

**ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR:
CONTRIBUIÇÕES DE UMA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA ANÁLISE
DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL
DE FORTALEZA-CE**

**ORGANIZATION AND SYSTEMATIZATION OF SCHOOL KNOWLEDGE:
CONTRIBUTIONS OF A REFERENCE MATRIX FOR THE ANALYSIS OF
PHYSICAL EDUCATION IN THE DOCUMENTO CURRICULAR
REFERENCIAL DE FORTALEZA-CE**

**ORGANIZACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO
ESCOLAR: APORTES DE UNA MATRIZ DE REFERENCIA PARA EL
ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL DOCUMENTO
CURRICULAR REFERENCIAL DE FORTALEZA-CE**

Raphaell Moreira Martins

<https://orcid.org/0000-0001-6988-7795> 

<http://lattes.cnpq.br/7893644875444364> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Baturité, CE – Brasil)

raphaell.martins@ifce.edu.br

Pedro Henrique Silvestre Nogueira

<https://orcid.org/0000-0002-1533-9387> 

<http://lattes.cnpq.br/5089836092482040> 

Universidad de Salamanca (Salamanca, CyL – Espanha)

idu038919@usal.es

Antonio Jansen Fernandes da Silva

<https://orcid.org/0000-0001-5342-2715> 

<http://lattes.cnpq.br/8575511042397898> 

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (Fortaleza, CE – Brasil)

jansentimao@hotmail.com

Resumo

Este estudo examina a aplicação de uma matriz de referência na avaliação das organizações curriculares, tomando como base o DCRFor na área de Educação Física. Além da aplicação da própria matriz de referência, adotou-se a análise documental como principal método científico. Identificou-se que, das nove categorias avaliadas, cinco delas foram consideradas como “contempladas”, duas “parcialmente contempladas” e outras duas “ampliaram as discussões” sobre objetos de conhecimento e pressupostos teórico-metodológicos. Constatou-se ainda que o DCRFor adota a abordagem do Currículo Cultural da Educação Física, mas sua organização curricular está alinhada aos pressupostos da BNCC e do DCRC, que são concepções distintas. Esta contradição acaba gerando um hibridismo epistemológico, criticado, inclusive, pela própria abordagem. Considera-se que o emprego da matriz de referência permitiu visualizar possibilidades de avanço, identificando brechas e estratégias para transformar o currículo em uma ferramenta mais crítica e contextualizada, sem perder de vista as demandas impostas pelo cenário atual.

Palavras-chaves: Educação Física; Escola; Currículo; Matriz de Referência.



Abstract

This study examines the application of a reference matrix in the evaluation of curricular organizations, based on the DCRFor in the area of Physical Education. In addition of the reference matrix, documentary analysis was adopted as the main scientific method. It was identified that, of the nine categories evaluated, five of them were considered as "contemplated", two "partially contemplated" and another two "expanded the discussions" on objects of knowledge and theoretical-methodological assumptions. It was also found that the DCRFor adopts the approach of the Cultural Curriculum of Physical Education, but its curriculares organization is aligned with the assumptions of the BNCC and the DCRC, which are distinct concepts. This contradiction ends up generating an epistemological hybridism, criticized, even by the approach itself. It is considered that the use of the reference matrix allowed visualizing possibilities, identifying gaps and strategies to transform the curriculum into a more critical and contextualized tool.

Keywords: Physical Education; School; Curriculum; Reference Matrix.

Resumen

Este estudio examina la aplicación de una matriz de referencia en la evaluación de organizaciones curriculares, basada en el DCRFor en el área de Educación Física. Además de aplicar la propia matriz de referencia, se adoptó el análisis de documentos como método científico. Se identificó que, de las nueve categorías evaluadas, cinco de ellas fueron consideradas como "contempladas", dos "parcialmente contempladas" y otras dos "ampliaron las discusiones" sobre objetos de conocimiento y supuestos teórico-metodológicos. Se encontró que el DCRFor adopta el enfoque Currículo Cultural de Educación Física, pero su organización curricular está alineada con los supuestos del BNCC y del DCRC, que son concepciones diferentes. Esta contradicción termina generando un hibridismo epistemológico, criticado incluso por el propio abordaje. Se considera que el uso de la matriz de referencia permitió visualizar posibilidades de avance, identificando brechas y estrategias para transformar el currículo en una herramienta más crítica y contextualizada.

Palabras clave: Educación Física; Escuela; Currículum; Matriz Referencial.

INTRODUÇÃO

Em linhas gerais, pode-se dizer que o currículo é sempre resultado de uma seleção de um universo amplo de saberes e conhecimentos que serão ensinados, tematizados, problematizados, acessados e que mesmo nos dias atuais, todos os seus sentidos e significados ainda não foram totalmente descobertos pelas teorias existentes. Portanto, antes de qualquer discussão, currículo, nos termos mais modernos, é um espaço de poder e uma fronteira de disputas (Silva, 2020).

No caso brasileiro, pode-se dizer que se vive o apogeu das discussões sobre currículo, precisamente quando o foco é a organização e a sistematização do conhecimento escolar. O que se quer dizer é que em nenhum outro momento da história brasileira houve um debate desta magnitude que tem como pano de fundo a justiça curricular e a inclusão social de alguns grupos sociais, antes marginalizados (Candau, 2012).

No entanto, tal cenário não representa "tempos de glória" para o movimento curricular brasileiro. É preciso reconhecer que, na última década houve uma proliferação de documentos curriculares em diversos âmbitos, como na área de Educação Física escolar, que, anteriormente, era vista como forasteira no universo das documentações. Atualmente, embora já inserida, sua participação ainda carece de protagonismo e de profundidade crítica.



Boito Júnior (2018) relata que este tal período de apogeu começa a ser idealizado a partir do golpe parlamentar-jurídico-midiático que destituiu a presidenta Dilma Rousseff (PT) em 2016. O novo governo instaurado passou, então, a implementar um combo de medidas e reformas em praticamente todas as áreas da sociedade, porém, rompendo com a lógica democrática e progressista de governos anteriores.

Após praticamente uma década dedicada às sistematizações curriculares, revela-se uma suposta inovação e avanços que, na verdade, consolida um modelo ancorado em pressupostos neoliberais. A ênfase em competências e habilidades, mais do que promover avanços, serve como mecanismo de controle e fiscalização de metas. Dentre outras questões, esse paradigma reporta à “educação bancária”, evidenciada e criticada por Freire (2013) em *Pedagogia do Oprimido*, e reforçada por Silva e Martins (2020) como um modelo que nunca esteve tão em evidência quanto atualmente.

No campo da educação as alterações mais substanciais e que afetaram milhões de brasileiros/as em idade escolar foram promovidas, sobretudo na educação básica. Aprova-se primeiramente o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), homologa-se a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a) e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 2018b). Como dito, tudo isso com a prerrogativa de melhorar a qualidade da educação brasileira e superar a fragmentação curricular, já prevista na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996).

Em síntese, a implementação de uma Base Nacional, passa a ocorrer por meio de um processo gradual e articulado que envolveu a construção e revisão dos currículos, a formação de professores/as, a adaptação dos materiais didáticos e a definição de estratégias de avaliação alinhadas a essas novas diretrizes. Para Impolcetto e Moreira (2023, p. 4) “a Base é uma referência nacional obrigatória, mas não é o currículo”. Sua função é orientar a (re)elaboração dos currículos nos Estados, Municípios, escolas federais e escolas privadas. Esse documento estabelece os objetivos que devem ser alcançados pelos estudantes, enquanto o currículo define como alcançar esses objetivos, ou seja, a BNCC aponta onde se quer chegar e o currículo projeta o caminho a seguir.

No que concerne a elaboração dos currículos escolares, as redes de ensino (estaduais e municipais) e as escolas que a elas pertencem precisaram revisar e atualizar seus currículos, incorporando as aprendizagens essenciais, competências e habilidades definidas pela própria BNCC. Isso incluiu a reelaboração dos documentos curriculares e a adaptação do





Projeto Político Pedagógico (PPP), de modo que estes reflitam a proposta da BNCC e respeitem as especificidades regionais e locais.

Essa fase das sistematizações curriculares, no contexto escolar e da “quadra de aula” (tomando a Educação Física como analogia), configura um “nó crítico” que, embora não explorado aqui, evidencia o abismo entre os documentos curriculares e a realidade das escolas. Faz-se pertinente compreender essa lacuna, ressaltando que a implementação desses textos ocorre, majoritariamente, por pressões externas. Em raras redes de ensino, formações continuadas tentam suprir essa defasagem, mas direcionam os encontros a “adoçar” estes documentos e como podem ser implementados em suas realidades. Contudo, a integração entre teoria e prática segue como desafio, expondo a superficialidade das políticas curriculares diante das complexidades do cotidiano escolar.

Para ilustrar os fatores condicionantes da implementação curricular, destacam-se os repasses do FUNDEB, calculados pelo Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), que impõe cinco condicionalidades, entre elas a adoção de referenciais curriculares alinhados à BNCC. Essa exigência, diretamente ligada às discussões deste trabalho, revela uma cadeia de pressões: as redes de ensino cobram gestores/as, que, por sua vez, pressionam docentes para cumprir essas diretrizes (Brasil, 2020). Um exemplo emblemático é o município de Caucaia (CE), que deixou de receber R\$ 28,8 milhões em 2024 por não atender integralmente às condicionalidades do MEC. Esse cenário expõe a lógica burocrática e financeira que subordina a prática pedagógica a metas externas, muitas vezes distantes das realidades escolares (Diário do Nordeste, 2025).

Diante do exposto, a relevância deste estudo reside no fato de estarmos em um momento ímpar de divulgação e socialização dos documentos municipais, no qual carece de uma análise mais aprofundada pelas suas implicações práticas que esses documentos podem promover na educação do país. Para a área da Educação Física, este é um momento crucial que pode fazer com que as grandes questões sociais permeiem o ambiente escolar. Para se ter uma ideia da importância deste momento, Martins, Ferreira Júnior e Silva (2020), asseveram que desde o movimento renovador e pedagógico da Educação Física escolar, o tema das organizações curriculares foi o que mais se destacou na arena educacional dessa área.

Diversos estudos têm delineado o conhecimento sobre a produção de documentos curriculares na Educação Física escolar. Na região nordeste do Brasil, Martins, Ferreira Júnior e Moura (2022), ao analisarem o Documento Curricular Referencial do Ceará, identificaram incongruências na oferta de conteúdos para os anos iniciais, especialmente na fundamentação





teórica, marcada por uma hibridização de abordagens pedagógicas. Apesar disso, observaram avanços significativos na articulação entre o local e o universal, bem como no tratamento da diversidade.

Martins *et al.* (2023a) examinaram a Educação Física na Matriz de Conhecimentos Básicos de 2021 e sua relação com o Documento Curricular Referencial do Ceará para o Ensino Médio. Em estudo complementar, Nogueira *et al.* (2023) investigaram o mesmo componente no Documento Curricular Referencial do Ceará, constatando um status reduzido da Educação Física, evidenciado pela limitação no número de objetos de conhecimento. Neste documento, as “práticas corporais” emergiram como o eixo mais valorizado, associado a temas como saúde, corpo e nutrição, reforçando uma abordagem funcionalista em detrimento de uma perspectiva crítica da disciplina.

Seguindo essa trajetória, no município de Fortaleza foi lançado no segundo semestre de 2024 o DCRFor, que atende às exigências de atualização dos currículos estaduais e municipais estabelecidas pela BNCC. Logo nas primeiras páginas do DCRFor encontra-se explícito seu principal objetivo, a saber: disponibilizar um instrumento que “oriente, de forma clara e objetiva, o planejamento curricular das escolas, expresso em sua proposta pedagógica, direcionando o trabalho pedagógico para garantir as aprendizagens previstas de forma inclusiva, equitativa e integrada” (Nascimento, 2024, p. 12).

O DCRFor é um documento amplo, sendo composto por nove volumes, são eles: 1: DCRFor: incluir, educar e transformar; 2: A Cotidianidade na Educação Infantil; 3: Linguagens (anos iniciais e anos finais); 4: Matemática (anos iniciais e anos finais); 5: Ciências da Natureza (anos iniciais e anos finais); 6: Ciências Humanas (anos iniciais e anos finais); 7: Modalidades: Educação Especial Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos; 8: Educação em Tempo Integral e 9: Cidadania, diversidade e inclusão.

O Volume 3, foco desta investigação, abrange a área de Linguagens, apresentando a proposta curricular para os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física (Nascimento, 2024). Neste documento, a Educação Física foi posicionada como o campo de conhecimento que aborda as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, reconhecendo-as como possibilidades expressivas dos sujeitos e produzidas por diferentes grupos sociais ao longo da história (Nascimento, 2024).



Em meio a este cenário inédito, o objetivo deste estudo resulta em examinar a aplicação de uma matriz de referência na avaliação das organizações curriculares, tomando como base o DCRFor para a área de Educação Física.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para alcançar o objetivo proposto adotou-se a análise documental como método científico. Este tipo de pesquisa fundamenta-se na concepção de Fávero e Centenaro (2019, p. 171), que relatam que a pesquisa documental vem se tornando um “instrumento imprescindível para conhecer, descrever, caracterizar, analisar e produzir sínteses de objetos de pesquisa específicos das políticas direcionadas à educação”.

Sabe-se que a pesquisa documental se caracteriza pela busca de informações em documentos (fontes primárias) que ainda não receberam tratamento científico (Fávero, Centenaro, 2019; Hélder, 2006; Cellard, 2008). Esse primeiro apontamento é crucial pois, em muitos casos, a análise documental é tratada apenas como uma técnica investigativa simplória, que não oferece muitas opções aos pesquisadores/as. Por este motivo, Figueiredo (2007), destaca que os documentos analisados são utilizados como fontes de informações e esclarecimentos que oferecem conteúdos para elucidar questões e até mesmos servir de prova quando necessário.

De posse dessas informações, foi elaborada uma matriz de referência destinada à análise do vol. 3 do DCRFor: Linguagens (anos iniciais e anos finais). Pelo fato de a matriz de referência condensar um leque de características comuns em meio às discussões curriculares sua aplicação poderá ser direcionada a outros documentos curriculares em níveis nacional, estadual e municipal, como também aponta para um modelo mais progressista de sistematização curricular.

Tendo como base esta prerrogativa adotou-se a seguinte escala analítica: *não contempla*, quando uma categoria não aparece no documento curricular analisado ou se dista muito da inferência; *contempla parcialmente*, quando se faz referência ao cumprimento parcial do ponto analisado; *contempla*, quando a categoria aparece no documento; *amplia*, quando o documento avança em relação a outros currículos na categoria analisada e *faz proposições*, quando o documento apresenta sugestões inovadoras e/ou diferentes dos demais currículos.

A matriz de referência estrutura-se nas seguintes categorias: *Expressa a equipe de elaboração* (detalha quem são os membros da equipe, como docentes, especialistas e





representantes da comunidade, além de explicar como suas contribuições foram integradas ao currículo, fortalecendo a ideia de que o documento é resultado de um esforço coletivo); *Unidades temática e objetos de conhecimento* (analisa o entendimento e organização das unidades temáticas, verificando se elas permitem uma visão abrangente das diferentes unidades temáticas da Educação Física (Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura); *Pressupostos teórico-metodológicos* (além de descrever as bases teóricas, verifica a presença de abordagens metodológicas, bem como a coerência entre teoria e prática); *Articulação entre o Local e o Universal* (esse item detalha se o currículo equilibra tradições e saberes locais com perspectivas globais, incentivando o entendimento de contextos culturais diversos e promovendo uma visão abrangente da Educação Física); *Diversidade e Ampliação dos Saberes* (analisa se o currículo incentiva a inclusão de diferentes práticas corporais, além de considerar características como gênero, etnia e acessibilidade, garantindo uma Educação Física inclusiva); *Progressão e Aprofundamento dos Conteúdos* (verifica se há uma proposta de continuidade e complexidade crescente dos conteúdos ao longo dos anos, permitindo o desenvolvimento gradual e aprofundado dos saberes específicos da Educação Física); *Educação Física como Componente Curricular em Todas as Etapas* de ensino (observa se o currículo reforça a importância da Educação Física desde a primeira infância até o Ensino Fundamental e como adapta os conteúdos para cada faixa etária); *Aproximação com o Diálogo Interdisciplinar* (incluir exemplos de como a Educação Física dialoga com outras disciplinas, contribuindo para um aprendizado mais integrado e contextualizado); *Articulação com Temáticas Contemporâneas* (analisar como o currículo relaciona a Educação Física com temas como sustentabilidade, gênero, educação para as relações étnico-raciais, saúde, cidadania, tecnologia e respeito à diversidade, tornando o componente mais relevante para a formação integral e o desenvolvimento do pensamento crítico das/os estudantes).

Relativo aos aspectos da validação desta matriz de referência, pensou-se no emprego de duas fases principais. A primeira foi demarcada pela própria elaboração da matriz, envolvendo um grupo de docentes-pesquisadores que estudam as organizações curriculares e temas do currículo no bojo da área de Linguagens e Códigos, atuantes em diversas redes e níveis de ensino (Educação Básica, Ensino Superior e Pós-graduação). Tal grupo reuniu-se quinzenalmente a partir do início do segundo semestre de 2024 com o intuito de planejar a estratégia mais eficaz de leitura coletiva e debate de cada categoria inserida na matriz. Tal



momento foi destinado a ajustar e aprimorar a matriz de conhecimentos e tentar chegar à versão mais completa.

Destacamos que a matriz de referência também passou por uma etapa de consulta entre pares, realizada em formato virtual (via plataforma *Google Meet*). Na ocasião, apresentamos a matriz a um grupo de professores-pesquisadores da área de Educação Física, que contribuíram com sugestões valiosas para o aprimoramento do instrumento.

Tornou-se necessário pensar em estratégias que possibilitassem uma análise profunda e qualitativa, tendo em vista que um dos principais desafios encontrados nesta fase foi a definição de uma métrica avaliativa. Como a matriz de referência reúne elementos de uma abordagem progressista e crítica, não se poderia adotar modelos psicométricos corriqueiramente utilizados por empresas educacionais, que muitas vezes apontam para a classe docente como a principal culpada pelo insucesso escolar.

Já a segunda fase consistiu na escolha de um documento curricular para testar a matriz de referência. Neste caso, foi escolhido o terceiro volume do DCRFor, por ser o currículo de Educação Física mais recente divulgado desde a elaboração da matriz, bem como a relevância que este documento deve exercer em relação aos novos rumos da educação pública de Fortaleza.

Resultados

Antes de seguirmos para os resultados da investigação, conforme a Tabela 01, observa-se um espaço destinado as observações, no qual se registra sinteticamente os elementos de destaque, as evidências qualitativas, além de um campo voltado para comentários gerais, o que permitiu uma análise mais abrangente do documento curricular.

**Tabela 1** – Análise da Educação Física no DCRFor

DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DE FORTALEZA					
Volume 3, Linguagens					
Educação Física no Documento Curricular					
CATEGORIA AVALIADA	Não contempla	Contempla parcialmente	Contempla	Amplia	Faz proposições
Expressa a equipe de elaboração			X		
Unidades temáticas e objetos de conhecimento				X	
Pressupostos teórico-metodológicos				X	
Articulação entre o local e o universal		X			
Diversidade e ampliação dos saberes			X		
Progressão e aprofundamento dos conteúdos		X			
Presença da Educação Física nas Etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental			X		
Possibilita o diálogo interdisciplinar			X		
Articula os saberes da Educação Física com as temáticas contemporâneas			X		
Resultados					
Data da avaliação					
Nome do avaliador					

Fonte: construção dos autores.

Tendo o quadro 01 como referência, o primeiro fator avaliado referiu-se a equipe de elaboração do texto da Educação Física. No Volume 3, destaca-se a subcomissão Técnica de Educação Física, instituída pela Portaria nº 0052/2024 – SME, que foi composta por 8 integrantes. Além disso, contou com o apoio de dois membros que atuaram como leitores/as críticos/as, reforçando a análise e a qualidade do material produzido. Na matriz de referência, essa categoria foi classificada como contemplada.

Para confirmar esse diagnóstico, foi delimitada a análise da subcomissão técnica de Educação Física. Para investigar a formação acadêmica e os vínculos institucionais desses membros, realizou-se uma consulta à Plataforma Lattes, que divulga o currículo acadêmico de pesquisadores/as no Brasil. Ressalta-se que a Plataforma Lattes é um espaço autônomo, no qual os/as próprios/as pesquisadores/as inserem informações sobre sua produção acadêmica, formação, títulos e atuação profissional.

A análise, realizada com dados disponíveis em dezembro de 2024, revelou que, dos oito participantes da aludida subcomissão, dois possuíam doutorado e seis tinham mestrado. Dentre eles, seis mantinham vínculo com a SME, sendo todos/as atuantes na Educação Básica.



As primeiras impressões são de que essa representatividade reforça o pertencimento da classe docente, que precisa sentir-se representada no DCRFor.

Martins, Ferreira Júnior e Silva (2020) legaram uma versão preliminar de uma base curricular diversificada, alinhada aos anseios dos/as professores/as de Educação Física. A proposta, ao integrar práticas corporais à dinâmica escolar e ao cotidiano pedagógico, sugere uma atuação docente mais realista e contextualizada. Sua publicização fortalece a democracia e a continuidade do debate curricular. Ao partir da realidade e das dificuldades concretas dos/as docentes, o estudo avança na qualificação do trabalho pedagógico, destacando o potencial criativo e engajado do coletivo em prol de melhorias para a Educação Física escolar.

O segundo fator avaliado foram as 'Unidades temáticas e objetos de conhecimento', sendo classificado pela matriz como ampliado. Resultado favorável pelo fato de que em diversos documentos curriculares posteriores à BNCC, tem-se observado um espelhamento quase integral das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento, com pouca ou nenhuma inovação, complementação ou "ousadia curricular".

Encontram-se críticas até mesmo sobre a estrutura e redação oficial da própria BNCC. Ao analisarem a Educação Física neste documento, Santos e Brandão (2018, p. 114) asseveram que o texto não transmite credibilidade. Um dos motivos ocorre pelo fato de que as habilidades apresentadas nas unidades temáticas Jogos e Brincadeiras, Danças e Lutas nos blocos dos anos iniciais "parecem ter sido copiadas umas das outras, sem qualquer cuidado na redação inserida".

Mas em que condições afirmamos que o DCRFor amplia a temática das unidades temáticas e objetos de conhecimento? O primeiro ponto destacado foi a idealização dos "objetos específicos", definidos como subdivisões dos objetos de conhecimento. Entretanto, essa dimensão apresenta certa inconsistência, pois não foram alocados a essa categoria os tipos e variedades de práticas corporais associadas a um determinado objeto de conhecimento. Em vez disso, o DCRFor optou por incluir também uma gama de abordagens didáticas aplicáveis aos objetos de conhecimento.

Assim, provavelmente em uma futura atualização, o DCRFor precisará resolver se os objetos específicos serão delimitações concretas dos objetos de conhecimento. Por exemplo, no caso dos esportes de marca, o documento apresenta o Atletismo como objeto específico. No entanto, ao tratar da ginástica geral como objeto de conhecimento, o DCRFor (Nascimento, 2024, p. 395) lista como objeto específico as "estratégias para execução de





elementos da ginástica desenvolvidos até o momento”. Neste caso, essa abordagem parece mais apropriada ao campo das sugestões didáticas, que o próprio documento oferece em sua organização curricular.

Nogueira *et al.* (2023) observaram algo similar na Matriz de Conhecimentos Básicos (MCB) (Ceará, 2021), elaborada no contexto pandêmico para o ano letivo de 2021 para a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Nesse documento, o termo adotado foi “objetos específicos com detalhamento”, justificando a inclusão de peças além das especificidades das práticas corporais.

Neste tema, destaca-se a incorporação significativa de temas integradores. Em certos momentos, os documentos curriculares não só sugerem temas que promovem a justiça social, mas também propõem uma ruptura que aproxima os objetos de conhecimento desses temas, sem comprometer a autonomia docente. No entanto, escolas com estruturas tradicionais e bancárias (Freire, 2013) tendem a discutir esses temas apenas em espaços limitados, resultando em um impacto restrito na transformação social.

O próximo ponto examinado no DCRFor foi o dos ‘Pressupostos teórico-metodológicos’, que também foi considerado como ampliado. Vale ressaltar que a maioria dos documentos curriculares geralmente evita assumir uma proposição teórico-metodológica específica, limitando-se a apresentar princípios que aparentam ser progressistas, mas que, quando submetidos a uma análise rigorosa, mostram-se frequentemente acríticos.

O DCRFor, no entanto, posiciona-se politicamente ao adotar uma abordagem explícita baseada na produção do conhecimento da área como “uma proposta epistemológica contemporânea, a saber, a perspectiva da Educação Física cultural ou a Educação Física culturalmente orientada” (Nascimento, 2024, p. 16). Essa abordagem permeia toda a contextualização do documento, sendo justificada no trecho:

A decisão se dá pelo fato de o Currículo Cultural da Educação Física estar, teoricamente, fundamentado no campo da Linguagem e intencional promover ações didáticas que produzam outras formas de gestualidade e significados para as práticas corporais (Nascimento, 2024, p. 374-375).

Entretanto, algumas lacunas precisam ser destacadas. A mais relevante foi compreender se a Rede Municipal de Educação de Fortaleza realmente adotou essa abordagem como guia curricular ou se tal escolha reflete a visão específica do grupo responsável pela elaboração do documento. Uma segunda e importante crítica diz respeito à



constatação da falta de engajamento, coerência e aderência dessa abordagem teórico-metodológica no contexto educacional do município de Fortaleza.

É importante sublinhar que essa observação não implica qualquer limitação intrínseca à abordagem do Currículo Cultural da Educação Física. Pelo contrário, há muitos méritos associados a ela, especialmente em sua capacidade de promover uma leitura crítica da Educação Física escolar. No entanto, sua concepção original foi direcionada à elaboração de programas didáticos situacionais, principalmente a nível de ensino fundamental, voltados para atender às particularidades de cada turma, e não para estruturar diretrizes curriculares de caráter mais amplo.

Dessa forma, em futuras revisões do DCRFor, será imprescindível convocar a área de Educação Física e a comunidade acadêmica para discutir se essa escolha deve ser mantida ou reconfigurada. Atualmente, se analisarmos as “entrelinhas”, o documento apresenta um texto introdutório fundamentado na referida abordagem do Currículo Cultural, mas, em sua organização curricular, percebe-se que a proposta segue alinhada predominantemente à BNCC e ao DCRC, que não se inspiram diretamente nessa abordagem, gerando um hibridismo teórico que a própria abordagem questiona.

O tópico decorrente explorado foi a ‘Articulação entre o local e o universal’, que na matriz de referência foi detectado como contempla parcialmente pois o DCRFor segue o que a BNCC preconiza, assim como que maioria dos documentos curriculares em nível Estadual e Municipal. Ou seja, o universal e o local já estavam previstos em vários objetos de conhecimentos do documento federal e só é comentado na parte dos objetos específicos no texto do DCRFor. Nesse quesito, entende-se que faltou ao DCRFor situar as práticas corporais na cidade de Fortaleza, como se pode problematizar outros conhecimentos específicos e mais aderentes, engajadas e coerentes com a capital que produz o documento. Esse seria o grande salto do DCRFor.

O próximo aspecto investigado pela matriz de referência no DCRFor foi se o documento promove a ‘Diversidade e ampliação dos saberes’, sendo constatado que essa condição está contemplada. Para embasar tal análise, adotou-se o procedimento de contabilizar os objetos específicos apresentados na organização curricular da Educação Física. Contudo, essa tarefa revelou-se complexa devido à indefinição sobre a natureza do que seria considerado objeto específico na área de Educação Física.



Ainda assim, chegou-se a um resultado bastante interessante. Para a unidade temática de Jogos e Brincadeiras, foram apresentados 35 saberes ao longo dos anos do Ensino Fundamental. Em relação aos Esportes, identificaram-se 48 saberes. Para Práticas Corporais de Aventura, foram indicados 33 saberes. Já as Lutas foram desmembradas em 44 objetos específicos, enquanto as Danças receberam 55 conteúdos e as Ginásticas, 34.

Observa-se que não houve, por parte do DCRFor, uma classificação ou metodologia consistente para delimitar o que constitui um objeto específico. Por isso, algumas unidades temáticas apresentaram maior quantidade de saberes, como nos casos das danças e dos esportes. Este último, por exemplo segue uma lógica classificatória que subdivide os esportes por suas características internas, o que resultou na listagem de tipos de esportes associados a cada classificação presente no documento.

Um ponto significativo foi que o DCRFor foi sugestivo em sua organização curricular, característica de um período avaliado como o ponto culminante das sistematizações curriculares da Educação Física no Brasil. Esse período marcou a valorização da diversificação dos saberes na área, isso implicou em vários temas para todas as unidades temáticas.

Entre os destaques do documento, merece menção especial a forma como tratou a temática dos Primeiros Socorros, que historicamente tem sido mal resolvida pela área, conforme apontam diversos autores (Martins; Ferreira Júnior; Silva, 2020; Nogueira, Martins; Silva; Ferreira Júnior, 2023; Martins; Ferreira Júnior; Silva; Nogueira, 2023).

No DCRFor, os Primeiros Socorros foram estrategicamente distribuídos entre as várias unidades temáticas como objetos específicos. Essa abordagem inovadora oferece uma resposta elegante ao debate sobre o lugar (ou o não lugar) deste saber na Educação Física escolar, ao mesmo tempo em que reafirma a riqueza e a diversidade de conhecimentos propostos no documento.

O próximo ponto de análise do DCRFor merecia um manuscrito científico somente para abordar os enredos que se levantam sobre a 'Progressão e aprofundamento dos conteúdos', que na matriz de referência foi classificado como contempla parcialmente e, por este motivo, precisa-se explicar o argumento suscitado.

Este tópico apoia-se na perspicácia de Martins, Ferreira Júnior e Silva (2020) ao perceberem que a BNCC define os "pontos de chegada", em que o/a aluno/a deve saber sobre determinado saber (unidade temática e objeto de conhecimento). Ou seja, naquele ciclo o/a estudante deve acessar os objetos de conhecimento indicados na organização curricular. Fica



a critério de cada estabelecimento de ensino opinar como vão aprofundar e dinamizar esse conteúdo. O grande entrave é que as redes de ensino ainda não resolverem a problemática da progressão e aprofundamento dos conteúdos de Educação Física, mesmo alguns anos depois do documento federal ser divulgado.

Esse ponto reverbera em outras questões da BNCC, como as oito dimensões do conhecimento. Segundo Farias, Martins e Impolcetto (2023), há uma carência de discussões sobre sua intervenção educativa nas aulas de Educação Física escolar. Professores/as relatam que o documento apresenta uma definição muito sucinta das dimensões, gerando dificuldade de compreensão e implementação delas em sala de aula.

O que isso implica, afinal, na organização curricular? Em termos factuais, essa condição promove uma fratura epistemológica, pois, os modelos de diretrizes curriculares, por mais que não assumam essa estrutura cartesiana de se acessar os saberes socialmente produzidos, as várias áreas da base comum curricular ou formação geral básica se baseiam em uma estrutura da divisão do conhecimento que parte do saber mais elementar para o mais complexo de forma espiralada e progressiva.

Se uma área do conhecimento rompe com esse modelo ficam cristalinas as contradições no acesso tematizado e crítico dos conhecimentos que, no caso da Educação Física, a questão central são as práticas corporais. Indica-se como exemplo a unidade temática dos Jogos e Brincadeiras. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, adotou-se uma lógica social, partilhando jogos do contexto local e regional, posteriormente seguindo para os jogos das regiões do Brasil. Ou seja, se esse fosse o caminho adotado pela unidade temática, concluir-se-ia que o tópico analisado foi contemplado.

Todavia, em determinado momento, seguiu-se um sentido mais didático, com a indicação de resolução de situações de problemas na tematização dos jogos, adaptação dos jogos e brincadeiras e construção de jogos. Como também, a mesma unidade temática explorou outra dialética, amparada na diversidade de saberes sobre o conteúdo, apresentando jogos de matrizes africana e indígena, tal qual os jogos eletrônicos, que foram um objeto de conhecimento inserido “minutos antes” da divulgação da versão final da BNCC. O DCRFor mantém igualmente esse objeto de conhecimento somente nos dois anos indicados pelo documento federal.

Para abreviar a análise, vários autores perceberam essa limitação da área de Educação Física de assumir uma trajetória progressiva e aprofundada dos saberes. No DCRC,





a ausência de um nexo na proposta de sistematização curricular provocou uma diminuição do “tamanho” da Educação Física no documento para o Ensino Médio. Segundo Martins *et al.* (2023b), isso ocorreu por causa da continuidade da área em se diferenciar das demais componentes curriculares em sua estrutura de aprofundamento progressivo, espiralado e a complexidade de seus objetos de conhecimento, dentre outros.

Esse assunto gera um incômodo visível nesta área, pois a mesma limitação identificada por Martins, Ferreira Júnior e Moura (2022) no DCRC também foi percebida no DCRFor. Em diversos objetos específicos no documento estadual surgiu a recorrência da expressão “trabalhados anteriormente”. Para ilustrar essa constatação no DCRFor, apenas na unidade temática Jogos e Brincadeiras, esse expediente foi utilizado em três situações. Caso essa abordagem esteja sendo adotada para garantir a progressão e o aprofundamento das unidades temáticas, tal modelo não convence, corroborando a classificação de que o âmbito foi contemplado parcialmente na matriz de referência.

Todavia, esse tema configura-se como um “vespeiro” para a perspectiva crítica da Educação Física, uma vez que a estrutura progressiva e espiralada do saber escolar tem sido terreno fértil para a educação bancária (Freire, 2013). Contudo, acredita-se que a progressão espiralada pode, sim, abrigar o pensamento crítico, a reflexividade e a justiça social, desde que as redes de ensino resistam à subserviência aos ditames neoliberais na educação.

Agora, inspeciona-se a ‘Presença da Educação Física nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental’. Na matriz de referência, essa faceta foi considerada como contemplada. Contudo, um fato destacado por Martins *et al.* (2023) também foi visualizado neste documento: o espaço reduzido que ocupa a Educação Física na área de Linguagens. Para evidenciar essa diferença, elaborou-se um quadro comparativo que mensura a quantidade de páginas dedicadas pelo DCRFor a cada componente curricular no Volume 3 da área de Linguagens. A Tabela 2 demonstra os espaços destinados para às componentes curriculares da área de Linguagens no documento.

Tabela 2 – Componentes curriculares da área da Linguagens

Área de conhecimento	Página inicial	Página Final	Total de páginas
Língua Portuguesa	20	191	172
Língua Inglesa	196	253	58
Arte	256	369	114
Educação Física	374	434	61

Fonte: construção dos autores.





Assim como no DCRC, o DCRFor destina um espaço reduzido para a Educação Física, em detrimento de outras áreas. Embora a área de Língua Inglesa possua três páginas a menos do que a Educação Física, pode-se dizer que a diferença entre as demais áreas é substancial, já que considerar a Educação Física uma linguagem não pareceu tarefa fácil no âmbito das propostas curriculares e da legislação educacional.

Não são de hoje os estudos que demonstraram grandes dificuldades, principalmente no que compete a promoção da interdisciplinaridade, a identificação de relações entre as áreas do conhecimento e o trabalho colaborativo no ambiente escolar. Inclusive grupos de intelectuais à época ficaram insatisfeitos com sua inserção na área de linguagens (Matthiesen *et al.* 2008). Contudo, concorda-se com Santos, Marcon e Trentin (2012), que as linguagens devem ser definidas como formas e instrumentos de conhecimento e construção de identidades, consideradas como elemento mediador do desenvolvimento humano e da aprendizagem.

O penúltimo elemento analisado no DCRFor foi a capacidade de o documento 'possibilitar o diálogo interdisciplinar'. Esse item foi considerado contemplado, visto que há sugestões de interfaces tanto com habilidades de outras componentes curriculares da área de Linguagens quanto com aquelas pertencentes a componentes de outras áreas do conhecimento. No entanto, a interdisciplinaridade estar restrita às habilidades e evidencia uma dificuldade em concebê-la a partir dos conteúdos.

Nesse sentido, acredita-se que, em futuras reformulações, seria pertinente promover o diálogo interdisciplinar por meio das unidades temáticas, dos objetos de conhecimento e dos objetos específicos. Essa abordagem demandaria um trabalho realmente interdisciplinar, como, por exemplo, uma aula de Língua Inglesa que utilizasse o objeto específico do *Ultimate Frisbee*. Nesse caso, a Educação Física atuaria no acesso tematizado do esporte, enquanto a Língua Inglesa contribuiria com o vocabulário estrangeiro associado e outros aspectos.

O último bloco analisado no DCRFor foi a questão de o documento 'articular os saberes da Educação Física com as temáticas contemporâneas'. De acordo com a matriz de referência, esse item foi considerado contemplado. O formato proposto pelo DCRFor revela uma tentativa de associar as unidades temáticas às grandes questões sociais, mas carece de uma abordagem mais audaciosa que incorpore essas questões como objetos específicos da Educação Física.





A organização curricular desta área foi apresentada, inicialmente, em um quadro com as seguintes informações: anos de ensino; unidade temática; competências específicas; habilidades; objetos de conhecimento; objetos específicos e relações interdisciplinares. Em um segundo quadro, destinado aos temas integradores, constam: temas geradores e estratégias didático-pedagógicas. Entretanto, tanto os temas geradores quanto as estratégias didático-pedagógicas são tratadas de forma superficial, ampla e genérica, o que as tornam distantes da realidade da vida nas aulas de Educação Física.

Essa limitação alinha-se aos problemas apontados por Martins, Darido e Silva (2020), que identificaram os seguintes desafios: 1 – A resistência das instituições de ensino em modificar comportamentos e escalas de valores morais progressistas; 2 – A necessidade de operacionalizar os saberes relacionados às temáticas contemporâneas; 3 – A importância da formação de professores/as para abordar com criticidade essas temáticas; 4 – A dificuldade histórica de fomentar o trabalho colaborativo; 5 – A escassez de materiais curriculares que dialoguem com a vida nas escolas; 6 – Os desafios relacionados à avaliação de aprendizagens voltadas para as grandes questões sociais.

Deste modo, recomenda-se que em uma futura reformulação do DCRFor a comunidade educacional de Fortaleza avance no compromisso com o enfrentamento das desigualdades sociais e na promoção de uma Educação Física socialmente justa. Essa mudança demanda um esforço transgeracional e uma abordagem crítica sobre os objetos específicos que a área vem propondo, como os “futebóis” (Martins, 2023).

Também se destaca a proposta de “corpo consciente” de Martins e Nogueira (2021), que abrange: corpo consciente na mídia e nas redes sociais; distúrbios da imagem corporal; cuidados e acolhimento do corpo consciente. Desta forma, os temas das práticas corporais seriam efetivamente integrados, e a escola teria um papel mais ativo no enfrentamento de tabus e dilemas que afetam tanto sua realidade interna quanto externa.

O elemento-chave deste tópico reside no fato de que as práticas corporais da Educação Física estão imersas em um universo cultural repleto de complexidades. Muitas delas refletem diretamente as realidades vividas pelos/as estudantes de Fortaleza, emergindo naturalmente no cotidiano das aulas. Temas como a “violência” (seja nos esportes, nas lutas, nos jogos, dentre outros), não precisam ser artificialmente introduzidos, mas já estão presentes, exigindo abordagem crítica/reflexiva. Portanto, cabe à Educação Física tematizá-los



de forma contextualizada, transformando-os em conteúdos significativos e mobilizadores para a ação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, ressalta-se que o objetivo de examinar a aplicação de uma matriz de referência na avaliação das organizações curriculares, tendo como base o DCRFor para a área de Educação Física, foi alcançado com o rigor que a temática demandava. Por meio do panorama apresentado, identificou-se que das nove categorias avaliadas, cinco delas foram consideradas como contempladas, duas parcialmente contempladas e outras duas ampliaram as discussões sobre as unidades temática/objetos de conhecimento e pressupostos teórico-metodológicos. No entanto, ainda que não seja uma obrigatoriedade, em nenhum momento o documento tece proposições, ou seja, não apresenta sugestões inovadoras ou diferentes dos demais currículos já existentes.

Ademais desta constatação inicial, sobressaíram-se como principais contributos desta produção as evidências de que o DCRFor adota a abordagem do Currículo Cultural da Educação Física, mas sua organização curricular está alinhada à BNCC e ao DCRC, que, como exposto, são concepções distintas. Esta contradição acaba gerando um hibridismo epistemológico, criticado pela própria abordagem.

Outro contributo importante foi a presença da Educação Física na Educação Infantil, sobretudo porque este cenário ainda não é realidade em muitos Estados e municípios brasileiros. Mesmo com o advento da BNCC, principal referência para a elaboração de propostas curriculares, a Educação Física não foi contemplada neste nível de ensino, fato que já ocorria em documentos de orientação curricular anteriores, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010).

Dessa forma, o presente texto reconhece os profundos problemas da BNCC, do DCRC e do DCRFor, vinculados a uma estrutura neoliberal. É imperativo superar essas problemáticas a partir do "jogo jogado", sem, contudo, conciliar ou aliar-se à educação bancária (Freire, 2013). O desafio reside em construir estratégias, dentro do contexto específico da Prefeitura de Fortaleza, que melhorem as condições de trabalho dos/as docentes, inclusive no âmbito das sistematizações curriculares, sem perder de vista a crítica e a busca por uma educação verdadeiramente emancipatória.





Por isso, uma matriz de referência que analise documentos curriculares torna-se essencial, pois, ao reconhecer o modelo curricular pautado em competências e habilidades, propõe caminhos viáveis para superar suas limitações. Ela permite visualizar possibilidades de avanço, identificando brechas e estratégias para transformar o currículo em uma ferramenta mais crítica e contextualizada, sem perder de vista as demandas impostas pelo cenário atual. Assim, busca-se equilibrar a realidade existente com a construção de intervenções pedagógicas significativas e emancipatórias, pois só criticar os documentos e não apontar saídas, se torna uma postura elitista do meio acadêmico.

Diante disso, observa-se um acúmulo de saberes, experiências e proposições sobre o universo das sistematizações curriculares. Compreende-se, portanto, que a simples publicação de um documento curricular, seja ele nacional, estadual ou municipal, não é suficiente. Essas produções precisam ser qualificadas, ancoradas nos anseios sociais e comprometidas com a transformação social por meio da educação, além de promoverem o pensamento crítico e a justiça social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOITO JÚNIOR, Armando. **Reforma e crise política no Brasil**: os conflitos de classe nos governos do PT. Campinas, SP: Unicamp, 2018.

BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 11 dez. 2024.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: conhecimento de mundo. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2025.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o PNE e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 10 fev. 2025.





BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 13 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 01 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), 158(246-C). Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 20 dez. 2024.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Matriz de Conhecimento Básicos**. Fortaleza, CE: SEDUC, 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/07/MCB-2021-Versao-0208_2021.pdf. Acesso em: 21 dez. 2024.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean (Org.), **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DIÁRIO DO NORDESTE. **Governo do Ceará e 66 prefeituras perdem verba da União por não reduzirem desigualdades educacionais entre os alunos**. 2025. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/governo-do-ce-e-66-prefeituras-perdem-verba-da-uniao-por-nao-reduzirem-desigualdades-educacionais-entre-os-alunos-1.3608540>. Acesso em: 01 mar. 2025.

FARIAS, Alisson Nascimento; MARTINS, Raphael Moreira e IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. As dimensões de conhecimento na Base Nacional Comum Curricular: reflexões para a educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 27, p. 1-17, 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**, v. 19, n. 1, p. 170-184, 2019.

FIGUEIREDO, Nêbia Maria Almeida. **Método e metodologia na pesquisa científica**. São Paulo: Yendis, 2007.

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

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC: agenda global e formação docente. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019.





IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; MOREIRA, Evando Carlos. A educação física escolar na BNCC: avanços e desafios. **Corpoconsciência**, v. 27, p. 1-14, 2023.

MARTINS, Raphaell Moreira e NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre. A tematização sobre o corpo consciente na educação física escolar: um diálogo à luz da pedagogia de Paulo Freire. **Revista de educação popular**, ed. esp, p. 259-276, 2021.

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**, v. 1, p. 89-105, 2021.

MARTINS, Raphaell Moreira. O ensino dos futebóis no ensino médio integrado. In: MALDONADO, Daniel Texeira e MARTINS, Raphaell Moreira (Orgs.). **Educação física no ensino médio: resistências e transgressões na prática político-pedagógica nos institutos federais**. Florianópolis, SC: Tribo da Ilha, 2023.

MARTINS, Raphaell Moreira. Contradições, conveniências e a eterna luta pela carga horária da educação física no ensino médio integrado no IFCE. In: MARTINS, Raphaell Moreira e MALDONADO, Daniel Texeira (Orgs.), **Educação física na educação profissional de nível médio nos Institutos Federais: diálogos propositivos entre pesquisa, ensino e extensão**. Florianópolis, SC: Tribo da Ilha, 2023.

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.

MARTINS, Raphaell Moreira; FERREIRA JUNIOR, José Ribamar e 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**, v. 1, n. 7, p. 25-41, 2020.

MARTINS, Raphaell Moreira; FERREIRA JÚNIOR, José Ribamar e 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.

MARTINS, Raphaell Moreira *et al.* A educação física na matriz de conhecimentos básicos e no documento curricular referencial do Ceará: uma análise comparativa implicada pela BNCC a partir do contexto pandêmico. **Corpoconsciência**, v. 27, p. 1-16, 2023.

MATTHIESEN, Sara Quenzer *et al.* Linguagem, corpo e educação física. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 7, n. 2, p. 129-139, 2008.

NASCIMENTO, Celina Henriqueta Matos de Heredia. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024.





Disponível

em:

<https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1hTHC74mVkQcPHnoMemPuTSP_r__5WMkFh>.

Acesso em: 24 fev. 2025.

NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre *et al.* 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, 70-91, 2023.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol e BRANDÃO, Pedro Paulo. Base Nacional Comum Curricular e currículo da educação física: qual o lugar da diversidade cultural? **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 105-118, 2018.

SANTOS, Marlene de Fátima dos; MARCON, Daniel; TRENTIN, Daiane Toigo. Inserção da educação física na área de linguagens, códigos e suas tecnologias. **Motriz**, v. 18, n. 3, p. 571-580, 2012.

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

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, p. 1-15, 2018.

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

Dados do primeiro autor:

Email: raphaell.martins@ifce.edu.br

Endereço: Rua Francisco da Rocha Martins, s/n, Bairro Pabussu, Caucaia, CE, CEP: 61609-090, Brasil.

Recebido em: 27/03/2024

Aprovado em: 08/05/2024

Como citar este artigo:

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. **Corpoconsciência**, v. 29, e.19339, p. 1-22, 2025.

