

**Dinâmica e multidimensionalidade do currículo na educação física: entre o formal e o real**

**Dynamics and multidimensionality of the curriculum in physical education: between formal and real**

**Dinámica y multidimensionalidad del currículo en educación física: entre lo formal y lo real**

DOI: 10.54033/cadpedv21n5-001

Originals received: 03/29/2024

Acceptance for publication: 04/22/2024

---

**Kadja Michele Ramos Tenório**

Doutora em Educação Física  
Instituição: Universidade de Pernambuco (UPE)  
Endereço: Recife, Pernambuco, Brasil  
E-mail: kadja.tenorio@upe.br

**Marcos Garcia Neira**

Doutor em Educação  
Instituição: Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Educação,  
Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada  
Endereço: São Paulo, São Paulo, Brasil  
E-mail: mgneira@usp.br

**Rodrigo Falcão Cabral de Oliveira**

Doutor em Educação Física  
Instituição: Universidade de Pernambuco (UPE)  
Endereço: Recife, Pernambuco, Brasil  
E-mail: rodrigo.oliveira@upe.br

**Roberta de Granville Barboza**

Doutora em Educação Física  
Instituição: Universidade de Pernambuco (UPE), Centro Universitário Tabosa  
de Almeida (ASCES-UNITA)  
Endereço: Recife, Pernambuco, Brasil  
E-mail: roberta.barboza@upe.br

**Ana Rita Lorenzini**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Instituição: Universidade de Pernambuco (UPE)  
Endereço: Recife, Pernambuco, Brasil  
E-mail: ana.lorenzini@upe.br

**Marcílio Souza Júnior**

Pós-Doutor em Educação

Instituição: Universidade de Pernambuco (UPE)

Endereço: Recife, Pernambuco, Brasil

E-mail: marcelio.souza@upe.br

**RESUMO**

O presente estudo teve como objetivo Investigar a dinâmica e multidimensionalidade do currículo na educação física. Para tanto, metodologicamente nos valem de um estudo de caso, no qual fizemos análise da proposta curricular para educação física escolar da rede pública municipal de Camaragibe-Pernambuco e realizamos entrevistas com 10 professores dessa mesma rede de ensino. Os dados foram tratados por análise de conteúdo categorial por temática, focando como categorias analíticas o documento curricular; a organização dos conhecimentos e as questões metodológicas. Enquanto categorias empíricas, analisamos o tempo de exercício e atuação na EFE, a organização dos conhecimentos por níveis de aprendizagem, o perfil formativo do professor, as questões metodológicas e o planejamento das aulas. Inferimos que as contribuições e fragilidades reconhecidas pelos professores de educação física no movimento de implementação de uma proposta curricular passam e passaram por apropriações e produções num percurso revestido por diferentes singularidades, interações e decisões, até sua materialização na prática pedagógica. Isto posto, os dados do campo nos permitiram ratificar a compreensão de que o currículo, em sua dinamicidade, tem existência no movimento de apropriação e produção docente, especialmente entre o formal e o real. Esse aspecto reitera a importância de novos estudos que evidenciem como os professores de Educação Física se apropriam, produzem e materializam o currículo a partir de subsídios de uma perspectiva crítico-superadora, diante da dinâmica existente na realidade da prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação Física Escolar. Currículo Formal. Currículo Real.

**ABSTRACT**

the present study aimed to investigate the dynamics and multidimensionality of the curriculum in physical education. To do so, methodologically we used a case study, in which we analyzed the curricular proposal for school physical education in the municipal public network of Camaragibe-Pernambuco and conducted interviews with 10 teachers from that same school network. The data was processed by categorical content analysis by theme, focusing on the curricular document as analytical categories; the organization of knowledge and methodological issues. As empirical categories, we analyze the time spent practicing and working in EFE, the organization of knowledge by learning levels, the teacher's training profile, methodological issues and class planning. We infer that the contributions and weaknesses recognized by physical education teachers in the movement to implement a curricular proposal undergo and have undergone appropriations and productions in a path covered by different

singularities, interactions and decisions, until their materialization in pedagogical practice. That said, the field data allowed us to ratify the understanding that the curriculum, in its dynamicity, exists in the movement of teaching appropriation and production, especially between the formal and the real. This aspect reiterates the importance of new studies that highlight how Physical Education teachers appropriate, produce and materialize the curriculum based on input from a critical-overcoming perspective, given the dynamics that exist in the reality of pedagogical practice.

**Keywords:** Curriculum. Physical School Education. Formal Curriculum. Real Curriculum.

## RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo investigar la dinámica y multidimensionalidad del currículo en educación física. Para ello, metodológicamente se utilizó un estudio de caso, en el que se analizó la propuesta curricular de educación física escolar en la red pública municipal de Camaragibe-Pernambuco y se realizaron entrevistas a 10 docentes de esa misma red escolar. Los datos fueron procesados por análisis de contenido categórico por tema, centrándose en el documento curricular como categorías analíticas; la organización del conocimiento y cuestiones metodológicas. Como categorías empíricas, se analiza el tiempo de práctica y trabajo en EFE, la organización del conocimiento por niveles de aprendizaje, el perfil formativo del docente, cuestiones metodológicas y planificación de clases. Se infiere que las aportaciones y debilidades reconocidas por los docentes de educación física en el movimiento para implementar una propuesta curricular sufren y han sufrido apropiaciones y producciones en un camino cubierto por diferentes singularidades, interacciones y decisiones, hasta su materialización en la práctica pedagógica. Dicho esto, los datos de campo nos permitieron ratificar el entendimiento de que el currículo, en su dinamismo, existe en el movimiento de apropiación y producción docente, especialmente entre lo formal y lo real. Este aspecto reitera la importancia de los nuevos estudios que ponen de manifiesto cómo los profesores de Educación Física se apropian, producen y materializan el currículo a partir de aportaciones desde una perspectiva crítica-superadora, dada la dinámica que existe en la realidad de la práctica pedagógica.

**Palabras clave:** Currículum. Educación Física Escolar. Currículo Formal. Currículo Real.

## 1 INTRODUÇÃO

Estudiosos no âmbito da educação física (EF) como Souza Júnior, Santiago e Tavares (2011), Tenório et al. (2015), Da Paz (2023), Novais, Lucena

e Millen Neto (2024), nos ajudam a pensar sobre as dimensões das teorias, políticas e práticas curriculares ao longo do tempo.

Desde as primeiras décadas do século passado, quando as questões curriculares passaram a chamar a atenção de estudiosos das ciências humanas, o currículo tem sido adjetivado de várias maneiras: real, escrito, prescrito, oculto, em ação etc. O termo currículo já foi sinônimo de programa de curso, ou seja, aquilo que estava prescrito e que a escola deveria ensinar (Neira; Souza Júnior, 2016, p. 186).

O debate acadêmico atual nos remete a críticas e superações de uma compreensão do currículo como mero documento, guia de estudos, e sua dicotomia entre teorias, políticas e práticas. Defende-se atualmente o reconhecimento do currículo como algo dinâmico e multidimensional, mais especificamente, como tudo aquilo que acontece na escola, diante da intencionalidade de socialização e produção do conhecimento.

Os estudos elucidam as interações entre o oficial e real do currículo, onde o primeiro expressa orientações antecipadas acerca da intencionalidade educacional (proposições), também denominado de currículo formal, e o segundo ações e consequências da implementação (ou não) das proposições mediadas pelas interações entre os envolvidos na escola (professores, alunos, gestão escolar) e a realidade local, também chamado de currículo vivido, em ação.

Entre os autores que abordam o currículo dessa forma, Aguiar e Neira (2016) definem a dimensão do currículo formal como o que pretende, documenta e orienta as decisões dos professores frente à prática pedagógica. Já o currículo real expressa a ação pedagógica dos envolvidos, o resultado da interação entre as intencionalidades e a realidade.

A partir desta dinâmica e multidimensionalidade do currículo, objetivamos analisar as contribuições e fragilidades reconhecidas pelos professores de educação física escolar no movimento de implementação de uma proposta curricular<sup>1</sup> baseada na perspectiva crítico-superadora.

---

<sup>1</sup> Entendemos proposta curricular como um documento formal do currículo de uma escola ou rede, expressando suas intencionalidades e direcionamentos educacionais expostos, entre outros elementos por: contexto histórico, objetivos, conteúdos, aspectos metodológicos e avaliação a partir de um processo complexo de dinâmico de seleção, organização e sistematização de saberes escolares (TENÓRIO et al., 2015).

## 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo de caso<sup>2</sup> por possuir como característica central a análise profunda e exaustiva de um fenômeno particular em seu contexto, buscando um conhecimento detalhado, revelando diferentes e, às vezes, conflitantes visões acerca de tal fenômeno (Yin, 2010). E possui natureza qualitativa-descritiva por, conforme Minayo (2014), voltar sua preocupação para o aprofundamento e abrangência da compreensão acerca do fenômeno investigado.

Foram fontes de dados a proposta curricular de Educação Física do município de Camaragibe (PE) e entrevistas com professores do componente. A escolha dessa proposta se deu por: 1- ter sua origem vinculada a uma gestão democrática que proporcionou a participação ativa e crítica de professores da área; 2- identificação de uma perenidade nas ideias centrais da proposta; 3- presença na rede municipal de professores efetivos, licenciados em Educação Física e ministrando aulas na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Do total de 11 professores de Educação Física da rede, 10 foram participantes das entrevistas por atenderem aos critérios: 1- ser graduado em Educação Física; 2- fazer parte do quadro efetivo de professores da rede municipal de Camaragibe; 3- não estar em processo de afastamento da regência de aulas (licenças diversas, aposentadoria e/ou readaptação de função).

As gravações foram transcritas com o apoio do programa *Express Scribe*. Todos os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo do tipo categorial por temática (Bardin, 2011).

Seguindo as orientações de Souza Júnior, Melo e Santiago (2010), delimitaram-se as seguintes categorias analíticas: o documento curricular; a organização dos conhecimentos e as questões metodológicas. Enquanto categorias empíricas, analisamos o tempo de exercício e atuação na EFE, a

---

<sup>2</sup> A investigação realizada com financiamento da CAPES, cumpriu todos os requisitos de comitê de ética em pesquisa, tenho o Registro de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE): 02505212.0.0000.5207.

organização dos conhecimentos por níveis de aprendizagem, o perfil formativo do professor, as questões metodológicas e o planejamento das aulas.

### **3 O DOCUMENTO CURRICULAR MUNICIPAL: UMA EXPRESSÃO DO CURRÍCULO FORMAL**

O Município de Camaragibe faz parte da Região Metropolitana de Recife – PE e ao longo de sua história contou com diferentes propostas curriculares construídas por meio de uma política educacional fundamentada na gestão democrática, desde o ano de 1992 e da participação popular desde o ano de 1997. Em linhas gerais, trabalhar, a partir dessa perspectiva de gestão, significa ter como meta “[...] a participação direta da população no processo de gerenciamento da cidade, discutindo e construindo o referencial e a forma de implantação das políticas públicas locais” (Moura, 2005, p. 41).

A participação da população se dá por meio das Conferências Municipais de Educação de Camaragibe (COMEC) onde são decididos coletivamente os direcionamentos para educação municipal. Podem participar da COMEC professores, estagiários, coordenadores de departamentos da educação, alunos, pais, gestores e outros representantes da sociedade civil.

O primeiro documento foi denominado “Proposta curricular: ensino fundamental da 1ª à 4ª série” (Camaragibe, 2000). Após reestruturado, culminou na publicação da “Proposta curricular: educação infantil, fundamental e educação de jovens e adultos” (Camaragibe, 2009), composta pelos seguintes capítulos: Política curricular, Educação Infantil, Arte, Educação Física, História, Geografia, Ciências Naturais, Matemática e Língua Portuguesa.

As duas propostas foram organizadas a partir de orientações gerais relacionadas à política curricular municipal, assim como, orientações específicas nas quais há um detalhamento por componente curricular. A segunda proposta (Camaragibe, 2009) foi analisada por ser a mais recente. Não há, disponível eletronicamente em site oficial da referida prefeitura, proposta posterior até o presente momento.

Para construção da proposta analisada a secretaria de Educação do município optou por trabalhar a partir do que tinha acumulado na rede, e buscou a participação ativa, crítica e dialógica dos professores e de outros sujeitos, envolvidos no processo educacional.

Aqui fica expressa a intencionalidade da proposta quanto ao trabalho coletivo, assentado em diálogos e reflexões realizadas para todos os componentes curriculares, e que contou com consultores especialistas.

A presente Proposta Curricular é uma produção coletiva, construída a partir de reflexões, debates, decisões e elaborações diante do processo de Reformulação Curricular do Município de Camaragibe, constituído por docentes da Rede de Ensino Municipal, Gestores da Secretaria de Educação e Assessores de Áreas Específicas de Conhecimento (Camaragibe, 2009, p.115).

Nesse contexto é importante destacarmos que o processo de elaboração de uma proposta curricular não é único, nem tampouco expressa total concórdia entre os envolvidos. Toda produção curricular é resultado de disputas. Além disso, se insere num dado contexto sociopolítico e econômico. Na especificidade da proposta analisada,

[...] tomou-se, como referência, a análise dos documentos, que, até então, orientavam a política educacional do município, objetivando compreender tanto os fundamentos das diretrizes/princípios/objetivos da Secretaria de Educação, quanto a referência teórica específica acerca do ensino da Educação Física vigente no município, além de um diagnóstico com docentes da Rede, realizado no primeiro momento do próprio processo de Reformulação Curricular. A proposição que ora se apresenta recupera a história já construída e aponta novos elementos para a disciplina, estando fundamentada nos princípios de uma Administração Democrática e Popular, orientadora da política educacional do município (Camaragibe, 2009, p.115-116).

O sociointeracionismo foi adotado como concepção de aprendizagem, pois considera professores e estudantes sujeitos do processo.

A Referência Pedagógica da organização curricular é o sociointeracionismo. Este considera que aprendizagem se processa por meio da interação do sujeito com os objetos de conhecimento, com a mediação de pessoas e de grupos culturais (incluindo os professores) e da cultura

(contextos culturais). A aprendizagem é possível através de reflexão, elaboração de hipóteses, análise e comparação (Camaragibe, 2009, p. 11).

Destacamos que na proposta não explica o que entende por sociointeracionismo, nem apresenta referências bibliográficas que possibilitem aos professores ampliar e/ou aprofundar a compreensão quanto as implicações dessa perspectiva nos componentes em que atuam.

Os pressupostos que alicerçam a perspectiva sociointeracionista são:

- a) o conhecimento é consequência da interação entre a nova informação e a que o sujeito construiu ao longo de sua história;
- b) o aprender é construir modelos para interpretar a informação com que se está em interação, na mesma medida em que também é construir modelos para se interpretar e interpretar o mundo;
- c) a estrutura sociopsicológica não está determinada como herança racional do ser humano, mas é consequência das interseções entre as potencialidades psicobiologias do sujeito e as condições contextuais em que está inserido;
- d) a aprendizagem não é um sistema de fixação e de acumulação de informações, mas um produto inacabado da experiência, sendo uma construção não-linear. Por isso, a aprendizagem não é uma réplica da realidade, mas uma leitura aproximativa sobre ela (Camaragibe, 2009, p.11-12).

É importante mencionar que a única parte da proposta que não possui indicações de referências é a da política curricular, o que nos auxiliaria a afirmar com mais elementos, que não se trata de qualquer interação, mas percebe-se uma certa aproximação com a teoria histórico-cultural.

Alimenta tal inferência o fato de que Camaragibe (2009) escolheu para indicar como pressuposto que a produção do conhecimento não se dá via mecanismos meramente biológicos resultantes da interação entre o organismo e o meio ambiente; reconhecimento que as relações sujeito-aprendizagem e sujeito-sujeito se dão em um contexto histórico e cultural; que o processo de apropriação



e produção que envolvem a aprendizagem não acontece de forma linear e simultânea a todos os estudantes.

Quanto à opção pela abordagem crítico-superadora da Educação Física, identificamos um alinhamento teórico dos fundamentos do componente e os princípios da política educacional do município, a saber:

A proposição Crítico-superadora em Educação Física estabelece coerência entre os fundamentos específicos dessa área do conhecimento e os princípios da Política Educacional do Município. Tal proposição tem como objeto de estudo a expressão corporal, entendida como uma forma de linguagem, social e historicamente construída. Ela trata pedagogicamente, na escola, de grandes temas da cultura corporal, identificados no jogo, na ginástica, na luta, no esporte, na dança, e em outras atividades corporais criadas pelo homem ao longo da História (Camaragibe, 2009, p.117).

O documento oficial afirma que, uma vez selecionados os conteúdos, a sequência a ser adotada ao longo dos anos da Educação Básica deverá se dar a partir de níveis que favoreçam a ampliação e complexificação das referências de conhecimento que os alunos constroem acerca da cultura corporal. Os níveis de aprendizagem aos quais a proposta se refere correspondem a:

[...] I – Introduzir: apresentação e discussão inicial de um determinado conteúdo e seu respectivo objetivo; A – Aprofundar: desenvolvimento de certo conteúdo e seu respectivo objetivo na perspectiva de possibilitar a sua vivência mais aprofundada; C – Consolidar: elaboração de situações didáticas, que favoreçam a consolidação de certos conteúdos e seus respectivos objetivos (Camaragibe, 2009, p.17).

A proposta estabelece objetivos a serem alcançados, indicando a correspondência nível, ano escolar e o eixo da cultura corporal, conforme se pode observar na Figura 1.

Figura 1- recorte do quadro de organização dos conhecimentos em níveis de aprendizagem na proposta curricular para EFE.

Objetivamos que os alunos aprendam a:	Educação Infantil		Ensino Fundamental					Ensino Fundamental - EJA		
	5º Ano	6º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Explorar jogos da cultura popular que não necessitam de material.	I A	A	I	I A	A C	A C	C	C	C	C
Explorar jogos com diferentes materiais em situações coletivamente organizadas.	I	I A	I	I A	A	A C	C	C	C	C

Fonte: Camaragibe (2009).

Destacamos que as informações presentes em Camaragibe (2009) acerca dos níveis de aprendizagem são bastante sucintas, requerendo dos professores conhecimentos prévios da teoria histórico-cultural, na especificidade da Educação Física, tal como orienta o Coletivo de Autores (2014, p. 32-33):

O primeiro ciclo vai da pré-escola até a 3ª série. É o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade. [...] Os dados aparecem (são identificados) de forma difusa, misturados [pelos alunos]. Cabe à escola, particularmente ao professor, organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças.

O segundo ciclo vai da 4ª à 6ª séries. É o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento. Nele o aluno [...] Começa a estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente, ou seja, no aparecer social.

O terceiro ciclo vai da 7ª à 8ª séries. É o ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento. O aluno [...] toma consciência da atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade.

O quarto ciclo se dá na 1ª 2ª e 3ª séries do ensino médio. É o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento. [...] O aluno começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos.

Já na relação professor-aluno-saberes escolares, a proposta sugere um processo dialógico no qual o professor assume a função de mediar a construção/ampliação dos saberes dos alunos, privilegiando, metodológica e epistemologicamente, a problematização dos conhecimentos.

[...] essa proposta toma como princípio fundamental a problematização dos seus eixos temáticos, resgatando, para a reflexão pedagógica do aluno, os sentidos/significados que os mesmos expressam como atividades humanas construídas a partir das relações sociais historicamente estabelecidas.[...] A problematização significa, de forma ampla, gerar desafios aos alunos diante dos processos de vivência e apropriação dos conteúdos na aula, onde o professor media com os mesmos a reflexão acerca das diversas questões que incidem sobre prática social (Camaragibe, 2009, p. 119).

Vale salientar que problematizar, nesse contexto, caracteriza-se como parte do caminho teórico-metodológico. Conforme Marsiglia (2011) e Saviani (2007), nessa etapa do caminho, o professor, deve conduzir/mediar estratégias para que o aluno produza e se aproprie de respostas para questões suscitadas, permitindo-lhes superar o conhecimento sincrético, difuso, oriundo do senso comum, e caminhar para a síntese do conhecimento. O professor necessita ter clareza da importância daquele conhecimento e possibilitar o mesmo ao aluno; demonstrar que o conhecimento do senso comum responde parcialmente ao problema e que por isso se faz necessário incorporar referências oriundas dos conhecimentos sistematizados.

Esta problematização não se trata de um mero questionamento, ou mesmo da realização de perguntas pelo professor, ou ainda da resolução de problemas por parte do aluno. Podendo ser através de perguntas, mas também da organização de um ambiente ou mesmo leitura de um texto, a problematização deve inquirir a forma e conteúdo do conhecimento, interrogando sua raiz, seu processo, sua aplicação, suas implicações, seus nexos e relações.

Dadas as orientações para tratamento dos conteúdos na proposta curricular de Camaragibe (2009), ressaltamos que as prescrições do currículo formal passam e passaram pela apropriação e produção dos docentes, um percurso revestido por diferentes singularidades, interações e decisões até sua materialização na prática pedagógica.

## 4 A MEDIAÇÃO DOS PROFESSORES ENTRE O CURRÍCULO FORMAL E O REAL

Concordamos com Oliveira (2013) que nenhum currículo formal se transforma em currículo real como mera implementação de uma proposta curricular, sem que esse processo seja habitado por saberes/poderes/quereres dos envolvidos na prática pedagógica.

Uma proposta curricular, especialmente de uma rede pública, pode inspirar professores a selecionarem, dentre aqueles possíveis, objetivos que coadunem com as intencionalidades da escola, como também orientar a comunidade nas experiências educativas e ainda demarcar a responsabilidade da gestão central/Estado para com os direitos dos alunos (Neira; Souza júnior, 2016).

O currículo real é, portanto, um movimento de constituição dos saberes escolares, tanto em sua generalidade e totalidade quanto nas particularidades de alguns componentes. Tal movimento não se dá de forma linear, uma vez que existem mais ambiguidades, dúvidas e conflitos que certezas (Souza júnior; Santiago; Tavares, 2011).

Acrescentamos que esse processo também é habitado pelas formas como os professores, em especial, se apropriam do currículo formal.

Para tanto, o currículo formal é transformado e reorganizado para adequar-se à realidade da escola, articulando as opções dos professores e as necessidades dos alunos ao tempo das disciplinas no quadro curricular, à divisão do tempo diário em aulas, aos materiais e recursos disponíveis, às formas de controle e acompanhamento dos alunos, aos valores preservados e vividos no cotidiano escolar – enfim, a todo um modo de vida na escola. Essa reorganização dos saberes a serem ensinados é também fruto de negociações, opções e decisões que envolvem educadores, equipe técnica e a comunidade, viabilizando a proposta pedagógica nas condições reais da escola (Neira; Gallardo, 2006, p. 1-2).

Com base nesse pressuposto, analisamos as transcrições das entrevistas realizadas com os professores de Educação Física, a fim de apreender como organizam e desenvolvem o trabalho pedagógico e mobilizam os saberes, procurando perceber essa dinâmica e sua multidimensionalidade.

Apesar de não demonstrarem discordância com relação aos objetivos do componente no documento curricular oficial, os posicionamentos dos entrevistados evidenciam certa dificuldade de seguirem a proposta, justificada pela recente contratação de profissionais habilitados.

Quadro 1 - Perfil dos PEF por tempo de exercício na EFE e tempo na RMCg.

Faixa em anos	Tempo de exercício na EFE	Tempo na RMCg
1 a 2 anos	1	9
3 a 4 anos	4	0
7 a 9 anos	2	0
11 a 14 anos	2	1
Superior a 15 anos	1	0

Fonte: os autores.

Como se observa, por si só, o tempo de exercício profissional não implica, necessariamente, que seja mais fácil ao professor orientar suas ações pela proposta, uma vez que sua experiência acumulada pode ser divergente da concepção adotada pela Rede Municipal de Camaragibe.

Raciocínio semelhante se faz com os anos de atuação na rede, uma vez que fazer parte dela há mais tempo pode implicar, mas, não necessariamente, uma maior empatia/facilidade no processo de implementação da proposta curricular.

Na visão dos participantes do estudo, quando o professor passa a acumular experiência deixa de sofrer uma interferência denominada “passiva” e sofre uma interferência “ativa”, ou seja, se reconhece a particularidade da implementação da proposta curricular em cada realidade escolar.

Interfere, de forma ativa, ou de forma passiva, mas interfere sim. A forma passiva é quando o professor ele por não ter experiência tenta transformar o que está escrito em todos os sentidos para o dia a dia, aí com o tempo ele percebe que a proposta ela está ali como um elemento de contribuição, não um elemento que você vai pegar e tentar traduzi-la como um todo. A forma passiva seria pegar engessada e colocar. A forma ativa é usar esse instrumento como um viés, não como uma coisa firme, uma coisa fixa que não pode ser modificada (PEF2<sup>3</sup>).

<sup>3</sup> Indicação do entrevistado, professor de Educação Física número 2.

Outro elemento associado à recente contratação de profissionais licenciados em Educação Física, em média dois anos, diz respeito aos alunos não terem experimentado com as professoras polivalentes<sup>4</sup> uma sistematização dos conhecimentos do componente direcionada pela introdução, aprofundamento e consolidação. No entendimento dos entrevistados, o processo de ensino-aprendizagem não ultrapassava o nível da introdução.

Bom é o seguinte: eu sinto que os meninos têm um déficit muito grande na área de Educação Física aqui, até porque eles começaram a Educação Física há pouco tempo, teoricamente. Então, eu sinto que em qualquer série que você pegue qualquer nível dos meninos, você tem que estar sempre introduzindo. É claro que a gente tenta aprofundar quando você já passou essa turma para frente. Então, a gente tenta, dependendo do que a gente vê nos meninos, iniciar, consolidar, aprofundar enfim, a gente vai tentando ver, dependendo do nível dos meninos. Mas, eu acho que é uma coisa assim muito devagar, a gente está indo aos pouquinhos mesmo. É pelo menos o que eu sinto na minha escola (PEF1).

A análise dos PEF vai além do apontamento das dificuldades, como se pode constatar na fala acima, quando o professor compreende que a implementação da proposta é um processo e também porque essa característica requer tempo para que os arranjos curriculares da proposta municipal se harmonizem ou mesmo sejam problematizados diante da prática pedagógica.

Ainda merece destaque a compreensão que alguns dos professores indicam possuir da organização dos conhecimentos por níveis. Identificamos que ela não considera o princípio de espiralização do conhecimento como orienta a perspectiva crítico-superadora, concepção que fundamenta a proposta de Camaragibe. Mas sim, numa perspectiva curricular desenvolvimentista (Neira, 2022).

[...] mas eu acho que essa divisão que foi feita, é divisão didática e cronológica. Pelo desenvolvimento motor natural da criança. Ela vai evoluir, não é? Então, você só tem que saber aplicar os estímulos certos, nos tempos corretos [...] facilita muito, facilita bastante [a

---

<sup>4</sup> Referimo-nos aqui às professoras, pois a maioria é do gênero feminino, que atuam na docência da educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, assumindo a função generalista no ensino e trabalhando com a turma de alunos quase que diariamente. Geralmente a formação destas professoras são em cursos de magistério, normal médio ou superior e ainda pedagogia.

organização dos conhecimentos por níveis]. Porque a gente tem é como pensar em cada etapa separada, a gente sabe que ela faz parte de um processo complexo, é um processo mais global de desenvolvimento motor (PEF3).

Então é superinteressante, não é? Eu acho que essa cronologia com relação ao desenvolvimento ela é superinteressante, acho que os conteúdos devem ser fragmentados, assim obedecendo a faixa etária, não é? Então, acho importantíssimo isso aí, essa abordagem que a proposta trouxe (PEF 8).

É importante ressaltarmos que os níveis de aprendizagens existentes em Camaragibe (2009) se subsidiam nas contribuições do Coletivo de Autores (2014) acerca dos ciclos de escolarização<sup>5</sup>. Assim, quando sugerem a progressão dos conteúdos, respeitando o nível e estágio do desenvolvimento dos alunos, se referem ao desenvolvimento do pensamento. O que implica em não desconsiderar os níveis de desenvolvimento motor, bem como qualquer outra dimensão da constituição do aluno como ser total.

Nesse sentido, Silva (2016, p.114) é contundente ao afirmar que se fundamentar nos ciclos de aprendizagem

[...] implica em entender que apesar de fazer parte da filogênese do homem a possibilidade de andar, correr, saltar, entre outras habilidades 'motoras', só se materializarão se forem criadas relações sociais em que tais habilidades sejam aprendidas. Essa aprendizagem não é apenas motora, mas implica em toda reorganização de estruturas psíquicas (cognitivas, afetivas), já que andar, por exemplo, não é apenas a execução mecânica de um movimento de colocar alternadamente uma perna na frente da outra, com o uso de certa força e equilíbrio. Além disso, esse movimento é aprendido num dado contexto social, em que a criança, por exemplo, aprende a importância desta habilidade, os ganhos que podem oferecer a ela, desde melhor locomoção ao carinho dos cuidadores. A execução motora não ocorre paralelamente à atividade psíquica correspondente a ela, mas depende diretamente dela, a partir do reflexo psíquico, assim como o psiquismo vai se (re)estruturando pelo andar (e outras habilidades motoras), numa constante relação dialética.

<sup>5</sup> Os ciclos de aprendizagem dizem respeito ao processo pelo qual o pensamento é organizado acerca de um determinado conhecimento. Assim sendo, o ciclo de aprendizagem e o ciclo de organização do pensamento devem ser compreendidos como sinônimos. Reconhecemos ainda que, na obra do Coletivo de Autores (2014), o termo ciclo de escolarização traz em seu bojo a organização do pensamento sobre o conhecimento, defendendo teorizações que se voltam aos ciclos de escolarização como formação de organização da Educação Básica, proposta como superação para o modelo seriado. Desta forma, ao longo do trabalho serão mantidas as denominações de ciclos de aprendizagem, pensamento ou ciclo de escolarização, conforme citado nas obras consultadas, sempre dizendo respeito à organização do pensamento acerca do conhecimento.

Aceita essa premissa, acreditamos que, considerando a visão ontológica de ser humano, é necessário analisar os aspectos motores imbricados pelas questões sociais e culturais, tendo em vista que os movimentos de andar e correr, por exemplo, ocorrem de forma diversa entre diferentes seres humanos, a depender de suas características e realidades socioculturais.

Conforme Lorenzini (2013, p. 75), a formação de organização das aprendizagens proposta pelo Coletivo de Autores (2014) contribui com “[...] a elaboração do pensamento sobre o conteúdo, ao possibilitar [ao aluno] uma travessia da identificação ao aprofundamento de conhecimentos da realidade.”

Assim, para que as contribuições dos ciclos de aprendizagem sejam materializadas na prática pedagógica dos professores é imprescindível a apropriação dos fundamentos teóricos que alicerçam a organização das aprendizagens, e como identificamos ao analisar a proposta, isto se torna difícil perante a forma sucinta com que o assunto é tratado no documento oficial.

Ao tratar o assunto de forma aligeirada, a proposta assume o risco de dificultar aos docentes a apropriação na sua radicalidade. O que pode tornar inócua a intenção de ampliação e complexificação das referências de conhecimento pelos alunos. Outra explicação possível é que o professor interpreta o documento curricular a partir do seu próprio repertório. Dificilmente, o currículo oficial lido pelo professor é aquele elaborado pelo sistema de ensino. Cada docente traduz o texto ao seu modo, tornando-se coautor da proposta. Esse processo - o currículo real - é permeado, entre outros fatores, pelo perfil formativo do professor.

Quadro 2 - perfil dos professores de EFE no exercício do magistério por Pós-Graduação.

Área da Pós-graduação ( <i>Lato Sensu</i> )	Quantidade de professores	Percentual relativo ao total de professores em exercício
EFE	2	20%
Educação física adaptada	2	20%
Fisiologia do exercício	1	10%
Gestão educacional	1	10%
Psicopedagogia	1	10%
Avaliação da performance humana	1	10%
Treinamento esportivo	1	10%
Sem Pós-graduação	1	10%



Total	11 <sup>6</sup>	100%
-------	-----------------	------

Fonte: os autores.

O perfil dos professores de Educação Física de Camaragibe revela uma ampla heterogeneidade na formação continuada, sendo discreta a representatividade, frente ao total, de profissionais que optaram pela Pós-Graduação em Educação Física escolar.

Então eu acho que assim, você traz a sua metodologia, não é? Por exemplo, eu sou uma pessoa que gosto de trabalhar muito da seguinte forma: eu trabalho muito com os elementos, vamos dizer assim os elementos brutos, o que é agilidade, como é que se trabalha aquilo ali. (PEF3).

Essa fala ratifica a afirmação de Neira (2017) quanto à influência da formação continuada a nível de titulação acadêmica pessoal. O fragmento diz respeito a um professor que concluiu a Pós-Graduação em Fisiologia do Exercício e anuncia que segue a perspectiva crítico-superadora, mas ao relatar elementos da sua prática curricular acaba revelando organizá-la, sobretudo, nos elementos psicomotores.

Além da formação continuada, em nível de Pós-graduação, é fundamental o sistema de ensino promover atividades que garantam o espaço pedagógico necessário ao estudo e discussão da concepção que influencia o currículo formal.

Uso os livros de Paulo Freire, o Coletivo de Autores, as aulas de capacitação [formação continuada em serviço] de Camaragibe... Na verdade ela [a proposta curricular para Educação Física de Camaragibe] serve como um guia inicial (PEF2).

Olha, eu aprendi muito com essas capacitações também. Eu achava que não era capaz de fazer, de dar conta dos conteúdos. É essencial ter (PEF6).

[...] a qualificação, ela não só vem da ideia da proposta, ela vem de outras coisas. Se a proposta contemplar, por exemplo, que os professores têm que, dentro desses eixos, serem qualificados, ter formação continuada (PEF3).

<sup>6</sup> Nesse total, um dos professores está presente em duas Pós-Graduações, sendo uma delas em EFE e a outra em Treinamento esportivo.

As falas dos professores entrevistados reforçam as contribuições da formação continuada para suas práticas curriculares. Azevedo *et al.* (2010) afirmam que os conteúdos de um processo de formação continuada precisam focar dois eixos. O primeiro diz respeito ao sujeito docente, reconhecendo-o como intelectual crítico e agente transformador, de modo que sua competência profissional esteja aliada ao compromisso social. O segundo eixo é a forma perene e interdisciplinar, sendo contínua e coletiva sua formação diante de sua prática curricular.

A formação continuada, no sentido geral, contribui para que os professores não vejam as orientações de uma proposta curricular como conjunto de regras a serem seguidas de maneira operacional e superficial, e na especificidade da Educação Física, como um meio de sistematizar o conhecimento historicamente elaborado acerca da cultura corporal.

Para tanto, é necessário que a RMCg supere a contradição apontada pelos professores que apesar das atividades de formação continuada receberem a denominação de Encontros Quinzenais, não apresentam essa periodicidade, sofrendo alterações conforme as demandas da SECg e atribuições conferidas ao representante de Educação Física na Secretaria.

[...] aulas de capacitação de Camaraçibe. É uma coisa boa que tem aqui na rede, nós de 6 em 6 meses temos capacitações, muito embora elas sejam curtas, mas são úteis. E dá novos vieses, amostra novos livros que podemos utilizar na nossa prática do dia a dia (PEF2).

Os entrevistados argumentam que esses encontros se constituem nos únicos momentos em que podem refletir coletivamente e discutir com seus pares, planejarem coletivamente e estudarem a proposta curricular.

[...] seria interessante que houvesse para que a proposta fosse realmente posta do que foi proposto ser feito a prática que houvesse mais capacitações, e essa troca de conhecimentos já que a gente tem professores de várias linhas (PEF7).

Aprofundando o olhar investigativo nas questões metodológicas da proposta oficial, apenas 1 dos 10 entrevistados relata não sentir nenhuma dificuldade em implementá-las.

[...] trabalhar em cima da questão crítico-superadora, né? Da questão de não sair disso. Até porque é..., querendo ou não, teve um... posso até dizer uma afinidade, né? Da proposta com a minha maneira de trabalhar, antes de conhecer a proposta de Camaragibe eu já trabalhava assim, né? (PEF3).

As colocações dos demais participantes evidenciam uma miscelânea de concepções “[...] com foco nos mecanismos de controle e ampliação da eficiência [...]” (Rocha *et al.*, 2015, p.179), incluindo o questionamento da metodologia problematizadora.

Eu acho que **é uma metodologia boa, mas a gente não deve negar alguns aspectos, por exemplo, tem umas questões mais tradicionais**, não é? [...] às vezes, uma quinta, sexta série precisa estar fazendo algumas coisas, **sendo diretivo** até para poder dá a ele a oportunidade de fazer. Já teve oportunidade, teve uma vez que eu disse: vocês vão criar vão fazer isso. Quando a gente deixa, a gente dá oportunidade, você espera que saia, se você não for diretivo, se você não indicar as coisas não saem muito (PEF10, grifo nosso).

Porque a gente... realmente na sala de aula... o que predomina ainda é a gente explicar, muitas vezes demonstrar até o que tem que fazer, **porque problematizar realmente esperando uma resposta deles é complicado demais**. [...] Já que é uma proposta tão baseada no aluno, na participação do aluno, não é? Em quebrar esse paradigma que o professor é o detentor de todo o conhecimento, e que ao aluno cabe só escutar e repetir, repetir, repetir. [...] Mas, aí tem também que ver o que o aluno pode oferecer [...] Ele [o aluno] não quer ouvir muito, é difícil quando a gente tenta puxar, sugar mais algum conhecimento dele, alguma discussão mais aprofundada sobre alguns temas, mas eles dizem: professor está falando muita besteira, vamos não sei para onde, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo (PEF9, grifo nosso).

A dificuldade apontada por 9 dos 10 participantes em empreender uma metodologia problematizadora ratifica a importância de sua adoção nas atividades de formação continuada (Neira, 2024), pois seria uma alternativa para viabilizar o enfrentamento das formações tradicionais, visando à sistematização dos conhecimentos, e favorecendo uma formação mais crítica dos estudantes.

Saviani (2009) e Marsiglia (2013) destacam que a condução metodológica da aula, pautada na pedagogia histórico-crítica, alicerce pedagógico da perspectiva crítico-superadora, deve ter como ponto de partida a prática social em que os indivíduos envolvidos no processo educacional estão inseridos. Em seguida, problematiza-se o objeto em estudo também a partir da prática social; diante da problematização, não respondida pelos conhecimentos que o aluno

possui do senso comum, o professor irá mediar a instrumentalização por meio de processos pedagógicos de trato com o conhecimento; na sequência, o aluno, pela catarse, incorpora esses instrumentos favorecendo sair do olhar difuso do objeto na realidade (sincrético) e chegar a um olhar sintético desse objeto em sua realidade; assim, retorna-se a prática social da qual o objeto em estudo partiu e novas reflexões são feitas num salto qualitativo no que tange à elaboração das referências que o aluno agora possui.

Um outro aspecto relacionado à multidimensionalidade da prática curricular, e que está subjacente a todos os aspectos abordados no presente estudo, diz respeito ao planejamento das aulas. Nesse sentido, buscamos perscrutar a influência da proposta curricular para a EFE, acrescentando-se que, nesta atitude, o planejamento é imprescindível para a prática curricular do professor (Souza Júnior, 2007).

[...] eu sempre tento, o que eu planejo, o que eu programo, eu sempre faço em cima da proposta [...] Eu faço o planejamento do semestre, do bimestre. Em cima do planejamento do bimestre, eu faço meus planos de aula. Eu não faço plano de aula escrito, mas eu faço um plano de aula semanal assim meio que memória. E como a gente pega 2 vezes por semana, e as turmas são muito é... homogêneas. Então, aí eu tento trabalhar mais ou menos a mesma coisa, dificultando um pouquinho o nível do exercício, da atividade de uma turma para outra, se eu achar que dá pra evoluir um pouquinho nas atividades. Mas não faço nada escrito não. Para ser sincera, não tenho nem tempo. Não tenho tempo, não tenho de parar e escrever, então a minha... é mais na cabeça mesmo (PEF).

A realidade encontrada assinala uma importante dimensão da prática curricular dos professores, que vai além do currículo oficial, o uso do plano, sobretudo, no campo do pensamento sem que haja sistematização em registros escritos. É possível que o fenômeno seja devido às condições concretas, com número elevado de turmas e baixos salários, o que acaba por fomentar a necessidade de acúmulo de vínculos empregatícios, diminuindo o tempo disponível para que se invista em planejamento das aulas.

Apesar da proposta não apresentar uma discussão específica acerca do planejamento, salientamos que, tanto nas orientações gerais do documento, comuns a todos os componentes curriculares, quanto na parte específica da

Educação Física, o planejamento é abordado superficialmente como uma fase importante do ensino.

A dinâmica existente no currículo real, a interação do professor com a proposta e seu poder de (re)criação se revela no peso que a experiência exerce na tomada de decisões.

Claro que interfere. Eu acho que é uma organização da rede, uma organização para os professores. Eu acho que todas as prefeituras deveriam ter uma proposta curricular própria porque se não... se já tendo e pra colocar em prática é difícil, quando não tem... cada um caminha no que acha que é, né? Eu caminho nessa proposta aqui desenvolvimentista, tu caminha na promoção da saúde, tu caminha na cultura corporal, e quando se juntam, ninguém caminha em canto nenhum porque ... aí eu acho que interfere sim. [...] Ali tem, vamos dizer, uma meta, um subsídio para você. [...] Como é que eu posso colocar na prática o que tem ali, mas nem sempre tem? Assim, tem o que é que a gente tem que colocar na prática, que a gente tem que fazer, mas aí acho que a experiência da gente vale mais que essa proposta, não é? (PEF5).

O fragmento permite inferir que, na visão dos professores, a proposta curricular aponta elementos, ainda que parcialmente, que orientam a prática pedagógica de forma qualificada, principalmente, por buscar sistematizar a construção dos conhecimentos da Educação Física. Esse contexto de análise ratifica a importância do desenvolvimento de estudos das formas como os docentes se apropriam, materializam e produzem o currículo, em especial a partir de uma proposta curricular subsidiada pela perspectiva crítico-superadora, já que, no movimento histórico e contraditório, posturas tradicionais persistem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises não escondem certas fragilidades presentes na dinâmica e multidimensionalidade curricular. O currículo, em sua dinamicidade, tem existência no movimento de apropriação e produção docente, especialmente entre o formal e o real. Reconhecer o currículo formal como orientação oficial, representado pela proposta curricular de Camaragibe (2009), e o currículo real, como a prática pedagógica com os alunos, não significa, necessariamente, admitir uma mera dicotomia. Implica em reconhecer que intencionalidades interagem entre o

contexto documental e o contexto das aulas. As orientações antecipadas numa proposta curricular, em sua maioria, não são meramente transpostas para a prática pedagógica, uma vez que diferentes são as interações e decisões que os professores de Educação Física têm diante da proposta curricular.

A prescrição documental, no sentido da intencionalidade, da dimensão formal do currículo, precisa sempre ser problematizada pela prática docente e discente, o que leva à dimensão real a reconhecer a autoria produtiva diante das interações ocorridas em aula. Em contrapartida, as ações pedagógicas dos sujeitos da educação não podem gozar de autonomia total ou da constante subversão do pensado na formalidade. A prescrição do currículo cunhada ou percebida como preceito ou norma de fato, já inicia prescrita/superada em sua validade e sentido, no mínimo num lapso de tempo.

Outra inferência que merece atenção aqui é a concordância de que a organização dos conhecimentos em níveis de aprendizagem é um elemento que contribui para a sistematização do ensino da Educação Física. No entanto, esse reconhecimento, não foi acompanhado por um movimento de materialização desses diferentes níveis, uma vez que as lacunas peculiares do componente, por ausência de aulas nos anos anteriores, dificultaram a progressão do trabalho, ficando, em geral, no nível de introdução. Outro elemento influenciador diz respeito à confusão teórica no trato reducionista do aporte teórico que subsidia a proposta.

Concordamos com os entrevistados que seja necessário tempo suficiente para que os alunos possam construir os conhecimentos de forma complexificada por níveis. Ressaltamos quanto a isso que para além da questão de tempo faz-se necessário superar a fragilidade dos investimentos em políticas educacionais que garantam o acesso às aulas de Educação Física para todos os alunos da rede pública, além de um processo consistente e perene de formação continuada para os professores. Tal investimento que chamamos atenção demarca uma responsabilidade social da políticas educacionais.

Relacionadas diretamente ao trabalho com os conhecimentos por níveis de aprendizagem estão às questões metodológicas propostas pelo documento oficial. As revelações dos professores, acerca de suas práticas curriculares,

denotam que esse elemento didático se configura como um promissor desafio, mas tentam implementá-lo por entenderem que a perspectiva crítico-superadora tem o potencial de qualificar o processo de ensino-aprendizagem, mesmo que persistam posturas tradicionais identificadas na resistência do alunado a procedimentos participativos e problematizadores.

Ao constatamos que as contribuições advindas da sistematização dos conhecimentos da cultura corporal nas aulas de Educação Física, no município de Camaragibe-PE, ainda estão muito aquém do potencial que guarda o documento oficial, concluímos que as contribuições e fragilidades reconhecidas pelos professores na dinâmica e multidimensionalidade curricular, demonstram a necessidade de prosseguir com estudos da tradução destas orientações curriculares no contexto da prática.

Ainda que não tenha sido foco desse estudo, também vislumbramos como desdobramento dele para os cursos de formação inicial em educação física o chamamento de vigilância epistemológica no movimento de seus currículos oficial e real, uma vez que a formação inicial sólida é elemento muito importante para subsidiar os professores dinâmica e multidimensionalidade curricular.

### **AGRADECIMENTO**

À CAPES pela concessão de bolsa de estudo (mestrado) durante a realização dessa pesquisa. O presente trabalho também foi realizado com apoio do Programa de Fortalecimento Acadêmico da Universidade de Pernambuco - Código de Financiamento APQ/PFA P00821.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. dos A.; NEIRA, M. G. Análise das orientações curriculares de educação física do município de São Paulo: proposições e possibilidades. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 24-45, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3963>>. Acesso em: 02 abr.2024.

AZEVEDO, A. M. P. *et al.* Formação continuada na prática pedagógica: a educação física em questão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 245-262, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11809/10854>>. Acesso em: 03 abr. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CAMARAGIBE, Prefeitura Municipal de. **Proposta curricular: ensino fundamental da 1ª à 4ª série**. Camaragibe: Secretaria de Educação, 2000.

CAMARAGIBE. **Proposta curricular: Educação Infantil, Fundamental e Educação de Jovens e Adultos**. Camaragibe: Secretaria de Educação, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014 (versão digital).

DA PAZ, W. P. S. **A dinâmica curricular da educação física no novo ensino médio: o contexto de uma escola de referência de Pernambuco**. 2023. 102f. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Educação Física), Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Universidade de Pernambuco, 2023.

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2008.

FREIRE, J. de O.; WIGGERS, I. D.; BARRETO, A. C. O currículo em movimento: a educação física nos anos iniciais do ensino fundamental em Brasília. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1305-1323, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/freire-wiggers-barreto.html>. Acesso em 02 de abr. 2024.

LORENZINI, A. R. **Conteúdo e método da educação física no trato com a ginástica**. 2013. 260f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.



\_\_\_\_\_. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOURA, J. E. de. A administração participativa: uma perspectiva para a requalificação da gestão local em Camaragibe. In: MENEZES, V. (Org.). **Gestão democrática, participação popular e políticas públicas: a experiência de Camaragibe**. Recife: Bargaço, 2005.

NEIRA, M. G. Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física cultural: uma alternativa para a formação de professores. Coleção **Textos FCC**, v. 53, p. 53-102, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/5552>. Acesso em: 13 abr. 2024.

\_\_\_\_\_. Abordagens ou currículos da Educação Física? **Connectionline**, Vargem Grande, n. 28. p. 39-51, nov. 2022. Disponível em: <https://periodicos.univag.com.br/index.php/CONNECTIONLINE/article/view/2063>. Acesso em: 13 abr. 2024.

\_\_\_\_\_. Traduções do discurso curricular oficial para o contexto da prática. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 22, 2024.

NEIRA, M. G.; GALLARDO, J. S. P. Conhecimentos da cultura corporal de crianças não escolarizadas: a investigação como fundamento para o currículo. **Motriz**, Rio Claro, v.12, n.1, p.01-08, jan./abr. 2006. Disponível em: <[https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos\\_07.PDF](https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_07.PDF)>. Acesso em 02 de abr. 2024.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/45356>>. Acesso em: 02 abr. 2024.

NOVAIS, M. V.; LUCENA, A. de; MILLEN NETO, A. R. Análise da dinâmica curricular da educação física através das disciplinas eletivas: possibilidades e limites dos currículos diversificados do Ceará. **Revista Cocar**. v.20, n.38, 2024, p. 1-20. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7741/3429>>. Acesso em 02 de abr. 2024.

OLIVEIRA, I. B. de. Currículo e processos de Aprendizagem ensino: Políticas práticas Educacionais Cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set. /dez. 2013. Disponível em:

<<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.html>>. Acesso em 02 de abr. 2024.

ROCHA, M. A. B. da; *et al.* As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 178-194, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/rocha-tenorio-junior-neira.pdf>>. Acesso em 01 abr. 2024.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17 ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 41 ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, F. G. da. A educação física escolar e a psicologia histórico cultural: possibilidades e desafios. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 108-126, jan./abr. 2016. Disponível em: < <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4009>>. Acesso em 01 de abr. 2024.

SOUZA JÚNIOR, M. **A constituição dos saberes escolares na educação básica**. 2007. 354f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. de; MELO, M. S. T. de; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 29-47, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11546>>. Acesso em: 02 abr. 2024.

SOUZA JUNIOR, M. ; SANTIAGO, E. ; TAVARES, M. . Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Pro-Posições** [online]. 2011, vol.22, n.1, pp.183-196. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/YsBCYvjW-tZWzQmTrNdYwDKb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 02 de abr. 2024.

TENÓRIO, K. M. R. *et al.* Propostas curriculares para educação física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 37, n. 3, mar. 2015. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/1700>>. Acesso em: 02 abr. 2024.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.