

## CURRÍCULO E CONHECIMENTO: apontamentos e considerações dos professores de Educação Física do município de Eusébio-CE

*CURRICULUM AND KNOWLEDGE: notes and considerations of physical education teachers in the municipality of Eusébio-CE*

Pedro Henrique Silvestre Nogueira<sup>1</sup> - USAL 

Cecília Rosa Lacerda<sup>2</sup> - UECE 

Raphaell Moreira Martins<sup>3</sup> - IFCE 

### RESUMO

Este estudo qualitativo analisa os conhecimentos norteadores adotados pelos/as professores/as de Educação Física pertencentes ao município de Eusébio para a sistematização dos conhecimentos. Os dados, coletados por meio de um questionário eletrônico do tipo survey, mostraram que por mais que o debate sobre currículo tenha se intensificado com o advento da BNCC, os/as professores/as ainda tendem a associar currículo as categorias da trajetória acadêmica e da organização do conhecimento. Nesse contexto, asseguram que o atual currículo de Educação Física do município permitiu a equiparação da Educação Física às demais disciplinas escolares; e as principais bases teóricas que marcam as práticas desses/as professores/as dividem-se entre os valores humanos e os conhecimentos científicos ou sistematizados. No tocante aos apontamentos finais e a importância da temática, sobressaiu-se a prerrogativa da efetiva participação dos/as professores/as, comunidade escolar e agentes da universidade nas elaborações curriculares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo; Educação Física; Ensino; Conhecimentos.

### ABSTRACT

This qualitative study analyzes the guiding principles adopted by Physical Education teachers in the municipality of Eusébio to systematize their knowledge. The data, collected through an electronic survey, showed that, although the debate on curriculum has intensified with the advent of the BNCC (Brazilian National Curricular Framework), teachers still tend to associate curriculum with categories of academic trajectory and knowledge organization. In this context, they assert that the municipality's current Physical Education curriculum has allowed Physical Education to be equated with other school subjects; and the main theoretical foundations that shape these teachers' practices are divided between human values and scientific or systematized knowledge. Regarding the final notes and the importance of the topic, the prerogative of the effective participation of teachers, the school community, and university agents in curriculum development stood out.

**KEYWORDS:** Curriculum; Physical Education; Teaching; Knowledge.

1 Doutorando em Antropologia pela USAL. Mestre em Educação e Ensino pela UECE. Graduado em Educação Física pela FAMETRO. Professor assistente do Curso de Educação Física em UNIJAGUARIBE. E-MAIL: [pedrohenrique.livio91@gmail.com](mailto:pedrohenrique.livio91@gmail.com).

2 Doutora em Educação Brasileira pela UFC. Mestra em Educação Brasileira pela UFC. Docente adjunta da UECE. Coordenadora Geral do PARFOR - Programa de Formação de Professores da Educação Básica. E-MAIL: [cecilia.lacerda@uece.br](mailto:cecilia.lacerda@uece.br).

3 Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela UNESP. Mestre em Educação Brasileira pela UFC. Professor do IFCE. Professor do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF/IFCE E-MAIL: [raphaell.martins@ifce.edu.br](mailto:raphaell.martins@ifce.edu.br).

## INTRODUÇÃO

A discussão sobre temáticas que compõem o campo do currículo escolar vem sendo um assunto delicado e recorrente em diversas agendas pelo país, principalmente nos últimos dez anos, devido a efetivação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De certa forma, tais temáticas transitam desde os anseios da classe docente à esfera política, empreendendo calorosos debates que remontam a década de 1960 (Moreira; Silva, 2002), período marcado pelas intensas lutas dos movimentos sociais ao expressarem insatisfação com a escola excluente, seletiva e burocrática.

Após a consolidação da Sociologia da Educação e suas descobertas a respeito dos mecanismos de poder, ideologia, alienação, dominação e reprodução na sociedade capitalista, o currículo passou a ser considerado como sendo um produto das tensões, conflitos, concessões políticas, culturais e econômicas que organizam e/ou desorganizam um povo (Apple, 2002), embasando teorias que explicassem e ao mesmo tempo questionassem os modelos de educação vigente.

Por essa lógica, torna-se evidente a impossibilidade de se compreender o complexo da educação somente com o olhar voltado para a escola. É preciso percorrer outros lugares até então pouco explorados e desvendar o que há de implícito entre os processos formais de ensino, pois a forma de estruturação dos currículos escolares foi conduzida de acordo com os anseios de cada sociedade, conforme complementa Saviani (2016, p. 62) “[...] são as necessidades sociais que determinam o conteúdo, isto é, o currículo da Educação Escolar em todos os seus níveis e modalidades”. Nessa esteira, Marx e Engels (2014) ainda destacam que as ideias dominantes de uma sociedade são as ideias da classe dominante.

Desta feita, acreditamos que a proposta de um currículo nacional, ou seja, a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que visa definir as aprendizagens essenciais, a produção do material didático e o sistema de formação de professores (Brasil, 2018) é, de certo modo, um produto de uma relação de poder, pois carrega em seu núcleo, uma visão de mundo, escola, ser humano, os pressupostos científicos e filosóficos de uma dada classe, mesmo que sua consolidação já fosse prevista em documentos anteriores como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996 (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Por intermédio da BNCC, principal referência para reformulação dos currículos das redes de ensino, o município de Eusébio-CE, seguindo o curso da política nacional para a Educação, passou a reestruturar seu modelo educativo e aderiu o ensino por competências. Em termos genéricos, Perrenoud (1999), um dos grandes entusiastas deste “modelo”, define competência como a capacidade de articular um conjunto de esquemas e “mobilizar” conhecimentos em uma situação com discernimento, apoiando-se nas características gerais da ação humana (saber-fazer, saber-ser, saber-aprender, saber-viver).

Considerando que a escola ainda possui inúmeras características ligadas ao sistema fabril de produção, como a construção de currículos ser delegada à especialistas e a materialização dos conhecimentos produzidos ser tarefa dos/as professores/as, com o advento da BNCC ensaiou-se, ao menos no discurso, uma proposta mais democrática de construção curricular (Martins; Nogueira; Ferreira Júnior, 2020). Entretanto, sua versão final acabou restrita a um pequeno grupo de especialistas, o que rompeu com a tradição da história recente e resultou de uma ruptura institucional ocasionada pelo impeachment da presidente Dilma Rousseff em 2016.

Mesmo cientes das contradições e fragilidades desse documento, o ponderamos como um “marco” que fomentou o debate curricular no campo de várias áreas de conhecimento, como a Educação Física. Neste campo, proporcionou dentre outras coisas, a retomada de

preocupações sobre formas, métodos e o trato com o conhecimento em uma área que historicamente foi/é marcada por rupturas e descontinuidades. Portanto, nos interessou saber quais os conhecimentos norteadores adotados pelos professores para o trato com a sistematização dos conhecimentos em Educação Física? Quais as percepções dos/as professores/as sobre o currículo? O que pensam a respeito do currículo de Educação Física?

Diante do exposto, esta produção possui como principal objetivo analisar os conhecimentos norteadores adotados pelos/as professores/as do município de Eusébio para o trato com a sistematização dos conhecimentos em Educação Física. Para isso, além desta seção introdutória, o texto foi organizado em outras três seções, como demonstra a seguinte estrutura: abordagem e trajetória metodológica da pesquisa, em que se detalha todos os procedimentos de coleta e análise dos dados; resultados e discussão, onde analisa os dados obtidos na investigação, debruçando-se sobre os eixos entendimento e clareza dos/das professores/as sobre currículo, apontamentos sobre o currículo de Educação Física e conhecimentos norteadores de suas práticas no tocante ao trato com a sistematização dos conhecimentos em Educação Física; nas considerações, demarca as proposições instigadoras do debate, bem como os limites e as indicações de novas pesquisas no campo do currículo.

## PERCURSOS METODOLÓGICOS

### Abordagem e trajetória metodológica

A pesquisa foi alicerçada na abordagem qualitativa à medida que se caracterizou pelo enfoque interpretativo dos dados, favorecendo descrições detalhadas do fenômeno investigado, como também a interação e compreensão dos/as pesquisadores/as, como salienta Minayo (2002, p. 21):

...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A referida abordagem considera o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos, produto de suas interações sociais, as quais o ser humano transforma e por elas são transformados. Leva em consideração as múltiplas dimensões sobre um determinado fenômeno, que, porventura, poderá ser complexo, sem cair na armadilha das interpretações superficiais ou reduzi-las as meras quantificações (André, 2013).

A trajetória metodológica se deu da seguinte forma: após o contato com a coordenação de Educação Física do município, informando os objetivos e procedimentos da pesquisa, foi elaborado um texto convidativo seguido de um questionário eletrônico<sup>4</sup> que apresentava o objetivo do estudo, a estrutura das perguntas e os procedimentos éticos. Para assegurar que todos pudessem ter acesso à proposta, foram enviadas mensagens individuais e realizado a divulgação nos principais meios de comunicação entre os/as professores/as, o aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp, correio eletrônico e encontros através do *Google Meet*.

<sup>4</sup> Link para visualização do questionário eletrônico: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc0kIHanQ7Skb00HYflvsUHHel0eZmfZCxV070Hs-5BFo5q0g/viewform>.

Após sua elaboração preliminar, o questionário foi submetido à apreciação de um grupo de sete professores pesquisadores, graduados em Educação Física, pertencentes ao grupo de estudos GEPEFE-UECE<sup>5</sup> para a realização de um pré-teste, a fim de colaborarem para a melhoria desse instrumento antes de ser enviado aos/as professores/as colaboradores/as da pesquisa. A realização do pré-teste pretendeu verificar se havia algo a ser reformulado antes da versão final.

No tocante ao questionário, frisamos que esse instrumento foi estruturado em quatro blocos de perguntas que discorreram sobre: o perfil dos/as colaboradores/as da pesquisa; o currículo de Eusébio; o currículo de Educação Física de Eusébio; conhecimentos norteadores para a sistematização dos conhecimentos em Educação Física.

Há de se comentar brevemente que desde o período pandêmico, a utilização do questionário eletrônico vem possibilitando inúmeros recursos, impossíveis de serem realizados de forma presencial. Mendonça, Viais Neto e Gabriel (2020) sinalizam que dentre um universo de possibilidades, por meio do questionário eletrônico se pode produzir diversas atividades, utilizando questões de diferentes formatos, solicitar avaliações em escala numérica, além de verificar com maior facilidade os resultados obtidos em tempo real.

### O cenário da pesquisa de campo

A investigação teve como palco o município de Eusébio-CE, localizado na região metropolitana de Fortaleza, capital cearense. Dentre as premissas que justificam a escolha da aludida cidade, a principal delas ocorreu por verificar que o município foi o primeiro dessa região a criar um departamento autônomo para questões pertinentes à área de Educação Física, denominado de Departamento de Educação Física de Eusébio (DEFE)<sup>6</sup>. Dentre as principais atribuições deste departamento estão a responsabilidade pela formação continuada dos/das professores/as, a escolha e/seleção dos conhecimentos a serem estudados, discussão das questões e demandas dos/das docentes, organização de eventos científicos, esportivos e culturais; e ações interdisciplinares com os demais setores do município.

Outro ponto que destaca a peculiaridade deste município é que ele foi o primeiro território do Estado do Ceará a criar o “Contraturno” e posteriormente o Tempo Integral, com o/a aluno/a permanecendo dois expedientes na escola, contando com reforço escolar e várias oficinas de esporte, lazer, danças, atividades culturais, que de certo modo, dialogam com as aulas de Educação Física.

### Professores/as colaboradores/as da pesquisa

Uma totalidade de 23 professores/as devidamente lotados/as pertenciam à Educação Física de Eusébio até o período da realização desta pesquisa. Uma parcela de 19 docentes encontrava-se devidamente atuando “no chão da escola”. Outros 4 educadores/as exerciam atividades na coordenação de Educação Física e em Programas governamentais, como o Mais PAIC<sup>7</sup>.

5 O Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE) é composto por professores e estudantes pertencer a várias instituições e níveis de ensino. Além de ser vinculado à Universidade Estadual do Ceará o referido grupo também integra o Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ. Ver mais em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/218884>.

6 Prefeitura Municipal do Eusébio. Departamento de Educação Física. Disponível em: <http://eusebio.ce.gov.br/eusebio-e-o-primeiro-municipio-do-crede-1-a-criar-departamento-de-educacao-fisica/>.

7 O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi transformado em política pública prioritária do Governo do Estado em 2007. Visa oferecer aos municípios formação continuada aos professores, apoio à gestão escolar, entre outros aspectos. É um

Para a continuidade da pesquisa, elencamos alguns critérios para a participação dos/das professores/as na investigação, a saber: ser professor/a de Educação Física do município em exercício no mínimo há um ano; ter participado das últimas formações oferecidas pelo município, e estar de acordo com o que se expressa no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Vale comentar que o TCLE estava visível na parte inicial do questionário e que sem a ciência do/ participante do estudo era impossível acessar as perguntas do questionário.

Ademais, esse posicionamento determinado no texto inicial do questionário é amparado pelo art. 1º da Resolução MS/CNS no 510 (2016), que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Isso implica dizer que “[...] não será registrada nem avaliada pelo sistema CEP/Conep pesquisa de opinião pública com participantes não identificados” (Resolução MS/CNS n.º 510, 2016). Por isso, cada participante teria o discernimento de que não seria identificado caso concordasse em participar do estudo.

Após esses critérios, chegamos ao que podemos denominar de amostra final, que contou com um quantitativo de 14 colaboradores/as da pesquisa, atingindo assim 73.6% da totalidade dos/das professores/as que devidamente desenvolvem suas atividades especificamente na disciplina de Educação Física.

Esses/as 14 participantes foram denominados aleatoriamente por nomes dos principais bairros de Eusébio, garantindo a ética na pesquisa e o anonimato dos sujeitos. A seguir, a Tabela 1 apresenta a caracterização dos/as colaboradores da investigação.

**Tabela 1 – Perfil dos/as colaboradores/a da pesquisa**

Nome fictício	Idade	Maior titulação	Experiência docente	Tempo em que atua no município	Forma de contratação
Mangabeira	38	Graduação	De 6 à 10 anos	07 anos	Temporário
Santo Antônio	43	Mestrado em andamento	De 1 à 5 anos	02 anos	Temporário
Jabuti	40	Graduação	De 1 à 5 anos	05 anos	Temporário
Havaí	31	Especialização	De 1 à 5 anos	05 anos	Temporário
Guaribas	26	Graduação	De 1 à 5 anos	02 anos	Temporário
Cararu	34	Especialização	De 6 à 10 anos	10 anos	Temporário
Timbu	28	Graduação	De 1 à 5 anos	02 anos	Temporário
Lagoinha	32	Especialização	De 6 à 10 anos	10 anos	Temporário
Amador	26	Especialização	De 1 à 5 anos	01 ano	Temporário
Autódromo	26	Especialização	De 1 à 5 anos	02 anos	Temporário
Olho D’água	40	Especialização	De 6 à 10 anos	10 anos	Temporário
Coité	32	Graduação	De 6 à 10 anos	08 anos	Temporário
Pires Façanha	30	Graduação	De 1 à 5 anos	04 anos	Temporário
Novo Portugal	26	Graduação	De 1 à 5 anos	02 anos	Temporário

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Com base na tabela, é importante salientar algumas pontuações. A primeira delas, observa-se que, todos/as os/as colaboradores/as da pesquisa estão na condição de professor/a temporário/a. Esse fenômeno é um reflexo da precarização da profissão e estimulado pela política educacional da região, associado ao fato de que o último concurso público destinado ao

programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do Ensino Fundamental.

provimento de cargos efetivos no magistério aconteceu no ano de 2013, por meio do Edital n.º 004/2013<sup>8</sup>, de 22 de maio de 2013.

Ponderamos que em nome do reformismo e da flexibilidade, o número de professores/as em contrato temporário no Brasil vem aumentando constantemente nas últimas décadas, resultando em sérios danos na Educação e propriamente na carreira desses/as profissionais a começar pela falta de estabilidade na profissão, mesmo obtendo formação igual ou superior a profissionais da mesma categoria. É vetado, por exemplo, a possibilidade de obter ascensão por meio da profissão ou participar de editais de seleção pública, assim como é cada vez mais comum as incertezas toda vez que se encerra um ano letivo. Nos termos de Seki *et al.* (2017), o/a professor/a em contrato temporário no Brasil, é além de tudo, um passageiro permanente da Educação Básica.

Nesse bojo, a contratação precária torna-se ferramenta política das gestões: como mostram Martins, Nogueira e Souza (2021), essa condição influí nas avaliações externas, como o Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental (SMAEF), gerando impactos micro e macroestruturais. No plano micro, escolas buscam resultados que pouco dialogam com a qualificação do ensino, perpetuando gestões ou fomentando assédios diante de fracassos. No macro, governantes e altos gestores capitalizam os dados, abrindo mercado às empresas educacionais e eclipsando outras dimensões da vivência escolar. Exames ancorados em matrizes de referência não acolhem aprendizagens humanizadoras e amplas, e o/a docente temporário/a, cercado pelo risco de demissão sumária, mal pode contestar tais imposições.

Para ilustrar essa situação tomamos como referência o Censo Escolar da Educação Básica, realizado no ano de 2021 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), onde foi possível verificar no documento uma totalidade de 2.190.943 docentes atuantes na Educação Básica. Diante desse número, cerca de 4 em cada 10 educadores/as encontram-se na condição de professor/a temporário/a conforme estudos realizados pelo Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2021).

Outro ponto que merece destaque foi o fato de que apenas um dos catorze docentes (Prof. Santo Antônio), está inserido em um programa de mestrado. Conforme Locatelli (2021) o/a professor/a do Ensino Fundamental, pela dinâmica que se instituiu no cenário educacional, tem quase sempre seus meios de ascensão sociocultural negado pelo Estado, bem como a interdição de suas perspectivas de alcançar a categoria superior e desenvolver-se intelectualmente frente a rigorosa realidade da educação.

Bernaldino, Martins e Borba (2024), ao investigarem a profissão docente em contextos de formação em várias partes do mundo, identificaram o estudo de Esman, Bual e Madrigal (2023) nas Filipinas Centrais como experiência relevante. Este último, ao avaliar 241 professores/as, destacou a importância da formação continuada e da pós-graduação para o desenvolvimento profissional, enfatizando habilidades como pensamento crítico, criatividade, autodireção, uso de tecnologias e articulação entre contextos globais e locais.

Em relação à idade dos/as professores/as, se juntássemos todas elas e dividíssemos pelo número de participantes, a média dessas idades seria de 32 anos. No tocante ao tempo de experiência docente, observou-se que os/as professores/as se dividem em dois grupos. O primeiro grupo, é composto por aqueles/as que possuem no máximo 03 anos de experiência docente e o segundo grupo contempla os/as professores/as que compartilham de 06 a 10 anos de experiência docente. Para Huberman (1995), esses profissionais transitam entre as fases de “sobrevivência” e “descoberta”. A primeira, simboliza a entrada na carreira docente, sendo

<sup>8</sup> O referido edital se encontra disponível na internet por meio do endereço eletrônico: <https://concursos.promunicipio.com/uploads/72/concursos/122/anexos/6cb64cc8553365684e405efb657cdc19.pdf>.

repleta de incertezas. Já na segunda, os docentes começam a experimentar novos desafios, questionamentos e motivações em suas carreiras.

Advertimos que, sabendo que não há uma uniformidade e homogeneidade nas fases vivenciadas ao longo de uma trajetória docente, pois os/as professores/as apresentam diferentes motivações e subjetividades em seus percursos, seria um erro considerar tais fases como verdades imutáveis. Todavia, é imprescindível salientar algumas características intrínsecas destas fases como oscilações entre as relações na escola, preocupação consigo próprio, fragmentação de seu trabalho e algumas frustações. Essa caracterização do ciclo da vida docente nos permite compreender com maior propriedade aspectos da prática desses/as profissionais.

### Análise dos dados

Para análise dos dados utilizou-se o método de Análise de Conteúdo (AC), proposto por Bardin (2011). Em consonância com Moraes (1999, p. 02), “[...] essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”. Ou dito de outro modo “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 2011, p. 31).

A autora reforça ainda que seu método não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos adaptável a um imenso campo de aplicação. Embora não seja razoável a fiel descrição de todas as fases da pesquisa, as categorizações e análises realizadas foram organizadas nas seguintes etapas: pré-análise do material, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação desses resultados.

No caso de respostas abertas fornecidas pelos/as professores/as o procedimento envolveu primeiramente a leitura flutuante do material para apreender seu sentido global. Em seguida, iniciou-se a fase de codificação, na qual as unidades de registro (palavras, frases ou trechos significativos) foram destacadas e sistematizadas. Sendo assim, a partir dessas unidades, surgiram os temas recorrentes que foram sendo organizados em categorias, criadas de forma indutiva, emergindo dos discursos dos participantes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Percepções dos/das professores/as sobre currículo

No primeiro momento o objetivo foi analisar o entendimento dos/das docentes sobre currículo e suas considerações sobre a atual sistematização curricular de Educação Física do município do Eusébio-CE, permitindo ter uma maior dimensão das intervenções pedagógicas realizadas nas aulas de Educação Física em ampla perspectiva. A princípio, formulamos a seguinte indagação: o que é currículo para você?

Por meio das respostas, percebemos que a representação de currículo para uma totalidade de oito professores/as está alinhada a duas distintas compreensões, que foram categorizadas nas expressões “trajetória e metas” e “organização do conhecimento escolar”. As respostas do primeiro grupo, composto por três docentes, podem ser identificadas na tabela a seguir:

**Tabela 2** – Trajetória e metas

Respostas encontradas	
Prof. Timbu	“.../ É um processo de formação humana para o mundo do trabalho com desenvolvimentos de melhorias e qualidade no ensino”.
Prof. Coité	“.../É um conjunto de pressupostos de partida das metas que desejam alcançar e dos passos que se dão para alcançar”.
Prof. Pires Façanha	“.../ Representa uma trajetória escolar do indivíduo”.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Verificamos que o entendimento de currículo para esses/as educadores/as está atrelado a uma dimensão mais global da educação, trazendo aspectos como processo, caminho, desenvolvimento e trajetória. Mesmo apresentando estes pontos, ainda tendem a relacionar o conceito a noções mais formais e técnicas no tocante a educação.

A própria palavra “currículo” traz em sua essência essas ramificações quando apresenta certa divergência quanto a origem e os significados do termo. A luz de Goodson (2018) a palavra currículo tal qual se apresenta hoje, tem origem etimológica na palavra latina *Scurrere*, interligada a corrida, curso ou carro de corrida. Por sua vez, Sacristán (2013) afirma que o termo currículo, apesar de ter origem latina, derivado de *curriculum*, passou a ser utilizado com maior frequência na Roma Antiga para expressar a soma das “honras” na esfera política que os cidadãos conquistavam ao longo de suas trajetórias.

Curriculum, nos termos mais recentes, o qual se designou como área de estudo e tendo como uma das principais preocupações a organização de conteúdos e técnicas de ensino, só veio a se consolidar com o advento da Educação massificada sob forte influência da literatura norte-americana. Afinal de contas, precisava-se definir as relações entre a estrutura do currículo e o controle social em um país que continuava em acelerada transição econômica provocada pelo desenvolvimento da industrialização.

Por essa razão, é necessário refletir sobre essa forma ampla de demarcar o currículo, compartilhada por professoras e professores, a qual precisa ser brevemente problematizada. Como nos alerta Forquin (1993), o que se ensina, de fato, não corresponde inteiramente à cultura, mas a uma parte dela — ou mesmo a uma imagem idealizada — que se constitui como objeto de aprovação social e, assim, assume o estatuto de “versão autorizada” da cultura, sua face legítima no campo escolar.

Na Educação Física escolar, especialmente nos últimos anos, Martins, Nogueira e Silva (2025) têm afirmado que vivenciamos os “tempos de glória” do apogeu das sistematizações curriculares, em razão da grande quantidade de diretrizes e matrizes produzidas para Estados e Municípios após o advento da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Todavia, este é um tema delicado para quem atua nas discussões sobre currículo, sobretudo ao considerarmos que todo o contexto que envolve a educação carrega, ainda que implicitamente, uma determinada concepção curricular. Em outros casos, contudo, é necessário refletir sobre as sistematizações e organizações curriculares como expressões mais diretas e materializadas dessa proposta epistemológica de currículo.

Entretanto, vale lembrar uma máxima dos estudos sobre teorias do currículo: independentemente da discussão — seja a partir de uma visão ampla ou particular —, nos termos mais contemporâneos, o currículo é compreendido como um espaço de poder e uma fronteira de contínuas disputas (Silva, 2020). Por isso, iniciar pelo entendimento de currículo era

providencial para as nossas pretensões. Isto posto, como já alertado, destacamos na tabela a seguir as cinco respostas dos professores atreladas à ideia de organização do conhecimento.

**Tabela 3 – Organização do conhecimento escolar**

<b>Respostas encontradas</b>	
Prof. Mangabeira	<i>“É uma organização do conhecimento escolar”.</i>
Prof. Jabuti	<i>“É uma proposta de organização de uma trajetória de escolarização, envolvendo conteúdos”.</i>
Prof. Havaí	<i>“É um norte para nós professores, ensinar de forma sistematizada”.</i>
Prof. Amador	<i>“É a base de temas abordados durante o ano escolar”.</i>
Prof. Coité	<i>“Um método utilizado para organizar e desenvolver ideias e ações que contribuam com o desenvolvimento educacional de forma positiva”.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

As narrativas apresentam uma concepção de currículo com maior sistematização, semelhando-se a um plano de estudos, ou seja, um instrumento central que tem como objetivo organizar e orientar a prática pedagógica dos/as professores/as. Como afirma Sacristán (2013), o currículo também pode ser um balizador da carreira estudantil e, de forma mais concreta, os conteúdos deste percurso e sua organização, até mesmo aquilo que o aluno deverá aprender de forma ordenada e gradual.

No entanto, é preciso atentar para não limitarmos a compreensão de currículo para “método” ou organização de conteúdo a ser trabalhado pelo professor, considerando as práticas vivenciadas no cotidiano escolar, como pontua Oliveira (2001, p. 231):

Essa visão, embora presente ainda nos dias de hoje, é precária do ponto de vista do que chamamos de práticas curriculares, pois deixa de considerar as práticas concretas daqueles que transmitem esses conteúdos cotidianamente, bem como o caráter dinâmico e singular dos currículos efetivamente desenvolvidos nas escolas do Brasil.

O que os/as professores/as não relataram é que nessa configuração ao mesmo tempo em que o currículo, organiza os conhecimentos, também detém o poder de modelar e até restringir a autonomia docente. Conforme viemos alertando, partilhamos do entendimento de que para abranger as questões sobre currículo é preciso realizar uma ruptura com a lógica de que currículo se limita em uma lista conteúdos prontos a serem repassados aos/as alunos/as. Historicamente o currículo vem sendo uma construção e seleção de conhecimento, valores, assim como instrumentos da cultura produzidos em contextos e práticas sociais e culturais (Arroyo, 2015).

Podemos pensar que, no ato de escolha dos conhecimentos para se compor o currículo, há uma preferência por alguns conhecimentos em detrimento de outros. Ao desenvolver o conteúdo eleito, este “poder” que é ao mesmo tempo legitimador e regulador, também atua diretamente nos métodos e técnicas utilizados pelo/a professor/a, nas dimensões, níveis e tempo escolar destinado ao ensino deste conteúdo.

É partir desses elementos que passamos a compreender que essa visão “fragmentada” dos/das docentes a respeito do currículo pode ser um fator limitando para a não compreensão dos rumos e encaminhamentos que a Educação nacional está sujeita. Sem uma compreensão mais elaborada corre-se o risco desses professores/as continuarem sendo somente os executores das ideias daqueles que são tidos como “especialistas”, responsáveis por pensarem o currículo.

Para ilustrar a situação comprometedora do currículo como guia soberano dos caminhos da escola, Martins *et al.* (2023) analisaram o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para o Ensino Médio. O estudo revelou um desprestígio da Educação Física dentro da própria área de Linguagens e suas Tecnologias, evidenciado pela ausência de justificativas para a redução no número de objetos de conhecimento do componente. Essa diminuição se articula com um histórico recente de redução da carga horária da disciplina, indicando um processo de marginalização curricular no âmbito do Ensino Médio.

Em estudo recente, Martins, Nogueira e Silva (2025) analisaram o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) acerca da área de Linguagens e suas Tecnologias, destacando a posição da Educação Física. Assim como no DCRC, o DCRFor reserva um espaço reduzido à área: enquanto a Língua Portuguesa ocupa 172 páginas e as Artes 114, a Educação Física conta com apenas 61, número ligeiramente superior às 58 destinadas à Língua Inglesa. Essa discrepância revela a dificuldade histórica de consolidar a Educação Física como linguagem nas propostas curriculares e na legislação educacional.

Portanto, observa-se que, para determinadas professoras e determinados professores, a noção de currículo está mais diretamente vinculada aos documentos normativos, que, em grande medida, funcionam como reguladores. É deles que extraem temáticas para a elaboração de planos de ensino e planos de aula. Esses documentos, porém, também constituem o espaço de maior tensionamento entre as instituições do ordenamento educacional e a figura docente, pois, uma vez instituído um currículo — seja em nível nacional, estadual ou municipal —, organiza-se um conjunto de estratégias voltadas não apenas à sua implementação, mas também à efetivação de mecanismos fiscalizatórios e de pressões sutis para que professoras e professores se alinhem a um modelo específico de Educação Física.

Nesse contexto, delineia-se uma encruzilhada epistêmica: de um lado, a demanda legítima por um documento de base capaz de refletir os conteúdos da Educação Física; de outro, a materialização de uma estrutura que, com maior nitidez nos últimos anos, tem empurrado parte da docência na área para uma lógica mais tradicional, sustentada por uma racionalidade predominantemente cognitivista. Tal racionalidade é reforçada pela promessa de ganhos atrelados às políticas educacionais vigentes, que priorizam avaliações em larga escala e olimpíadas de conhecimento. A questão que se impõe, contudo, é se esse modelo, ao privilegiar tais referenciais, efetivamente respeita a especificidade da Educação Física escolar.

### O que pensam os/as professores/as sobre o currículo de Educação Física

O questionamento sobre as percepções dos/as docentes acerca do atual currículo de Educação Física nos surpreendeu quando apresentaram considerações do avanço qualitativo com a implementação do novo currículo. Destacamos as respostas que mais representam este posicionamento, tendo como cerne o ideal de equiparação da área da Educação Física à outras componentes curriculares da Educação Básica em relação a sua relevância, bem como os apontamentos para o fortalecimento da qualificação do atual corpo docente, como é possível ser visualizado na tabela a seguir.

**Tabela 4** - Percepção sobre o currículo da Educação Física

Respostas encontradas	
Prof. Santo Antônio	<i>“Apresenta uma educação física inovadora, participativa e determinada a superar desafios”.</i>
Prof. Havaí	<i>“O currículo nos torna tão importante quanto às outras disciplinas, antes éramos apenas uma disciplina para distração, recreação ou melhora do condicionamento físico”.</i>
Prof. Amador	<i>“Tivemos um grande avanço no currículo, através da abrangência de temas que antigamente não era visto nas aulas de Educação Física, como lutas, danças, etc. Mas ainda falta muita coisa pela frente”.</i>
Prof. Amador	<i>“É algo bem diferente de alguns anos atrás, cada vez mais profissionais mais qualificados, cada vez mais projetos de melhor ensino e qualificação”.</i>
Prof. Pires Façanha	<i>“Permite analisar novas possibilidades de construção de uma proposta pedagógica de educação física para o ensino fundamental, abordando temas de grande relevância como a cultura corporal ampliada”.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Percebemos que a busca por legitimidade na escola sempre permeou a Educação Física enquanto área de conhecimento que lida com a cultura corporal. Nessa perspectiva, ela carrega marcas de um passado que transitava entre as concepções médicas, militaristas e esportivistas, todas sob forte influência da corrente positivista. Nos lembra Santos e Fuzii (2019) que foi apenas com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em sua versão preliminar de 1995, que a Educação Física escolar, em uma mudança paradigmática, foi reconhecida pela primeira vez como uma componente curricular pertencente a área de linguagens e códigos.

Duas décadas depois, com a primeira versão da BNCC divulgada no ano de 2015, toda a Educação Básica tem passado por grandes discussões que envolvem os aspectos pedagógicos, metodológicos e curriculares (Silva; Martins; Silva, 2017). Para a Educação Física, todo o cenário de narrativas que envolveu o surgimento e implementação deste documento, tornou-se um momento em que as discussões em torno dos currículos escolares, por envolver grupos, interesses e paixões foram catalisadas e problematizadas como nunca em sua história (Neira; Souza Júnior, 2016).

Após quase uma década de esforços voltados à sistematização curricular, o que se apresenta como inovação e avanço, na realidade, reafirma um modelo sustentado por pressupostos neoliberais. A centralidade em competências e habilidades, longe de ampliar possibilidades formativas, funciona sobretudo como instrumento de regulação e monitoramento de metas. Esse direcionamento remete à lógica da “educação bancária”, criticada por Freire (2013) em Pedagogia do Oprimido e atualizada por Silva e Martins (2020) como um modelo que, paradoxalmente, nunca foi tão evidenciado quanto no presente.

Em estudos realizados no mesmo município por Nogueira (2021), embora salientem aspectos da melhoria no ensino da Educação Física e das condições de trabalho, os/as professores/as sinalizaram que se faz preciso realizar ajustes no currículo e na formação docente, dentre os quais se destacaram o desejo de maior participação na construção dos conhecimentos em momentos formativos para que se possa compartilhar suas experiências, assim como almejam participar de discussões e demandas importantes do município, como as questões pertinentes à saúde, evidenciadas no período pandêmico.

Para condensar essas questões, os professores responderam se compreendem com clareza os objetivos e orientações indicados no currículo de Educação Física, conforme mostra a

tabela a seguir.

**Tabela 5** – Clareza dos objetivos e orientações do currículo de Educação Física

Respostas	Quantidade
O comprehendo perfeitamente	03 (três)
O comprehendo razoavelmente	11 (onze)

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Percebemos que a maioria afirma compreender, de forma razoável, as orientações curriculares, mesmo que esse entendimento não lhes garantam uma intervenção pedagógica coerente com os objetivos propostos. Isso nos permite uma reflexão. A desconfiança e/ou desconhecimento do currículo, pode ter raízes na tradição em elaborações curriculares, que historicamente se apresenta sob responsabilidade de especialistas no assunto, muitas vezes sem conhecerem a realidade da escola, que sempre subjugaram a colaboração da comunidade escolar, em especial dos/as professores/as.

É fundamental desconstruir a concepção colonizadora segundo a qual os currículos seriam meros artefatos pedagógicos, elaborados exclusivamente por especialistas e validados apenas por autoridades culturais e educacionais, que geralmente estudam escola, mas não vivem intensamente o ambiente escolar (Macedo, 2013). Nessa linha de raciocínio, vários dos documentos curriculares são até idealizados com diretrizes progressistas, mas carecem do pertencimento, consulta e colaboração das professoras e dos professores das escolas

“Por isso sempre houve uma impopularidade para uma maior participação na construção dos documentos curriculares” (Martins; Nogueira; Ferreira Júnior, 2020, p. 101). Nessa direção, os/as professores/as, em geral, tendem a não se sentirem contemplados/as nos conhecimentos produzidos por outros e outras e adaptam aos seus modos essas propostas (Betti, 2005).

Sabendo que a formação de professores/as é uma estratégia (controle) para materializar as novas mudanças educacionais, neste caso o alinhamento e adequação dos currículos escolares à BNCC, o fato dos/das docentes não compreenderem o currículo em sua inteireza é absolutamente compreensível uma vez que a instrumentalização da classe docente a nível nacional vem ocorrendo sem ações mais consistentes. Tal situação pode ser produto de conflitos internos no próprio Ministério da Educação (MEC). Como afirma Hypolito (2018, p. 196) “[...] a própria política de implantação da BNCC está confusa por parte do MEC, sendo que muitos estados e municípios aguardam iniciativas, uma vez que no presente momento não se sabe qual vai ser a estratégia para as ações referentes à BNCC”.

Por outra perspectiva, Martins (2021) aponta que a BNCC já pode estar sofrendo um processo de “envelhecimento precoce”, mais acentuado do que o esperado. A análise considera fatores externos à sua lógica curricular, como o impeachment da presidente Dilma (2016); as alterações autoritárias no governo Temer; a descontinuidade da BNCC no governo Bolsonaro (2019-2022), que teve quatro ministros da Educação; e a pandemia da covid-19. Já no governo Lula (desde 2023), intensificou-se a produção de diretrizes estaduais e municipais, o que fragiliza ainda mais a reflexividade sobre a proposta nacional.

### Conhecimentos balizadores para a sistematização dos conhecimentos em Educação Física

A partir desse momento adentramos nos conhecimentos que guiam os/as professores/as para

o trato com a sistematização das temáticas. Foi evidenciado nos dados analisados dois eixos antagônicos (embora os dois se relacionem): o primeiro deles refere-se aos valores humanos e o segundo foi delineado a partir dos conhecimentos científicos ou sistematizados. As respostas do primeiro eixo voltaram-se para a centralidade do exercício da cidadania, de práticas reflexivas, valorização ao protagonismo estudantil e o respeito (este último findou por ser o mais mencionado entre os professores), como mostra a tabela:

**Tabela 6** – Valores humanos

Respostas encontradas	
Prof. Mangabeira	<i>“Conhecimentos com valores voltados a cidadania”.</i>
Prof. Santo Antônio	<i>“De ensinar princípios, valores éticos e morais, tornando assim o aluno mais afetivo e respeitador nas práticas desportivas”.</i>
Prof. Havaí	<i>“Para mim a vivência e a reflexão são de extrema importância na escola”.</i>
Prof. Guaribas	<i>“Uma boa relação do professor com o aluno, respeito”.</i>
Prof. Olho D’agua	<i>“Me oriento com base no contexto social. É um fator determinante”.</i>
Prof. Coité	<i>“Procuro sempre dar uma aula diferenciada onde os alunos possam se expressar dando oportunidade a todos de demonstrar valores, respeito, e igualdade, passando momento de descontração, e permitindo levar um bom aprendizado para a sociedade”.</i>
Prof. Pires Façanha	<i>“Fazer com que o aluno seja o protagonista”.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Esse olhar direcionado para a dimensão dos valores humanos, traz uma ruptura do ensino tradicional da Educação Física, marcado pela exclusão dos menos habilidosos, supervalorização de técnicas, por exemplo. Embora já exista um leque de propostas que objetivavam desenvolver outras dimensões do conhecimento a não ser a procedural (Betti, 1991; Galvão, 2002; Coletivo de Autores, 2009; Freire, 2009) motivadas pela ala progressista da Educação brasileira, Darido *et al.* (2001) considera que foi também por meio dos PCN (1998) que ganhou destaque o papel de uma Educação Física cidadã.

No trato com a cultura corporal, que passou a configurar como seu principal objeto de estudo “Além da capacidade de ensinar conhecimentos específicos, é também papel do/a professor/a ‘transmitir’, de forma consciente (ou não), valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade” (Galvão, 2002, p. 67).

Nesta mesma linha, Georgen (2005) ao situar a Educação em uma perspectiva crítica, comprometida com a superação da desigualdade, afirma que não são apenas os conteúdos que os educandos vão assumindo ao longo da escolarização. O comportamento e atitudes dos/as educadores/as revelam uma “média atividade” ética das questões pedagógicas. Daí a figura central do/a professor/a para a construção de valores nas aulas de Educação Física.

Trazendo para a materialidade dos documentos curriculares, Martins, Ferreira Júnior e Moura (2022) ao analisarem o DCRC, verificaram 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.

Em outro estudo mais atualizado, Martins, Nogueira e Silva (2025) elaboraram uma matriz de referência para analisar o DCRFor, considerando, entre outros aspectos, a articulação dos saberes da Educação Física com temáticas contemporâneas. Segundo a matriz, esse item foi

contemplado, evidenciando uma tentativa do DCRFor de vincular as unidades temáticas às grandes questões sociais. No entanto, o documento carece de uma abordagem mais ousada, capaz de tratar essas questões como objetos específicos da Educação Física, indo além de uma articulação meramente formal.

A organização curricular da área é apresentada em dois quadros: o primeiro detalha anos de ensino, unidade temática, competências específicas, habilidades, objetos de conhecimento, objetos específicos e relações interdisciplinares; o segundo, dedicado aos temas integradores, apresenta temas geradores e estratégias didático-pedagógicas.

Contudo, ambos os elementos são tratados de forma ampla e superficial, distante da realidade cotidiana das aulas. Essa limitação reflete problemas já apontados por Martins, Darido e Silva (2020), como a resistência institucional à mudança de valores, a necessidade de operacionalizar saberes relacionados às temáticas contemporâneas, a formação docente crítica, a dificuldade de fomentar o trabalho colaborativo, a escassez de materiais curriculares contextualizados e os desafios na avaliação de aprendizagens voltadas para grandes questões sociais.

Com o enfoque na preocupação dos/as professores/as em torno da categoria respeito, ligada a uma perspectiva humanista de Educação, nos reportamos a Paulo Freire (2011) quando o caracteriza dentro de um conjunto de saberes indispensáveis à prática docente de educadores/as, sejam eles/as progressistas ou não. O autor sugere que professores/as e escolas valorizem os saberes dos/das educandos/as, sobretudo os saberes oriundos do cotidiano. Assim o complementa:

[...] Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? “Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (Freire, 2011, p. 21).

Diante desse posicionamento, vale uma observação importante. Ninguém nasce professor ou professora, mas vai se constituindo enquanto numa relação dialética, ou seja, vai aprendendo o fazer, o ser e o estar na profissão num processo de formação permanente. Tal formação não é restrita ao ambiente escolar, mas delegada a outros ambientes como sindicatos, igrejas, grupos de amigos e até mesmo no seio da família, ou, como Freire (1994) nos lembra, ninguém começa a ser professora ou professor em um terça-feira qualquer, por volta das dezesseis horas da tarde.

O segundo eixo, conforme supracitado, contemplou os conhecimentos científicos, sistematizados, ou seja, as orientações provenientes do DEFE e na proposta do livro didático de Educação Física adotado pela coordenação de Educação Física, como explicitado na tabela 7:

**Tabela 7** – Conhecimentos científicos ou sistematizados

Respostas encontradas	
Prof. Jabuti	<i>“Busco os conhecimentos em livros, revistas e em sites na internet, tenho também a ajuda da equipe de coordenação de Educação Física de Eusébio”.</i>
Prof. Cararu	<i>“Tudo que é orientado pelo Departamento de Educação Física - DEFE”.</i>
Prof. Lagoinha	<i>“Conhecimento sobre a base, e sobre tudo que nos permite estando dentro da própria base”.</i>
Prof. Coité	<i>“Conhecimentos básicos trazidos no livro didático e outros livros de Educação Física, como o de João Batista Freire”.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Verificamos que houve uma dinâmica diferente quando é apresentado a utilização do livro didático, uma vez que seu uso ainda se constitui em um tema pouco discutido na área da Educação Física. Até o ano de 2007 não havia nenhum exemplar catalogado na maioria das cidades brasileiras (Darido *et al.* 2010). O mesmo não acontece se atentarmos para as outras disciplinas ditas “tradicionalis”. Pois, quando se fala em livro didático, ele vem sendo praticamente o “único” instrumento pedagógico certo de estar presente na sala de aula, mesmo que ela não possua paredes.

No caso do livro didático de Educação Física, Martins, Farias e Abreu (2022) destacam que, imersos nessa complexidade problematizadora como sujeitos-autores educativos, nós, professoras e professores, precisamos assumir responsabilidade pelo diálogo crítico e reflexivo em torno do material didático. Tal debate envolve aspectos econômicos, epistemológicos e pedagógicos, ultrapassando a simples escolha para revelar um tensionamento político que impacta a autorização e autonomia docente. Assim, a classe docente deve ser convidada não apenas a escolher, mas a assumir a autoria dos recursos didáticos utilizados no cotidiano escolar. Essa autoria deve emergir dos movimentos pedagógicos instituintes, que inovam e transformam práticas, e não apenas dos instituídos, que preservam o status quo. Dessa forma, fortalece-se a autonomia e o protagonismo docente na construção do conhecimento pedagógico.

Acreditamos que a adoção de um livro didático para a disciplina de Educação Física de Eusébio pode acarretar em uma nova cultura entre os/as docentes. Estudos publicados por Nogueira, Martins e Souza (2020) revelam que grande parte dos/as professores/as de Educação Física do Estado do Ceará ainda utilizam *sites* da internet para subsidiarem suas aulas, enquanto os livros e artigos científicos ficam em segundo plano.

Diante dessa diversidade, acreditamos que a utilização de determinados *sites* e/ou outras fontes de busca, como vem se popularizando o *Youtube*<sup>9</sup>, sem sólidos critérios para se avaliar a origem, relevância e fidedignidade de conteúdos e conhecimentos pesquisados, torna-se um grande risco para os professores divulgarem falsas informações em suas aulas e/ou apenas reproduzirem o que já existe.

Essa lógica da reprodução, vale comentar brevemente, tornou-se bastante acentuada no período pandêmico pela ausência de medidas mais assertivas das autoridades em Educação. Sem as devidas orientações, a maioria dos/as professores/as buscaram saídas individuais às incertezas que se apresentavam naquele momento. Essa condição se resume da seguinte forma: os/as professores/as dormiram “forasteiros digitais” e acordaram “nativos digitais” (Moreira; Martins; Rocha, 2020).

9 Com sede em na Califórnia (EUA) o *Youtube* atualmente é a principal plataforma de compartilhamento de vídeos.

Nesta configuração, podemos pensar no livro didático como possibilidade metodológica alinhada ao trabalho do/a professor/a, mas que jamais poderá ser compreendido de forma isolada e muito menos ser a principal referência para garantir a aprendizagem ou a progressão do trabalho docente. Bento (2017, p. 165) sintetiza esse raciocínio ao afirmar: “não está tudo previsto e prescrito nos livros. Nem tem que está! Não se precisa de livros para sabermos que devemos oferecer o que há de melhor em nós e de nossa formação”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao “término” de nosso estudo, que tinha como principal objetivo o de analisar os conhecimentos norteadores adotados/as pelos/as professores/as de Educação Física para o trato com a sistematização dos conhecimentos, procuramos retomar a mais importante preocupação da ala progressista do campo da Educação Física suscitada após a redemocratização do país (1985), que são as implicações dos conhecimentos que compõem o currículo e a prática pedagógica dos/as professores/as.

Vale resgatar que naquela ocasião, buscava-se superar a perspectiva do desenvolvimento da aptidão física (Educação Física dos quartéis), até então hegemônica, e difundir a reflexão sobre a cultura corporal, colocando em questionamento a função social da Educação Física na escola (Coletivo de Autores, 2009). Atualmente, a realidade nos impõe inúmeras reflexões acerca da consolidação de “um currículo nacional” materializado por meio da BNCC que, ao invés de proporcionar a efetiva participação da comunidade escolar, de forma democrática e ouvir as demandas dos mais variados setores (já que sua propaganda oficial alimentava a ideia da intensa participação da sociedade), se constituiu como mais uma produção reservada aos ditames empresarial, seguindo a agenda global para a educação, sem considerar as reais demandas da área em estudo.

Por tudo que foi exposto, encerramos com a impressão de que as contribuições aqui tecidas podem desencadear uma nova forma de se trabalhar os conhecimentos da Educação Física, considerando o sujeito em sua totalidade e as necessidades pedagógicas dos/as atores/atrizes envolvidos/as com a construção do conhecimento.

Como pergunta retórica, nos resta indagar: quais condicionantes impedem a idealização de um currículo, desde sua gênese, com a participação efetiva dos/as professores/as? Pois, para começo de conversa, quem como os/as professores/as, juntamente com a comunidade escolar e as universidades conhecem melhor os atuais problemas e as soluções viáveis para cada escola?

Com base na literatura analisada encontramos experiências que rompem com a lógica centralizada das elaborações curriculares, como é o caso do Currículo Colaborativo, proposta curricular de base diversificada para os anos finais do Ensino Fundamental, criada pelos próprios professores de Educação Física do município de Maracanaú-CE (Martins, Ferreira Júnior; Silva, 2020).

Nesse sentido, qualquer estudo que vise enveredar-se no campo do currículo será de grande contribuição para a área de Educação Física. Isso porque, pesquisas realizadas por Bracht (2011) mostram que somente 1/5 dos temas pesquisados no campo da Educação Física são destinados aos estudos culturais, sociológicos e filosóficos, fenômeno descrito pelo autor como sub-representação dos estudos focados na Educação Física Escolar. Em contraponto, ainda impera a hegemonia das temáticas que evidenciam aspectos da Saúde e dos Esportes.

Com base nessa prerrogativa, acreditamos que futuros estudos no município de Eusébio tornam-se viáveis diante do universo de problemáticas ainda não inauguradas que o campo do currículo possibilita, por exemplo o estudo das práticas curriculares exitosas realizadas nas aulas

de Educação Física não registradas no currículo formal. Por fim, gostaríamos de frisar que estudos como esse jamais deixarão de ser relevantes numa sociedade tão desigual como a brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a09.pdf> Acesso em: 18 jul. 2025.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. *In:* MOREIRA, Antonio Flávio; da SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**, v. 11, 2002. p. 59-91.
- ARROYO, Miguel G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, 2015. Disponível em: [www.scielo.br/j/er/a/xYJBbBhyTpcKNjp5HpxZVht/?format=pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/j/er/a/xYJBbBhyTpcKNjp5HpxZVht/?format=pdf&lang=pt) Acesso em: 18 jul. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENTO, Jorge Olímpio. **Em nome da Educação Física e do desporto na escola: legitimização, considerações e orientações pedagógico-didáticas**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2017. 186 p.
- BERNALDINO, Elizângela de Souza; MARTINS, Raphaell Moreira; BARBA, Clarides Henrich de. Profissão docente: percepções de professores/as em contextos de formação e atuação no município de Porto Velho, Rondônia. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 20, n. 58, p. 510-541, out. 2024. Disponível em: <https://zenodo.org/records/14735695> Acesso em: 18 jul. 2025.
- BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991. 183p.
- BETTI, Mauro. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 10, n. 90, dez. 2005. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/28099432\\_Sobre\\_teoria\\_e\\_pratica\\_manifesto\\_pela\\_redescoberta\\_da\\_educacao\\_fisica](https://www.researchgate.net/publication/28099432_Sobre_teoria_e_pratica_manifesto_pela_redescoberta_da_educacao_fisica). Acesso em: 18 jul. 2025.
- BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; MORAES, Cláudia Emilia Aguiar; ALMEIDA, Felipe Quintão de; GHIDETTI, Filipe Ferreira; GOMES, Ivan Marcelo; ROCHA, Maria Celeste; MACHADO, Thiago da Silva; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/19280> Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Educação Física.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009, 200 p.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. CNTE na mídia. **Professores temporários:** um eterno recomeço. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/busca?searchword=professores%20tempor%C3%A1rios&searchphrase=all>. Acesso em: 20 fev. 2022.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL-BETTI, Irene Conceição; RAMOS, Glauco Nunes Souto; GALVÃO, Zenaide; FERREIRA, Lilian Aparecida; SILVA, Eduardo Vinicius Mota e; RODRIGUES, Luiz Henrique; SANCHES, Luiz; PONTES, Gustavo; CUNHA, Felipe. A educação física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rpef/article/view/139482?gathStatIcon=true>. Acesso em: 18 jul. 2025.

DARIDO, Suraya Cristina; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; BARROSO, André Luis Ruggiero; RODRIGUES, Heitor de Andrade. Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. **Motriz – Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 450-457, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/e2058c46-b102-4bf4-ac73-83b73447fb0d/content>. Acesso em: 18 jul. 2025.

DUARTE, Elysângela Dittz; TAVARES, Tatiana Silva; NISHIMOTO, Corina Lemos Jamal; AZEVEDO, Vivian Mara Gonçalves de; NOELLY e SILVA, Bárbara Christina; SILVA, Juliana Barony da. Questionário para identificação de crianças com condições crônicas (QuICCC-R): tradução e adaptação. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 31, n. 2, p. 144-152, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/PDsvK44tDPscbq6MjS9D7QP/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2025.

ESMAN, Esterline N.; BUAL, Joel M.; MADRIGAL, Dennis V. Twenty-first century teaching skills and job satisfaction of public senior high school teachers in Central Philippines. **Asian Journal of Advanced Research and Reports**, [s.l.], v. 17, n. 7, p. 46-62, 2023. DOI: 10.9734/ajarr/2023/v17i7493. Disponível em: <https://journalajarr.com/index.php/AJARR/article/view/493> Acesso em: 18 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina:** reflexões e lembranças de Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

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

GALVÃO, Zenaide. Educação Física Escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 65-72, 2002. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1350>. Acesso em: 18 jul. 2025.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vhPdCHYxn6nxtdPQzhkVRRs/>. Acesso em: 18 jul. 2025.

GOODSON, Ivor Frederick. **Curriculum**: teoria e história. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, António. Vida de professores*. Porto Alegre, Porto Editora, 1995. p. 31-61.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 18 jul. 2025.

LOCATELLI, Cleomar. A pós-graduação para os professores da educação básica: um estudo a partir dos planos estaduais de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e70684, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NkqsgwjnnGbqmStDxqDmGGS>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo: uma incessante atividade etnometodíca e fonte de análise de práticas curriculares. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/macedo.htm>. Acesso em: 18 jul. 2025.

MARTINS, Raphaell Moreira; SILVA, Maria Eleni Henrique; SILVA, Antonio Jansen Fernandes. BNCC: o que dizem os professores. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 20.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7., 2017. **Anais** [...]. Goiânia: CBCE, 2017.

MARTINS, Raphaell Moreira; DARIDO, Suraya Cristina e SILVA, Maria Eleni Henrique. Quando os temas transversais/contemporâneos pedem passagem: mais valores humanos na escola, por favor! *In: LIMA, Álisson Hudson Vera; OLIVEIRA, Ana Paula Lima e PEREIRA, José Natanael Nunes (Orgs.). Teoria e prática docente: onde estamos e para onde vamos?* São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 183-198.

MARTINS, Raphaell Moreira; NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre; FERREIRA JÚNIOR, José Ribamar. Dos PCN à BNCC: O que muda no jogo da Educação Física escolar? *In: LIMA, Alisson Hudson Veras; DE OLIVEIRA GOMES, Ana Paula; DE LIMA, José*

Natanael Nunes Pereira (org.). **Teoria e prática docente: onde estamos e para onde vamos?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 287-305.

**MARTINS, Raphaell Moreira; FERREIRA JUNIOR, José Ribamar; SILVA, Maria Eleni Henrique.** Currículo colaborativo na área de Educação Física: a experiência do Município de Maracanaú-CE. **South American Journal of Basic Education Technical and Technological**, Rio Branco: UFAC, v. 7, supl. 3 (Dossiê em Educação), 2020.

**MARTINS, Raphaell Moreira.** A interseccionalidade do medo e da ousadia no retorno às aulas presenciais de Educação Física em tempos pandêmicos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, ed. esp., p. 89-105, set., 2021. Disponível em: [https://www.rebescolar.com/\\_files/ugd/beb6ee\\_00683563d3034fc18329ceb49f36320a.pdf](https://www.rebescolar.com/_files/ugd/beb6ee_00683563d3034fc18329ceb49f36320a.pdf). Acesso em: 18 jul. 2025.

**MARTINS, Raphaell Moreira; NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre; SOUSA, Antonio Carlos de.** A percepção das professoras e dos professores sobre a avaliação municipal: o caso do SMAEF. **Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade - RIET**, v. 2, p. 368-390, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/riet/article/view/14240>. Acesso em: 18 jul. 2025.

**MARTINS, Raphaell Moreira; FERREIRA JÚNIOR, José Ribamar; MOURA, Diego Luz.** Análise da Educação Física no Documento Curricular Referencial do Ceará. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 8, n. 25, p. 115-130, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3842>. Acesso em: 18 jul. 2025.

**MARTINS, Raphaell Moreira; FERREIRA JÚNIOR, José Ribamar; SILVA, Antonio Jansen Fernandes da; NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre.** Políticas curriculares no Nordeste brasileiro: decifrando a Educação Física no Documento Curricular Referencial do Ceará para o Ensino Médio. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, v. 25, p. 70-91, 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9299651.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2025.

**MARTINS, Raphaell Moreira; NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre; SILVA, Antonio Jansen Fernandes da.** Organização e sistematização do conhecimento escolar: contribuições de uma matriz de referência para análise da Educação Física no Documento Curricular Referencial de Fortaleza-CE. **Revista Corpoconsciência**, p. 1-22, 2025. Disponível em: <https://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/19399>. Acesso em: 18 jul. 2025.

**MARX, Karl; ENGELS, Friedrich.** **Manifesto do Partido Comunista.** Tradução Luciano Cavini Martorano. São Paulo. Martin Claret, 2014.

**MENDONÇA, Adriana Roberta; VIAIS NETO, Daniel dos Santos; GABRIEL, Camila Pires Cremasco.** Investigação do uso de formulários online para auxiliar o ensino-aprendizagem de conteúdos de matemática discreta. **Revista Alomorfia**, v. 4, n. 3, p. 175-188, 2020. Disponível em: <https://www.alomorfia.com.br/index.php/alomorfia/article/view/100>. Acesso em: 18 jul. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In:* MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In:* MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Curriculo, cultura e sociedade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-118.

MOREIRA, Luiza Silva; MARTINS, Raphaell Moreira; DA ROCHA, Hugo Paula Almeida. Dispositivos para educação do corpo e modulação do comportamento nas aulas de educação física: ponto de vista sobre o contexto pandêmico. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 2-22, 2020. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/2876>. Acesso em: 18 jul. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016. DOI: 10.5007/2175-8042.2016v28n48p188. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188>. Acesso em: 18 jul. 2025.

NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre; MARTINS, Raphaell Moreira; LACERDA, Claudia R.; BORGES, Lúcio N.; SOUZA, Sebastião T. B. de; MARTINS, Daniel V. Tecnologia móvel e Educação: a utilização do WhatsApp como dispositivo pedagógico no ensino remoto de Eusébio-CE. **Conjecturas**, v. 22, n. 1, p. 943-958, 2022. DOI: 10.53660/CONJ-561-103. Disponível em: <https://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/561>. Acesso em: 18 jul. 2025.

NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre. **Práticas curriculares:** um estudo com professores de Educação Física do município de Eusébio-CE. 2021. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino). Universidade Estadual do Ceará (UECE), Ceará, 2021.

NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre; MARTINS, Raphaell Moreira; SOUSA, Antonio Carlos de. Uma análise sobre a seleção dos conteúdos e seus desdobramentos no ensino da Educação Física. *In:* LIMA, Alisson Hudson Veras; OLIVEIRA GOMES, Ana Paula de; LIMA, José Natanael Nunes Pereira de (org.). **Teoria e prática docente:** onde estamos e para onde vamos? São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 287-305.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. **Revista de Educação de Jovens e Adultos – Coleção Alfabetização e Cidadania**, n. 1, p. 231-241, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SACRISTÁN, Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre currículo.** Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre (RS): Penso, 2013. 542 p.

SANTOS, Bárbara Cristina Aparecida dos; FUZII, Fábio Tomio. A Educação Física na área da linguagem: o impacto da BNCC no currículo escolar. **Comunicações**, Piracicaba, v. 26, n. 1, p. 327-347, 2019. Disponível em: [https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/METO-3\\_c7cfa76a1c695013e91d41331bea6f70](https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/METO-3_c7cfa76a1c695013e91d41331bea6f70). Acesso em: 18 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, Niterói, n. 4, p. 54-84, 2016. DOI: 10.22409/mov.v0i4.296. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes de; GOMES, Filipe Anselmo; EVANGELISTA, Olinda. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 942-959, 2017. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10526/5968>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SILVA, Maria Eleni Henrique; MARTINS, Raphaell Moreira. Reflexos da pandemia na educação física escolar: uma reflexão possível à luz de Paulo Freire. In: SILVA, Maria Eleni Henrique; MARTINS, Raphaell Moreira (Orgs.). **Pressupostos freireanos na educação física escolar: ação e movimentos para a transformação**. Curitiba: CRV, 2020. p. 121-136.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020.

Submetido em: 22/07/2025

Aprovado em: 16/09/2025

Publicado em: 05/12/2025