que em contextos de sociedades promotora de desigualdades históricas como a do Brasil, a opção por currículos comuns, ou, de pressupostos universais a serem acessados no ambiente escolar, na prática seria oportunizar uma escolarização semelhante, para seres humanos diferentes, por meio de um currículo comum (SACRISTÁN, 2000). Cabendo a sociedade não somente garantir autonomias *curriculantes*, mas o direito e a afirmação cultural na educação. Sobretudo aqueles silenciados por uma educação historicamente autocentrada e excludente, tomando como problemática a distribuição social dos conhecimentos eleitos como favoritos no âmbito escolar (MACEDO, 2013).

Para Masschelein (2013) o papel da escola é oferecer “tempo livre” e transformar o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes sociais, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo em que habita. Sendo assim, o currículo cumpre um objetivo fundamental nessa iniciativa de fortalecer a educação brasileira.

Com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) no cenário educacional, intensificou-se o movimento em debater o currículo da Educação Básica (APPLE, 1989). Esse cenário é uma oportunidade interessante para se refletir como ocorre as proposições curriculares posteriores a BNCC.

Mas específico ainda, retoma o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 26 (BRASIL, 1996), na construção de uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Mesmo reconhecendo que ocorreram contradições e implicações entre as versões anteriores da BNCC até sua versão final, grande parte dessas inconsistências foram motivadas pela mudança drástica do governo federal no ano de 2016 que promoveram significativas rupturas na lógica empreendida da primeira versão até o documento aprovado e adotado como a versão final. Compreende-se que o atual campo de estudo sobre as organizações curriculares está mais atento para acompanhar a criação e a implementação dos documentos curriculares estaduais e municipais, que oferecem uma concretude do que o Artigo 26 da LDB define como parte diversificada do currículo.

Na área de Educação Física já existem alguns estudos que estabeleceram um olhar mais detalhado acerca das propostas curriculares de estados e municípios nos últimos anos. Boscatto e Darido (2017) organizam um trabalho acerca da produção do conhecimento da temática Educação Física e currículo entre os anos de 2005 e 2015, por meio de análise minuciosa de cinco revistas da subárea pedagógica da Educação Física. Somente 25 trabalhos publicados que corresponde a 0,93% do total versam sobre o currículo. Desses 25 estudos, grande parte estão vinculados ao currículo e a Educação Física no Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), que foram 11 estudos, foco desse referido estudo, tendo em vista que a proposta curricular analisada está voltada para o Ensino Fundamental.

Neira (2015) investigou as propostas curriculares de 6 Estados publicados entre o período de 2008 a 2014 (Acre; Alagoas; Mato Grosso; Pernambuco; São Paulo e Paraná). Um achado do estudo, foi a comprovação dos PCNs como maior influência nas propostas curriculares estaduais. Percebendo que mesmo sendo organizada por grupos diferentes, existiu elementos comuns em todas as propostas.

Noutro estudo Tenório *et al.*, (2012) centraram suas atenções em propostas curriculares que demonstraram uma relação direta entre os elementos didáticos da intencionalidade e avaliação do currículo. Apontam que quatro propostas curriculares para a área de Educação Física conseguiam explicitar elementos didáticos das intencionalidades, ou seja, objetivos de aprendizagens e avaliação (Minas Gerais; Espírito Santo; Rio de Janeiro; São Paulo).

A relevância desses estudos se encontra em acompanhar essas novas propostas que devem partir de um lugar comum (BNCC) para um complemento diversificado. Tendo em vista, que algumas pesquisas analisaram propostas curriculares de forma individualizada, sem uma referência maior como a BNCC, tais como, o estudo de Martins *et al.*, (2015) sobre a organização curricular do Estado do Ceará para o Ensino Médio e Tenório *et al.*, (2015) sobre o currículo do Estado de Pernambuco.

Recentemente Martins *et al.*, (2018) elaboraram um estudo que comparou as propostas curriculares para o Ensino Fundamental da área de Educação Física do município de São Paulo-SP e de Maracanaú-CE, analisando a adequação das propostas à Base Nacional Comum Curricular. Sobre a adequação dos currículos de São Paulo-SP e Maracanaú-CE a BNCC, percebeu-se que a proposta de São Paulo apresentou um maior alinhamento com os pressupostos da BNCC. Já para os limites e avanços da base diversificada de cada proposta ficou evidente a ousadia da proposta de Maracanaú em incluir outras unidades temáticas. Observaram também o aumento no número de direitos de aprendizagens indicados na proposta de São Paulo.

Para esse estudo atual, apoia-se nas categorias levantadas por Neira (2015) sobre os pressupostos que devem ser contemplados em uma proposta curricular. Observa-se que essa estrutura tem potencial para balizar outras pesquisas que tratam das sistematizações curriculares na Educação Física

A proposta analisada foi o Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC. O DCRC é constituído por diretrizes e linhas de ação básicas que configuram o Projeto Curricular do Estado do Ceará. Seu objetivo é garantir, aos estudantes e às/aos estudantes, o direito de aprender num conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns – de norte a sul do estado, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais. No entanto, como o próprio documento expõem, o DCRC não é um currículo, mas um instrumento que possibilita reconhecer a imensa e plural diversidade do Ceará (CEARÁ, 2019).

Destaca-se que o DCRC foi construído à luz da BNCC, mas incorpora, na sua estrutura, itens que se propõem a favorecer uma compreensão mais precisa do que é pretendido na definição de objeto de conhecimento específico para o povo cearense (CEARÁ, 2019).

O DCRC foi estruturado em quatro partes: Parte I - Contexto Estadual, Histórico, Marcos Legais e Princípios; Parte II - Pressupostos Teóricos, Epistemológicos e Políticos; Parte III - Temas integradores: abordagem transversal; Parte IV - Etapas de Ensino. Os redatores e redatoras do documento da Educação Física foram compostos por profissionais docentes da Universidade Estadual do Ceará e Rede Pública Municipal de Fortaleza. O documento também foi analisado por colaboradores e colaboradoras das Universidades Públicas e Redes Municipais e Estaduais de Ensino, como também, por leitores críticos do Instituto Federal do Ceará. Durante a construção do DCRC, também foram oportunizados fóruns de discussão com a sociedade (CEARÁ, 2019).

Sendo assim, a intenção deste estudo foi analisar os elementos curriculares contemplados no Documento Curricular Referencial do Ceará do Ensino Fundamental para a área de Educação Física, descrevendo suas principais limitações e oportunidades evidenciadas.

Realizar uma análise documental de uma proposta curricular compartilhado na área de Educação Física no ambiente escolar é uma tarefa relevante, pois possibilita identificar como um determinado grupo social compreende e interpreta o ensino. Esse estudo pode auxiliar na prática profissional dos professores e das professoras de Educação Física do estado do Ceará.

ARCABOUÇO METODOLÓGICO

A metodologia do presente estudo foi a análise documental, que é um método de pesquisa utiliza na análise de fontes primárias, ou seja, aquelas que ainda não sofreram análises ou que são passíveis de novas investigações (MOURA, 2021).

O documento analisado foi o Documento Referencial Curricular do Ceará⁴ que está disponível digitalmente. Por ser uma proposta recente e situada na região dos professores pesquisadores do referido estudo, oportunizando um olhar mais próximo das demandas que devem ser abordadas no documento.

Os procedimentos de investigação do DCRC foram os seguintes, inicialmente estabeleceu-se uma leitura minuciosa de todo o documento, inclusive da parte que não foi relacionada a Educação Física, essa iniciativa ocorreu para compreender se existia um movimento de organização maior da DCRC. Posteriormente, foi realizado uma separação de fragmentos do texto - unidades de análise. As unidades de análise foram selecionadas pelo critério de serem aspectos que tornam o trabalho docente na Educação Física mais qualificado. Destaca-se que seguiu o roteiro de estrutura textual do próprio documento. Ao final, esse material previamente selecionado foi confrontado com as categorias pré-estabelecidas por meio do estudo de Neira (2015) e construído o texto dos resultados e discussões.

As categorias a serem utilizadas para analisar o DCRC são as seguintes: Conteúdos de ensino e aprendizagem; Fundamentos teóricos; Articulação entre o universal e o local na disciplina; Abordagem da questão da diversidade na disciplina. O surgimento destes tópicos categorias se deu por observar em estudos anteriores sobre sistematizações curriculares estaduais que se pautaram nesta estrutura como elementos mínimos do que se almeja de uma organização curricular. Por isso, a articulação destas quatro categorias se apresenta como oportunas para a análise do DCRC.

⁴Link de acesso: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Agora chega-se a etapa de discutir e analisar o DCRC a luz dos quatro elementos curriculares apontados por Neira (2015): Conteúdos de ensino e aprendizagem; Fundamentos teóricos; Articulação entre o universal e o local na disciplina; Abordagem da questão da diversidade na disciplina. Segue-se as categorias pré-estabelecidas, executando paralelamente a discussão necessária para compreender o DCRC, buscando fazer a mediação de identificar e analisar os elementos limitantes que se define como contradições na referida proposta, como também, valorizar os itens que potencializam a proposta que se denomina como oportunidades curriculares.

Os conteúdos de ensino e aprendizagens do DCRC

O primeiro ponto analisado foram os Conteúdos de ensino e aprendizagens do DCRC. As Unidades Temáticas é uma terminologia própria da BNCC para se referir aos conteúdos escolares. O DCRC adotou rigorosamente as Unidades Temáticas indicadas na BNCC (BRASIL, 2017), que no caso são as: Brincadeiras e jogos, esportes, lutas, danças, ginásticas e práticas corporais de aventura.

Observou-se também, a adoção dos Objetos de Conhecimento recomendados no documento nacional. No entanto, vale ressaltar como uma oportunidade curricular na categoria dos Conteúdos de ensino e aprendizagens uma inovação do DCRC perante a BNCC que foram os Objetos Específicos. De acordo com Ceará (2019) os objetivos específicos propostos no DCRC visam assegurar ampla variedade de manifestações corporais, ao mesmo tempo em que resguardam as peculiaridades regionais. No texto foi citado que um dos cuidados foi no campo da diversidade à etnia regional.

Analisando todos os Objetos Específicos supõe-se que faltou fôlego para os redatores do DCRC para a Educação Física dar conta da ampla variedade de manifestações corporais sugeridas para esse tópico. Por exemplo, em vários objetos específicos surge a seguinte expressão “trabalhados anteriormente”. Na página 346 do DCRC, por exemplo, aparece o seguinte Objeto Específico da área de Educação Física: “Estratégias para solução de desafios nas brincadeiras e jogos populares. Origem, materiais, espaços e regras de brincadeiras e jogos trabalhados anteriormente”. Seria interessante evitar uma condição de que os Objetos Específicos estão colocados de forma linear.

Nesse sentido, não existe objeção em assumir que o documento deve conduzir um caminho linear, caso seja essa a intenção do documento curricular referencial cearense. Entretanto, a BNCC vem defendendo uma proposta de não hierarquizar os Objetos de Conhecimento, o que existe na proposta nacional são demarcações de direitos essenciais de aprendizagens, que podem ser acessados antes e podem continuar sendo revisitados posteriormente a etapa demarcada na BNCC. Porém, se o documento estadual cearense, assumiu uma postura diferente, essa atitude deveria estar clara e bem aprofundada no texto introdutório do documento curricular referencial do Ceará.

Existem outros pontos que merecem ser observados na categoria dos Conteúdos de ensino e aprendizagens. Considera-se uma pertinente oportunidade curricular em colocar a Unidade Temática Lutas nas primeiras séries do Ensino Fundamental, essa condição também foi adotada na proposta curricular da Prefeitura de São Paulo (SÃO PAULO, 2017).

Todavia, observa-se o conteúdo dos Primeiros Socorros como um Objeto Específico dessa etapa, no caso 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Analisa-se que seja complexo para essa etapa de formação escolar uma discussão que não existe consenso, se pelo menos é específica da

Educação Física, no caso do conteúdo Primeiros Socorros propriamente dito. Esse aspecto fica conflituoso no documento acerca da progressão e complexidade dos conteúdos. Em alguns Objetos Específicos se adota uma progressão do conhecimento, em outros, não fica devidamente claro sua inserção em determinada série de ensino.

Caso exista um interesse de assumir os Primeiros Socorros como um Objeto do Conhecimento da área de Educação Física, que isso seja feito de uma forma afirmativa, colocando como um conteúdo próprio da área e elevando seu patamar para uma Unidade Temática específica para a área da Saúde por exemplo. Silva, Martins e Silva (2017) pesquisaram sobre quais conteúdos deveriam constar na BNCC para a área de Educação Física, participaram do estudo cerca de 60 professores(as) da Região Metropolitana de Fortaleza, sobre o conteúdo Primeiros Socorros, (76,7%) dos(as) docentes indicaram essa temática para a base comum da Educação Física, apresentando maior adesão do que conteúdos próprios da área, tal como, as Práticas Corporais de Aventura.

Na experiência curricular de Maracanaú-CE foram observados por Martins *et al.*, (2018) que na parte diversificada do currículo da área de Educação Física foi elaborada uma Unidade Temática definida como: Promoção da Saúde. Os Objetos de Conhecimento dessa Unidade Temática eram os seguintes: higiene pessoal, qualidade de vida, programas de exercício aeróbio e anaeróbio, obesidade, hipertensão, primeiros socorros, etc.

Fechando essa categoria percebe-se que o DCRC conseguiu ampliar os Conteúdos de ensino e aprendizagens da área de Educação Física para o Ensino Fundamental, muito por parte da criação dos Objetos Específicos, mesmo assim, deve-se valorizar a iniciativa de tentar promover uma Educação Física ampliada em seus Objetos de Conhecimento. Por outro lado, as contradições observadas nesses novos Objetos Específicos se enquadram melhor na segunda categoria de análise desse estudo que vai refletir sobre a fundamentação teórica do DCRC exclusivamente para a área de Educação Física.

A fundamentação teórica do DCRC

A segunda categoria analisada foi a da Fundamentação teórica do DCRC para a área de Educação Física. Desde o “movimento renovador” (BRACHT, 1999) da área pedagógica da Educação Física existe uma preocupação com a epistemologia da Educação Física escolar de promover um acesso ao conhecimento tematizado das práticas corporais por meio de uma perspectiva crítica que garanta uma diversificação ampla dos conhecimentos. A Educação Física vem rompendo com a tradição do que se denomina do “exercitar para”, ao colocar aos seus protagonistas a necessidade de reinventar o seu espaço na escola, agora com o caráter de componente curricular responsável por um conhecimento específico (inclusive conceitual) que se desdobra por toda a Educação Básica (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2007).

No texto introdutório da componente curricular Educação Física no DCRC (CEARÁ, 2019) o que existe é uma revisão do que está previsto para a área na BNCC (BRASIL, 2017). A única referência anunciada citada no corpo do texto foi Neira e Souza Júnior (2016) que elaboraram um artigo sobre os procedimentos e concepções das primeiras versões da BNCC. Os tópicos acrescidos foram: o componente curricular (inovações e avanços/limites) no DCRC; organização da proposta, relacionada às competências da área; e possibilidade de atendimento à parte diversificada, a diversidade e etnia.

Na historiografia desses documentos nacionais apontam que para a construção dos textos introdutórios e de apresentação da área ocorreu uma hibridização das várias correntes/tendências/abordagens pedagógicas. De acordo com Darido (2004) as Tendências Pedagógicas podem ser entendidas como pressupostos pedagógicos que caracterizam uma

determinada linha pedagógica adotada pelo(a) professor(a) em sua prática, ou seja, são criadas em função dos objetivos, propostas educacionais, prática e postura do(a) professor(a), metodologia, papel do(a) aluno(a), dentre outros aspectos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular Nacional (BRASIL, 2017), acolheram em muito dessas concepções diversas de currículo que permeava a área de Educação Física. Mesmo reconhecendo que essas opções curriculares, epistemologicamente divergiam entre si, mas os documentos de certa forma apresentavam um caráter híbrido. Para Pacheco e Pereira (2007) o currículo não é uma área de conhecimento completamente autônoma, visto que é marcado pela diversidade de designações, não é algo estável e limitado, o que resulta no seu hibridismo epistemológico desde sua gênese.

Mas, tanto os PCN como a BNCC buscam uma aproximação com “os estudos culturais” da Educação Física, como explica Bracht (2005) desde que cultura, ou seja, que se coloque o peso maior neste conceito como “objeto de estudo”, reconhece que melhor expressa e reflete a contextualização sócio-histórica dessa área de atuação profissional. Por isso, o DCRC mantém um estreitamento com o conceito de práticas corporais, que foi uma acertada opção de objeto de estudo da BNCC.

Para exemplificar esse tratamento analítico da Fundamentação Teórica na DCRC, expressa o quanto o fato da hibridização aparece no currículo. Quando não se declara os aportes teóricos que expliquem como os redatores do documento escolheram determinados Objetos Específicos de conhecimento, podem ocorrer conflitos epistemológicos. No caso da Unidade Temática das Brincadeiras e Jogos, no campo dos Objetos Específicos são mencionados os seguintes conteúdos: jogos psicomotores, sensoriais, de raciocínio e simbólico. Na BNCC ficou explícito a opção por algumas classificações, ou seja, as classificações dos Objetos de Conhecimento se davam, pela lógica interna do própria Prática Corporal, pela lógica ambiental, e/ou por uma lógica social.

Quando o DCRC aponta para Objetos Específicos tal como os jogos psicomotores, seria urgente definir de qual referência se apoiou para fazer uma opção tão particular como a referida. Por isso, acredita-se que a fundamentação teórica é um elemento curricular importante na construção de um documento como o DCRC.

Quando o texto introdutório cita os Objetos de Conhecimento o documento curricular referencial do Ceará deveria ter ampliado a inserção de outras Unidades Temáticas que historicamente são tratadas na Educação Física escolar cearense, por exemplo, na proposta curricular para a área de Educação Física que vinha sendo organizada no município de Maracanaú-CE, novas Unidades Temáticas foram inseridas, tais como: Conhecimento sobre o Corpo; e Promoção da Saúde. Cada Unidade Temática teve seus Objetos de Conhecimento sugeridos pelos(as) professores(as) de Educação Física de Maracanaú que tomaram como referências as temáticas que compartilham na escola com frequência (MARTINS; SILVA; PEIXOTO, 2018). Essa característica garante o que preconiza o artigo 26 da LDB sobre a construção de uma base diversificada, que no entendimento que se tem de base diversificada, o documento curricular referencial do Ceará poderia ser mais ousado e alargado.

A inserção de novas Unidades Temáticas já vinha sendo observada por Martins, Silva e Silva (2017) sobre o conteúdo nutrição, 80% dos docentes indicaram essa temática para a base comum da Educação Física, apresentando maior adesão do que conteúdos próprios da área, tal como, as práticas corporais de aventura. Em outro estudo Martins, Ferreira Júnior e Silva (2020) identificaram em uma proposta curricular de Educação Física para o Ensino Fundamental do Município de Maracanaú que a Unidade Temática Nutrição foi incluída na proposta com os seguintes objetos de conhecimento: Alimentação saudável, Alimentação e práticas corporais, Nutrientes e macronutrientes e Distúrbios alimentares.

Seguindo essa discussão da Fundamentação Teórica do DCRC surge na página 344 uma discussão que o documento nacional (BNCC) não resolveu por completo e o documento curricular referencial do Ceará para a área de Educação Física poderia iluminar melhor como abordar essa temática no contexto escolar. Aparece o termo: ‘temas contemporâneos’. No documento nacional são citados vários temas, todos amparados por leis que indicam sua abordagem na escola. Agora o ponto fulcral desse debate é estabelecer condições efetivas de como ajudar o(a) professor(a) de Educação Física no Ceará a organizar esses temas no campo do ensino.

Analisa-se que o DCRC não pode e não deve ser prescritivo, mas deveria encaminhar que todos os temas devam ser abordados de forma integrada aos ciclos de aprendizagem, que se for possível, criar uma organização em que os temas contemporâneos estejam correlacionados a um certo ciclo de aprendizagem. Essa iniciativa, estava presente, na primeira e segunda versão da BNCC para a área de Educação Física, na apreciação da última versão do documento, considerou-se essa retirada um dos maiores retrocessos para a área de Educação Física.

Essa reflexão deve ser levantada para o DCRC, tendo em vista que no contexto da escola. Se o documento não deixar devidamente claro como deve-se trabalhar por exemplo, o seguinte tema: educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), esse tipo de ação fica fragilizada. Deixando muita responsabilidade em cima dos(as) docentes, tendo a quantidade de atividades que o magistério possui, acaba negando esse tipo de intervenção pedagógica integrativa. Sem contar, que o contexto político atual não vem contribuindo para ações pedagógicas que não estejam garantidas nos documentos escolares, por uma equivocada perspectiva de “doutrinação”. O documento curricular referencial do Ceará deve proteger as aprendizagens essenciais da Educação Física, como também, todas as iniciativas que promovem uma educação republicana e democrática que vise a justiça social.

Analisando essa relação entre valores humanos, questões sociais e Educação Física no DCRC (CEARÁ, 2019), vale refletir sobre o que argumenta Puig (2007) ao alertar que a discussão sobre as grandes demandas sociais pode ocorrer em três dimensões. Na dimensão Interpessoal, considerado como o motor principal do processo de educação moral, pois inclui os vínculos interpessoais entre os(as) professores(as) e seus alunos e alunas. A dimensão Curricular, que possibilita o diálogo e a construção de opiniões sobre temas morais, tanto de forma transversal, quando de forma pontual. A última seria a dimensão Institucional, que transforma a instituição escolar em um espaço democrático em que os valores morais estão sempre presentes.

Sem essas temáticas contemporâneas não estiverem minimamente organizadas pelo menos no currículo estadual do Ceará, se torna mais complexo, resguardar os(as) professores e professores de futuras acusações de estarem promovendo doutrinações e ideologizações na sala de aula. Tendo em vista que já existem movimentos de perseguição severa a atuação docente. Para Penna (2018) a pior consequência do discurso reacionário no campo educacional é a adesão de muitos à campanha de ódio aos(as) professores(as), que leva a práticas persecutórias e ao denunciamento. Os(as) professores(as) estão deixando de discutir temáticas importantes previstas em diretrizes educacionais e de acordo com sua formação profissional por medo desses ataques.

Discutir a Fundamentação Teórica do DCRC foi um exercício interessante para perceber que estabelecer uma transposição de elementos da BNCC diretamente para o documento estadual não deveria ser uma regra fechada. Por exemplo, no documento curricular referencial do Ceará para a área de Educação Física, apresenta uma ressalva que foi amplamente comentada nos pareceres acerca da BNCC e as reais possibilidades formativas das Dimensões do Conhecimento no contexto da Educação Física escolar. Identifica-se como um dos principais avanços da BNCC a inserção das Dimensões do Conhecimento: experimentação; uso e

apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão; e protagonismo comunitário. Experimentação (BRASIL, 2017). Do ponto de vista do acesso tematizado das aprendizagens essenciais, as Dimensões do Conhecimento, apresenta uma condição progressista e até ousada para o ensino da Educação Física, comparado ao que vem sendo realizado nas aulas de Educação Física atualmente.

Entretanto, o DCRC poderia oportunizar um salto qualitativo da utilização das Dimensões do Conhecimento nas Unidades Temáticas da Educação Física. Observa-se que não seguir uma hierarquia, ou, ordenamento para o acesso das Dimensões do Conhecimento nos Objetos de Conhecimento, seja algo positivo. Mas, como o(a) professor(a) de Educação Física concebe a Dimensão do Conhecimento Fruição na Unidade Temática Esportes e no Objeto de Conhecimento Esportes de Precisão na primeira e segunda série do Ensino Fundamental? O documento nacional apresentou essas Dimensões do Conhecimento e no texto original, a conceituação foi bastante restrita e pouco informativa. Na condição de uma análise crítica do documento curricular referencial do Ceará, seria necessário um esclarecimento maior de como tratar cada Dimensão do Conhecimento em cada Unidade Temática e seus respectivos Objetos de Conhecimento e Objetos Específicos.

Articulação entre o Universal e o Local na componente curricular Educação Física no DCRC

Continuando com as categorias de análise curricular, inicia-se a discussão sobre a Articulação entre o Universal e o Local na disciplina de Educação Física no DCRC. Esse exercício foi essencial para o referido trabalho, pois, pode-se definir que a BNCC (BRASIL, 2017) assume o que deveria ser os pressupostos universais que todo o(a) estudante brasileiro deve acessar nessa componente curricular. Já o DCRC seria os pressupostos regionais e de relevância local, permitindo o(a) estudante cearense aprender por meio a Educação Física uma compreensão das Práticas Corporais mais situada em suas demandas cotidianas.

Na própria área pedagógica da Educação Física, essa discussão sobre as sistematizações curriculares, não possui um consenso demarcado. Nesse mote, observa-se duas posições distintas de como essa organização curricular poderia ocorrer para a componente curricular. Para um determinado grupo de autores, que possui um maior consenso, defende-se a proposta de um currículo comum (SOARES et al., 1992; KUNZ, 1994; OLIVEIRA, 2002; FREIRE; SCAGLIA, 2003; DARIDO; RANGEL, 2005), ou, um projeto curricular guia (GONZÁLEZ, 2006). Para outro grupo, indica-se um currículo particular para cada escola, ou até mesmo, para cada turma de ensino (NEIRA; NUNES, 2006).

Objetos de conhecimento e Objetos específicos no DCRC

Para essa categoria adotou-se a seguinte estratégia metodológica, identificou-se nos Objetos Específicos os conteúdos que tematizavam algo das Práticas Corporais particulares ao contexto cearense. Essa iniciativa ocorre pelo simples aspecto de se identificar que a BNCC foi retratada com muita coerência e recorrência no documento, ou seja, os elementos Universais do DCRC estão garantidos. Nessa perspectiva, o que precisou ser apurado foi a dimensão local do currículo. Destaca-se que nessa estreita relação entre BNCC e o DCRC não se acrescentou direitos essenciais de aprendizagens, competências gerais, competências específicas e habilidades no DCRC para a área de Educação Física.

Logo na página 346 no primeiro conjunto de Objetos Específicos ligados a Unidade Temática das Brincadeiras e Jogos para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental surge o seguinte conteúdo: brincadeiras e jogos presentes no folclore cearense e nordestino. Percebe-se uma

evidência contundente de uma relação da Unidade Temática das Brincadeiras e Jogos sendo tematizadas e situada para a realidade cearense. Como a BNCC que seria nesse tratamento analítico a dimensão universal já expressa que se deve abordar as Brincadeiras e Jogos presentes no contexto local e regional. Esse Objeto Específico poderia ser considerado redundante, mas infere-se que demarcar o local, que nesse documento foi o Ceará, e a região Nordeste foi uma ótima oportunidade curricular.

Em seguida na página 347 para a Unidade Temática das Danças emana o seguinte Objeto Específico: danças presentes na comunidade em que a escola está inserida. Esse cuidado apresentado no DCRC, formaliza que o currículo não pode negar os aspectos contextuais do cotidiano local e da experiência de vida dos(as) estudantes. Para Martins (2015) a contextualização do ensino favorece uma educação engajada com o texto real da vida e com a vivência contextualizada entre os Objetos de Conhecimentos, os sentimentos e a experiência de vida.

Por outro lado, o DCRC não conseguiu garantir aparentemente com a mesma competência as outras Unidades Temáticas. Pontua-se que ocorreu uma relação entre o Universal e Local nas Unidades Temáticas que adotam uma classificação por meio de uma lógica social de seus Objetos de Conhecimentos. Entretanto, para as Unidades Temáticas que seguem outras orientações de classificação de seus Objetos de Conhecimento. Os Objetos Específicos não retomaram essa discussão entre o Universal e o Local no currículo. Salienta-se que essa postura foi uma contradição curricular preocupante e que limita uma compreensão entre o global e o particular de determinadas práticas corporais.

O último elemento curricular analisado no DCRC foi a sua Abordagem sobre a Questão da Diversidade na componente curricular Educação Física. Vários autores (SOARES et al., 1992) mencionam a necessidade e a importância de tratar os grandes problemas sociais nas aulas de Educação Física, tais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição de solo urbano, distribuição da renda, dívida externa; e outros, relacionados ao jogo, esporte, ginástica e dança. De acordo com os autores, a reflexão sobre estes problemas é necessária se existem a pretensão de possibilitar ao(a) aluno(a) o entendimento da realidade social, interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social.

Já para Darido (2012, p. 11) mais que ensinar a fazer, o objetivo da Educação Física é que os(as) estudantes obtenham uma contextualização das informações, bem como aprendam a se relacionar com os(as) colegas, reconhecendo quais valores estão por trás de tais práticas corporais na sociedade. Todavia, os Parâmetros Curriculares Nacionais com o advento dos temas transversais (ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo) e a Base Nacional Comum Curricular por meio dos temas contemporâneos (Direito da criança e do adolescente; Educação para o trânsito; Preservação do meio ambiente; Educação alimentar e nutricional; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; Educação em direitos humanos; Saúde, sexualidade, vida familiar e social; Educação para o consumo; Educação financeira e fiscal; Trabalho, ciência e tecnologia; Diversidade cultural). Tornou essa discussão mais próxima da realidade da sala de aula e do cotidiano da escola.

O ponto fulcral dessa categoria de análise da Questão da Diversidade no DCRC para a Educação Física foi avaliar se essas demandas sociais estão declaradas nos currículos escolares. Essa condição fortalece a atuação docente, como também, garante um movimento de engrandecimento das discussões sobre pluralidade e diversidade no ambiente escolar. Nesse movimento de crescimento da diversidade, pode ser acrescido a necessidade de melhorar a formação de professores e de professoras na dimensão das metodologias de ensino e elaboração

de materiais didáticos para abordar esses temas, como também, a promoção da formação continuada docente sensíveis as temáticas contemporâneas.

Para essa última categoria, averiguou-se os Objetos de Conhecimento e Objetos Específicos em que se pontuam as evidências da abordagem as questões de diversidade na área de Educação Física, seja essa, uma diversidade do próprio conteúdo, seja essa, uma diversidade humana, social e cultural.

Para a Unidade Temática das Brincadeiras e Jogos, constatou-se os seguintes Objetos Específicos que contribuem para uma formação ligada a questão da diversidade na Educação Física. Os jogos presentes no folclore cearense e nordestino; os jogos populares; as expressões por múltiplas linguagens dessas brincadeiras e jogos e a importância desse patrimônio histórico-cultural; Adaptação de brincadeiras e jogos estudados e sua aplicação na escola e na comunidade, considerando os espaços e materiais disponíveis no ambiente em que o(a) aluno(a) está inserido; Influência dos jogos eletrônicos no sedentarismo, relação com consumo e mídia e dependência tecnológica.

Na Unidade Temática das Danças verificou-se os seguintes Objetos Específicos que se corroboram com a perspectiva da Diversidade: Danças presentes na comunidade em que a escola está inserida. Danças do Nordeste; Reinvenção e adaptação de movimentos às músicas regionais; Danças populares das demais regiões do país: Norte, Centro-oeste, Sul e Sudeste; Danças populares mundiais; Danças de matriz africana e indígena; Comportamentos preconceituosos/injustos relacionados às danças; Elementos do contexto sociocultural das danças urbanas e sua diferenciação das demais manifestações de dança; Danças de salão.

Já Unidade Temática das Lutas coletaram-se os seguintes Objetos Específicos que promovem aparentemente uma abordagem das questões de diversidade nas aulas de Educação Física. Os movimentos pertencentes às lutas presentes no contexto comunitário e regional e de matriz indígena e africana; Primeiros socorros aplicados às situações de luta; Diferenciação entre luta, briga, dança, arte e esporte de rendimento baseada em seu contexto e intenção dos envolvidos; Contextos e transformações das lutas do Brasil e suas características; Comportamentos preconceituosos/injustos relacionados às lutas brasileiras trabalhadas; Elementos do universo das lutas que possam contribuir para uma convivência baseada na solidariedade, justiça, equidade e respeito.

Nessas três Unidades Temáticas foi possível identificar elementos que apontam para um entendimento plural da diversidade cultural nas aulas de Educação Física pela opção de classificar os Objetos de Conhecimento por meio de uma dimensão social, por essa razão, a maioria dos Objetos Específicos percebidos nessas Unidades Temáticas se orientaram nessa perspectiva de valorização do contexto em que as Práticas Corporais serão realizadas. Darido (2012) alerta, no caso específico da Educação Física, que não basta ensinar aos alunos e as alunas a técnica dos movimentos, as habilidades básicas ou mesmo as capacidades físicas. É preciso ir além e ensinar o contexto em que se apresentam as habilidades ensinadas e a maneira como se deve relacionar com o outro e com o conhecimento.

Na Unidade Temática dos Esportes pode-se notar que a opção teórica da BNCC (BRASIL, 2017) em abordar esse conteúdo com base na classificação dos esportes (GONZÁLEZ, 2004, 2006, 2009, 2012) ampliou significativamente as oportunidades para acessar os esportes. Rompendo com outras possibilidades de classificar o esporte por meio de sua interação, tal como eram tratados pela lógica dos esportes individuais e os esportes coletivos. Fazendo esse registro, encontrou-se um número mínimo de Objetos Específicos que indicaram as questões da diversidade em seu bojo. Seriam somente os seguintes: Conceituação e diferenciação entre jogo e esporte destacando os esportes nos contextos de educação, lazer e inclusão social e alto rendimento; Problemas relacionados aos esportes (doping, corrupção,

violência, fair play, overtraining, propaganda e consumo consciente e outros) e a influência das mídias; Utilização e adequação de espaços disponíveis na comunidade para práticas corporais no tempo livre.

Já a Unidade Temática das Ginásticas agregou uma quantidade interessante de Objetos Específicos que dialogam com a questão da diversidade na Educação Física. Perdura uma inquietação para essa referida Unidade Temática desde sua junção com os Objetos de Conhecimento que faziam parte da Unidade Temática dos Programas de Exercício Físico da primeira versão da BNCC. Por essa união que poderia ser mais bem explicada na versão final da BNCC e verificando que o DCRC corroborou com essa opção.

Os Objetos específicos que detalhou um olhar atento para a questão da diversidade tiveram no campo dos Programas de Exercícios Físicos e sua relação com a Promoção da Saúde seu aporte mais forte. Como visto nos seguintes Objetos Específicos: Execução de sequências de movimentos individuais e coletivas dos elementos da ginástica geral, considerando temas presentes na comunidade; Evolução histórica dos padrões de desempenho, saúde e beleza e a forma de apresentação em diferentes meios de divulgação (científico, midiático, tecnológico); Características e consequências do *overtraining*, do uso de suplementos e medicamentos em praticantes de exercícios físicos. Transtornos de imagem corporal e seus impactos na saúde; Benefícios dessas práticas para as qualidades de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.

Para a Unidade Temática das Práticas Corporais de Aventura, ressalta-se que o DCRC (CEARÁ, 2019) considerou a lógica da BNCC (BRASIL, 2017) em demarcar esse conteúdo a partir do 6º e 7º ano, retomando que não foi uma exigência do documento federal, que essa Unidade Temática iniciasse obrigatoriamente nessa etapa do Ensino Fundamental. De acordo com Martins et al., (2018) em análise comparativa com o currículo do Ensino Fundamental para a área de Educação Física do município de São Paulo, identificou-se que as Práticas Corporais de Aventura devem ser abordadas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

No entanto, sobre como essa Unidade Temática trata as questões da diversidade em seus Objetos de Conhecimento e em seus Objetos Específicos, pode inferir que os conteúdos que conseguem estabelecer um contato mais direto são os seguintes: Cuidados/Riscos relacionados à prática. Limites corporais e superação do medo/receio da realização da prática. Adaptação de espaços públicos para a prática; Práticas de aventuras desenvolvidas até o momento em diferentes ambientes, dentro e fora da escola, adaptando conforme a necessidade e estimulando a conservação do patrimônio público e privado; Espaços no contexto comunitário dos(as) alunos(as) que possibilite a realização das modalidades estudadas; Educação ambiental e sustentabilidade.

Na trajetória dessa análise do Documento Curricular Referencial do Ceará, observou-se quatro grandes elementos curriculares que são os Conteúdos de ensino e aprendizagem; Fundamentos teóricos; Articulação entre o universal e o local na disciplina; Abordagem da questão da diversidade na disciplina. Fazendo esse mapeamento, percebeu-se aspectos que se entende que são oportunidades curriculares que potencializam o DCRC, como também, evidenciou-se pontos que representam contradições curriculares que limitam o acesso tematizado das Práticas Corporais por meio da Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os elementos curriculares contemplados no Documento Curricular Referencial do Ceará do Ensino Fundamental para a área de Educação Física, descrevendo suas principais limitações e oportunidades evidenciadas. Utilizamos uma

análise documental do DCRC e analisamos à luz das categorias sobre: Conteúdos de ensino e aprendizagem; Fundamentos teóricos; Articulação entre o universal e o local na disciplina; Abordagem da questão da diversidade na disciplina, baseados em Neira (2015).

Para os Conteúdos de ensino e aprendizagens do DCRC descreve-se que as principais oportunidades curriculares identificadas foram a inserção de Objetos Específicos que ampliam o acesso as Práticas Corporais. Já para a Fundamentação Teórica do DCRC revela-se uma dificuldade significativa de trabalhar com Objetos Específicos que se apoiam em tendências/abordagens distintas da área pedagógica da Educação Física e o documento não explicita como essas opções se deram no constructo do documento.

Na categoria da articulação entre o Universal e o Local, conclui-se que o DCRC conseguiu garantir essa dimensão nas Unidades Temáticas que apresentam uma lógica de classificação interna voltada para a dimensão social, principalmente nos Objetos Específicos das Brincadeiras e Jogos e nas das Danças. Sobre a questão da diversidade no DCRC verificou-se que existe uma tentativa de aproximar as grandes demandas sociais dos principais Objetos Específicos da Educação Física. Considera-se um avanço quando essas discussões deixam de ser meramente transversal e passa a ser parte do currículo da Educação Física.

A partir da materialização do DCRC no ambiente escolar, deve-se se retomar essa discussão e avaliação sobre os impactos desse referido documento. É fundamental a produção de pesquisa e ações que acompanhem as apropriações do DCRC no currículo que repercutem nas realidades concretas de ensino. A comunidade escolar deve ser convidada a contribuir nos desdobramentos do documento na vida escolar dos/das estudantes.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

BRASIL. LDB. **Lei nº 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: Educação Física**, quarta versão. Brasília: MEC, 2017.

BRACHT, V. **Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento?** In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRACHT, V. et al. **A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. Movimento**, v.17, n. 2, p. 11-34, 2011.

BOSCATTO, J. D.; DARIDO, S. C. **Currículo e Educação Física escolar: análise do estado da arte em periódicos nacionais. Revista da Educação física/UEM**, v. 28, p. 1-16, 2017.

CEARÁ. **Documento curricular referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

DARIDO, S. C. et al. **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Educação Física**. São Paulo: UNESP, 2004.

DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C. **Educação Física e temas transversais na escola.** São Paulo: Papirus, 2012.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: a difícil e incontrolável relação teoria e prática. **Motrivivência**, Ano XIX, n. 28, p. 27-37, jul. 2007.

GONZÁLEZ, F. J. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. **Revista Digital Lecturas**, Buenos Aires, v. 10, n. 71, abr., 2004.

GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, Ricardo (org). **O fenômeno esportivo: ensaios críticos-reflexivos.** Chapecó: Argos, p. 69-109, 2006.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. Referencial curricular de educação física. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (Org.). **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias: arte e educação física.** Porto Alegre: SE/DP, 2009.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia dos esportes coletivos.** Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

FORQUIN, JC. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Ed. Scipione, 2003.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.

MACEDO, R. S. Atos de currículo: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, p. 12-435, 2013.

MARTINS, R. M. **Contextualização do ensino e dialogicidade na Educação Física escolar: fazeres docentes em ação no Ensino Médio.** 2015. 313f. Dissertação (Mestrado) – Curso em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

MARTINS, R. M.; SILVA, M. E. H.; POMPEU, M. R. P.; FERREIRA, D. A. Análise da matriz curricular de educação física para o ensino médio do estado do Ceará: um olhar sobre a organização curricular. **Motriz**, Rio Claro, v.21 n.2, Sup. I, p. 189, 2015.

MARTINS, R. M.; FERREIRA JUNIOR, J. R.; POMPEU, M. R. P.; SILVA, M. E. H.; PEIXOTO, R. B.; SILVA, A. J. F.; MESQUITA, N. P. CURRÍCULO E SEUS ATOS: a trajetória de uma construção curricular colaborativa e seus desdobramentos. In: **XIX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - XIX ENDIPE**, 2018, Salvador. Para onde vai a didática? Salvador: EDUFBA, 2018. v. 1. p. 1-1.

MARTINS, R. M.; SILVA, M. E. H.; Da Silva, A. J. F. BNCC: o que dizem os professores. In: **XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Democracia e emancipação. Goiânia: UFG, 2017, p. 1347-1352.

MARTINS, R. M.; FERREIRA JUNIOR, J. R.; SILVA, M. E. H. Currículo colaborativo na área de Educação Física: a experiência do município de Maracanaú-CE. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 7, p. 25-41, 2020.

MASSCHELEIN, J. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOURA, D. L. **PESQUISA QUALITATIVA**: um guia prático para pesquisadores iniciantes. 1. ed. Curitiba: EDITORA CRV, 2021.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal – Crítica e Alternativas**. São Paulo: Phorte Editora, 2006.

NEIRA, M. G. Análise dos currículos estaduais de Educação Física: inconsistências e incoerências percebidas. **Cadernos Cenpec**, v. 5, p. 233-254, 2015.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, setembro/2016.

OLIVEIRA, A. B. Apresentação. In: GRESPAN, M. R. **Educação Física no Ensino Fundamental**: Primeiro Ciclo. Campinas, SP: Papirus, 2002.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Estudos curriculares: das teorias aos projetos de escola. **Educação em Revista**, n.45, p.197-221, 2007

PENNA, F. A. O discurso reacionário de defesa de uma 'escola sem partido'. In: GALLENTO, E. S. **O ódio como política**: a reinvenção da direita no Brasil. São Paulo SP: Boitempo, 2018, p. 109-113.

PUIG, J. M. Aprender a viver. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. p. 65-106.

SACRISTÁN, J. G. **La educación obligatoria**: su sentido educativo y social. Madrid: Morata, 2000.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TENÓRIO, K. M. R.; BEZERRA, B. B.; SOUZA JÚNIOR M.; GOMES DA SILVA, P. N.; MELO, M. S. T. Propostas curriculares estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. **Motriz**, v. 18, p. 542-556, 2012.

TENÓRIO, K. M. R.; OLIVEIRA, R. F. C.; LIMA, R. B. T.; CAMINHA, I. O.; MELO, M. S. T.; SOUZA JÚNIOR, M. Propostas curriculares para educação física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, p. 1-9, 2015.

Submetido em: julho de 2021

Aprovado em: dezembro de 2021