



## **O Lugar da Educação Física no Novo Ensino Médio do Ceará**

### **The Place of Physical Education in The New High School of Ceará**

**Rhimaykon Teotonio de Sousa Lima<sup>1</sup>**

Secretaria da Educação do Estado do Ceará-SEDUC/CE, 0000-0002-2947-9559

[rhimaykon.lima@prof.ce.gov.br](mailto:rhimaykon.lima@prof.ce.gov.br)

#### **Resumo**

O golpe que destituiu da presidência, Dilma Roussef, a educação do país sofreu reformas normatizadoras adequando-se à interesses empresariais. Nesse contexto, o Ceará criou, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) do Ensino Médio. Destarte, a Educação Física sempre lutou pela sua legitimação e legalização e o contexto escolar não poderia ficar de fora. Com isso, levantamos a seguinte questão: qual o seu lugar nas DCRC do Ceará no Ensino Médio? Objetivo geral: compreender o lugar da Educação Física no DCRC, considerando a BNCC e a reforma do Ensino Médio. Apoiado no materialismo histórico dialético, realizou-se pesquisa documental. Essa análise, observou um retrocesso: o entendimento do objeto de conhecimento unicamente como linguagem, sua subalternização curricular, condicionando seus conhecimentos à aquisição de competências e habilidades, hegemonia dos esportes, discursos biologicistas, processos de avaliação baseado em experimentação. Enfim, essas reformas atingiram toda a educação no país, promovendo um modelo empresarial que atende aos anseios capitalistas.

Palavras-chave: Currículo; Reforma do Ensino Médio; Educação Física.

#### **Abstract**

The coup that ousted Dilma Roussef from the presidency, education in the country underwent regulatory reforms adapting to business interests. In this context, Ceará created its Curricular Guidelines References-DCRC in High School. Thus, Physical Education has always fought for its legitimation and legalization and the school context could not be left out. With that, we raise the following question: what is its place in the DCRC of Ceará in High School? General objective: to understand the place of Physical Education in the DCRC, considering the BNCC and the High School reform. Supported by dialectical historical materialism, documentary research was carried out. This analysis observed a setback: the understanding of the object of knowledge solely as language, its curricular subordination, conditioning its knowledge to the acquisition of skills and abilities, hegemony of sports, biologist discourses, evaluation processes based on experimentation. Finally, these reforms affected all of education in the country, promoting a business model that meets capitalist aspirations.

Keywords: Curriculum, New Secondary Education, Physical Education.

## **1 Introdução**



Após o Impeachment (golpe) da presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016, uma nova política educacional com massiva participação de grupos empresariais ganhou espaço, com um discurso já conhecido de outros momentos, de que nosso modelo educacional já não atendia aos interesses e anseios do mercado de trabalho, em outras palavras, não estava comprometido com a formação de mão de obra “qualificada” para atender às novas demandas do Capital.

Todo esse processo é fruto do reordenamento do mundo trabalho em decorrência das sucessivas crises estruturais do Capital e seus amoldamentos/novas roupagens para se manter enquanto meio de sociabilidade vigente, portanto, a educação também se mostra como campo estratégico para tal. Segundo Nozaki (2004) o mundo do trabalho se mostra um tema central para a compreensão do engendramento das forças produtivas, no modo de produção capitalista, no estágio atual, as quais determinam, inclusive, outros campos, como é o caso da educação e seu papel nesse cenário.

Neste sentido, podemos afirmar que a discussão dos anseios do capital, no que diz respeito ao modelo de formação para o mundo do trabalho, serve de base para a análise das atuais mudanças no campo educacional brasileiro. Posta a afirmação, essas recentes reformas educacionais concretizaram-se, inicialmente, a partir da BNCC, aonde em um processo aligeirado no governo, do então presidente interino Michel Temer/PMDB (1 de agosto de 2016 a 1 de janeiro de 2019), promoveu em caráter de urgência uma reestruturação de todo um processo que já vinha sendo realizado.

A partir desse cenário, outras reformas foram ganhando espaço e força, surge a Lei nº 13.415/2017 que promoveu alterações significativas no ensino médio, culminando também na atualização das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, como por exemplo, os estudos e práticas dos componentes curriculares (outrora chamados de disciplinas) que deixaram de ser obrigatórios, podendo ser desenvolvidos “[...] por projetos, oficinas, laboratórios dentre outras estratégias de ensino que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas”. (BRASIL, 2018b, p. 6)

Diante desse cenário, operou-se, segundo Beltrão; Taffarel; Teixeira (2020), dentre outros acontecimentos, o processo de privatização da escola pública por meio de parcerias público-privadas, a desregulamentação da contratação de professores, bem como, uma flexibilização no currículo fazendo com que alguns componentes curriculares perdessem seu



status de obrigatoriedade, dentre eles, a educação física, podendo esses estudos ser trabalhados em outros componentes ou ofertados por meio das áreas de conhecimento, neste caso, linguagens e códigos e suas tecnologias.

No que tange à Educação Física, pode-se afirmar que, historicamente, ela sempre esteve intimamente ligada à formação de um homem ou trabalhador de novo tipo que, segundo Nozaki (1999), é aquele que possui capacidades de abstração, facilidade de trabalho em equipe, comunicabilidade, resolução de problemas, decisão, criatividade, responsabilidade pessoal sob a produção, conhecimentos gerais e tecnológicos, diferente daquele trabalhador executor de tarefas repetitivas e segmentadas, tal como o modelo Taylorista/fordista.

Nesse sentido, as questões referentes à condição do componente curricular educação física na DCRC a partir das recentes reformas neoliberais na educação, especialmente no ensino médio, é categoria central para nossa discussão. Assim sendo, essa relação nos põe concretamente as seguintes questões: Qual a condição/lugar do componente curricular Educação Física no Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC no Ensino Médio? Qual a lógica das reformas educacionais/curriculares no Brasil a partir da implementação da BNCC e do NEM para essa etapa de ensino? Quais os fundamentos das proposições curriculares da BNCC e NEM no que diz respeito à Educação Física?

Não obstante, com base nesses questionamentos, objetivou-se com esse trabalho, compreender o lugar do componente curricular Educação Física no Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC, considerando a BNCC e a reforma do Ensino Médio.

Não obstante, com as novas demandas de formação humana para o mundo do trabalho, a educação física, sempre pautada pelos modelos hegemônicos vista como reprodutora de movimentos, que formava indivíduos fortes e aptos ao trabalho ou defensores da nação, perde seu status e importância em detrimento de outras, sendo relegada à segundo plano.

Destarte, a partir de 2022, todos os estados da federação deverão adequar seus currículos às novas propostas curriculares vigentes no que diz respeito ao Novo Ensino Médio (NEM). Isto posto, o estado do Ceará, em 2021, lançou suas Diretrizes Curriculares Referenciais do Ceará – DCRC para essa etapa de ensino. Contudo, considerando a liberdade/flexibilidade que as redes estaduais terão para reformular seus currículos, e a atual conjuntura de secundarização da educação física, seus rumos precisam ser mais bem esclarecidos e seus interesses e objetivos no contexto da educação básica defendidos.



Diante do exposto, afirmamos que esse estudo se faz necessário, ao passo que as reformas educacionais no país avançam de forma aligeirada e desconexa com a formação humana emancipadora, com o simples interesse de atender às demandas do Capital diante de suas sucessivas crises estruturais. E a educação física, precisa de atenção, uma vez que sempre houve muita luta pela sua legitimação enquanto componente curricular obrigatório. Portanto, trabalhos que apontem para entender seus rumos nesse novo cenário são de extrema relevância.

## **2 Metodologia**

A opção teórico-metodológica adotada no desenvolvimento desta investigação, foi conduzida segundo a concepção Materialista e dialética da história e fundamentos da Abordagem Crítico Superadora. Destacamos a importância da pesquisa de cunho materialista dialético enquanto movimento de superação do modo de produção capitalista, neste processo o conhecimento produzido está vinculado a uma ação direta de transformação da realidade, não tratando-se apenas do conhecimento como um fim em si mesmo, ou da crítica pela crítica. Ainda nessa mesma perspectiva, Paulo Netto (2011, p. 18) nos diz que:

[...] Não se trata, como pode parecer a uma visão vulgar de “crítica”, de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, na melhor das hipóteses, distinguir nele o “bom” do “mal”. Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus *fundamentos*, os seus *condicionamentos* e os seus *limites* – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais.

Para alcançar tais objetivos propostos, recorreu-se a pesquisa documental, onde foram analisados a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018a); Lei n. 13.415/2017 que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM) e dá alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96; Diretrizes Curriculares Referenciais do Ceará – DCRC para o ensino médio (CEARÁ, 2021).

Em relação à técnica para tratamento e análise dos dados coletados, optou-se pela análise de conteúdo de Bardin (2016) que consiste em três etapas: 1º a pré-análise, 2º a exploração do material, que é a etapa mais extensa e fastidiosa, “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 131); 3º o tratamento dos resultados, que será processado a



partir das categorizações realizadas na etapa anterior, que sejam: 1) o objeto de conhecimento próprio da educação física na DCRC do ensino médio; 2) a relação das competências e habilidades e os objetos de conhecimento próprios da área da EF na FGB; 3) a educação física e sua relação com os itinerários formativos.

### **3 Contexto que antecede o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) do Ensino Médio**

O marco para delimitar essa investigação se dá a partir do golpe midiático, parlamentar, jurídico e empresarial aplicado na então presidenta Dilma Roussef (Partido do Trabalhadores – PT), em 2016, que culminou, na seara da educação, na criação da BNCC e na reforma do ensino médio, objetos de discussão desse trabalho. Optamos por este período histórico, em função dos avanços aligeirados de reformas educacionais com massiva participação de grupos empresariais que a todo custo colocaram em pauta seus interesses. Contudo, não queremos dizer com isso, que essas reformas só iniciaram a partir desse momento histórico, haja vista que a educação sempre foi um campo de disputas políticas no cenário brasileiro principalmente com o advento das políticas neoliberais.

Esses interesses ora citados, estão ligados aos avanços do neoliberalismo que ganharam força no Brasil na década de 90 como forma de adequar o país a reestruturação mundial para uma economia globalizada gestacionada pelo sistema produtivo capitalista e, obviamente a educação não ficaria de fora desse contexto. Para Malanchen (2020, p. 3):

As reformas do sistema escolar em todos os seus níveis ocuparam importante lugar no interior dessas reformas do Estado, porque, tratava-se de continuar o ajuste da escola às demandas do mercado, ou seja, aos interesses hegemônicos de manutenção do status quo. Com o discurso de colocar a escola em sintonia com as mudanças tecnológicas, culturais e socioeconômicas, o que se colocou em prática foi um intenso processo de formatação da escola segundo os moldes impostos pela lógica do capitalismo do fim do século XX e início do século XXI de acordo com o ideário neoliberal. (MALANCHEN, 2020, p. 3).

Destarte, qualquer política educacional está ligada diretamente a esse contexto. E neste modelo, a educação é uma importante ferramenta para alcançar tais objetivos, especialmente quando falamos da educação básica, que teve e tem um papel de destaque, e por consequência



disso, torna-se alvo de reformas curriculares, dentre as quais estava a necessidade de se criar uma unificação curricular nacional o que mais tarde levaria o nome da então conhecida BNCC. Tendo em vista esse contexto reformista, ficamos pensativos sobre como está posto o formato do NEM, especialmente no que tange à Educação Física. Nessas reformas que atingem a educação básica, em especial, o ensino médio, defende-se e valorizam-se, claramente, estratégias e bandeiras reclamadas pelo mercado de trabalho e pelos capitalistas, que como dito anteriormente, foram introduzidas por meio de manobras no contexto golpista, objetivando acertar os rumos da nova conjuntura política e necessidades de “mudanças”.

Duarte (2006), pressupõe que o debate educacional das últimas décadas tem sido protagonizado pelas pedagogias do “aprender a aprender”, destacando que o construtivismo, as pedagogias das competências, as pedagogias dos projetos, a teoria do professor reflexivo e o multiculturalismo, ainda que tenham oposições e conflitos existentes em seu interior, têm como ponto comum a negação do trabalho educativo em sua forma clássica, isto é, negação do ensino do saber sistematizado.

Destarte, Beltrão (2019) reforça essa fala quando diz que a apropriação dos conhecimentos mais elaborados e a elevação do padrão cultural parecem não ser prioridade nesse projeto político-pedagógico, inclusive o acúmulo de conhecimento pelo estudante é tratado de maneira negativa. Isso fica evidente quando as antigas disciplinas, hoje chamadas de componentes curriculares, deixam de existir e passam, no novo ensino médio, a ser conglomeradas por áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas

No art. 35-A da LDB nº 9.394/96, em seus parágrafos, é determinada a obrigatoriedade apenas de Língua Portuguesa e Matemática, relegando a segundo plano os outros componentes, como a educação física, destinando a estes, apenas a obrigatoriedade de seus estudos e práticas, ainda que não deixe claro como isso deve ser feito, sugerindo a possibilidade de flexibilização e autonomia nesse processo, como podemos observar no §2º, §3º e §4º (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, essa flexibilização curricular, pode nesses moldes, gerar uma série de arranjos que por hora podemos especular, no mínimo, como preocupantes. Por exemplo, se não há necessidade da obrigatoriedade do componente Educação Física, isso pressupõe que qualquer professor da área de Linguagens e suas tecnologias poderia assumi-lo.

Todo esse processo desencadeado por essas reformas, impactou não só a educação física, mas toda a educação nacional com objetivos claramente mercantilistas com propostas



pedagógicas que visam a adaptação dos indivíduos as demandas da sociabilidade capitalista. Destarte, uma vez que essa reforma do novo ensino médio irá acontecer em todo o território nacional, nos inquieta como estará configurado o componente educação física diante desse contexto, no que tange a implementação recente do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) do Ensino Médio para essa etapa da educação básica.

Sem sombra de dúvidas, esse documento precisa de uma análise científica completa de suas proposições curriculares. No entanto, para fins desse trabalho realizamos a análise do componente curricular Educação Física. Mesmo nos atentando ao componente em questão, não há como o fazê-lo sem perceber as intenções gerais do documento.

Neste sentido, a DCNEM prevê em seu art. 10 que “[...] os currículos do ensino médio são compostos por formação geral básica e itinerários formativos, **indissociavelmente**” (BRASIL, 2018b, p. 5, **grifo nosso**). E no art. 12, fica evidente essa indissociabilidade, por que ao tratar dos itinerários formativos deixa claro, que estes devem ser organizados de acordo com as áreas de conhecimento. (BRASIL, 2018b).

Portanto, o processo de análise da DCRC, se deteve aos aspectos relativos à educação física tanto na FGB como nas proposições contidas nos IF, expressos em torno das seguintes problemáticas:

- 1) o objeto de conhecimento próprio da educação física na DCRC do ensino médio; 2) a relação das competências e habilidades e os objetos de conhecimento próprios da área da EF na FGB; 3) a educação física e sua relação com os itinerários formativos.

#### **4 O Objeto de Conhecimento Próprio da Educação Física Na DCRC do Ensino Médio**

Como já foi descrito, os componentes curriculares na etapa do ensino médio deixam de existir de forma fragmentada e passam a compor uma determinada área do conhecimento, e a educação física está na área de Linguagens e suas Tecnologias.

Neste sentido, a DCRC, baseado no que diz a própria BNCC que, “[...] No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as **linguagens** – artísticas, **corporais** e verbais [...], que **são objeto** de seus diferentes componentes” (BRASIL, 2018a, p. 482, grifo nosso), adota a linguagem corporal como objeto de conhecimento da educação física e que “[...]”



esses objetos são apresentados de forma singular nas práticas corporais” (CEARÁ, 2021, p. 108).

Essa forma de entender a linguagem como objeto de conhecimento da educação física passa por intensas críticas, Beltrão (2019) ao tratar desse assunto, afirma que se constitui numa fundamentação filosófica idealista, inconsistente e insustentável, preterindo o desenvolvimento concreto e histórico.

Ao refletir sobre esse objeto de conhecimento, o Coletivo de Autores (1992), segundo os pressupostos da abordagem crítico-superadora, diz que o objeto de conhecimento da educação física é a cultura corporal, “resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26)

Ademais, para Silva (2011) essa proposição está à frente das demais por delimitar seu objeto de estudo tomando como pressuposto fundamental a explicação ontológica sobre o desenvolvimento do homem, onde o trabalho é categoria fundante do ser social e ainda, “[...] partindo do entendimento do trabalho enquanto atividade humana delimita o que do patrimônio histórico cultural da humanidade tem que ser acessado pelas novas gerações para tornarem possível o seu processo de humanização [...]” (SILVA, p. 61)

Portanto, não podemos afirmar que a linguagem é o objeto de estudo da educação física, uma vez que esta se apresenta como umas das possibilidades objetivas de encarar o real objeto desse componente, que é a Cultura Corporal. Nesta perspectiva, por mais que em determinadas situações as atividades da cultura corporal tenham como intenção transmitir uma determinada mensagem, em regra, suas estruturas e desenvolvimento históricos não tem orientação voltada a esta finalidade. “[...] É verdade que certos fenômenos podem, a depender do motivo da atividade (assumido pelo sujeito), apresentar o predomínio dessa dimensão (comunicação), o que possivelmente contribui com generalizações inconsistentes” (BELTRÃO; TAFFAREL; TEIXEIRA, 2020, p. 668)

Uma vez nos colocando na contra mão de entender a linguagem como objeto de estudo da educação física no tópico a seguir iremos analisar a relação desse objeto com as competências e habilidades proposta para a educação física na FGB.





## **5 A Relação das Competências e Habilidades e os Objetos de Conhecimento Próprios da Área Da Educação Física Na Formação Geral Básica Na DCRC.**

É fato que as competências e habilidades assumem não só neste documento, mas em toda a reforma educacional no Brasil, um papel de centralidade para se reconhecer os espaços, funções e objetivos inerentes a eles. Não obstante, se torna indispensável verificar, como essas competências e habilidades se relacionam com os componentes, em específico, a educação física.

Baseado nessa concepção, a DCRC vai além, ela propõe matrizes para se pensar a ação pedagógica em cada área. Estas matrizes trazem em sua estrutura, as competências específicas da área, as habilidades que precisam ser desenvolvidas a partir dos componentes curriculares e, seus respectivos objetos de conhecimento.

Observamos que para cada competência, a DCRC destaca os objetos de conhecimento da educação física, independente dessa menção, seja ela direta ou não, por exemplo, a competência 5 “Compreender os processos de produção e negociação de sentido nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como forma de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito a diversidade” (CEARÁ, 2021, p. 142).

É nessa competência onde estão exatamente as três habilidades que se referem diretamente ao componente educação física. Contudo, semelhante ao que temos na BNCC, das três habilidades em destaque, duas delas claramente suscitam o campo da simples experimentação, daquilo que já denunciávamos em outro tópico, que a pedagogia das competências valoriza os conhecimentos utilitários, do que é imediatamente sensível, do senso comum. Podemos extrair dos objetos de conhecimentos elencados, termos que reforçam essa tese, “experimentar”, “participar”, “registrar”, “desenvolver”, “treinamento”.

Albuquerque e Taffarel (2020) alerta para essa questão ao afirmar que, explicar o que é Educação Física exige uma postura que supere a imediatividade da aparência do seu objeto, em que o sujeito é induzido a captá-lo superficialmente apenas como gestos esvaziados produzidos por um corpo, ou ainda, negando a motivação histórica do seu aparecimento, reduzindo-o as motivações individuais sem qualquer referência aos objetos reais (Cultura Corporal), tampouco à sociedade que o produz e reproduz, e ainda menos, pensar em como poderiam ser suas



expressões uma vez livres das amarras de um modo de produção que tem por base a produção coletiva e a apropriação privada por poucos.

Dando continuidade na análise das competências, e por conseguinte, às habilidades que não se referem à educação física de maneira direta, constatamos um aglomerado de objetos de conhecimentos que se repetem na matriz proposta pela DCRC, onde não há qualquer justificativa de seleção desses conhecimentos, estando lá quase como para constar e não deixar espaço vazio nas tabelas.

A exemplo, na competência 6 (ver quadro 3), que se refere diretamente ao componente Arte, as habilidades 2, 3 e 4, trazem os respectivos objetos para a EF, “Experiências e influências estéticas nas práticas corporais” – “Processos de criação artística e cultural nas práticas corporais” - Influência de elementos artísticos nas práticas corporais nos aspectos social, cultural, político e econômico, relacionando ao processo de construção histórica” (CEARÁ, 2021, p. 147 – 149).

Fica explícito no documento a falta de critério para selecionar esses conhecimentos, Saviani (2004) afirma que o processo de “seleção do conhecimento” a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta.

O Coletivo de Autores (1992) ao tratar dessa etapa da educação básica, suscita a necessidade de se ter muito bem definido os critérios de seleção dos conhecimentos a partir de uma série de princípios<sup>1</sup>: a relevância social do conteúdo; contemporaneidade do conteúdo, adequação as possibilidades sócio cognoscitivas do aluno; simultaneidade do conteúdo enquanto dados da realidade; provisoriedade do conhecimento. “Esses princípios da seleção do conteúdo remetem à necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentado em alguns princípios metodológicos, vinculados à forma como serão tratados no currículo, bem como à lógica com que serão apresentados aos alunos” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 20).

## **6 A Educação Física e os Itinerários Formativos na DCRC.**

A Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, do MEC/CNE/CEB atualiza as Diretrizes

---

<sup>1</sup> Ver os princípios curriculares no trato com o conhecimento com maior detalhes em: (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 19-22).



Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Seu Capítulo II, Art. 6º, faz referência à organização curricular e às suas formas de oferta, em acordo com cada sistema de educação, prevendo que “a distribuição da carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos deve ser definida pelas instituições e redes de ensino conforme normatização do respectivo sistema de ensino”.

O estado do Ceará, apresenta seus itinerários formativos com carga horária mínima de 1200 horas distribuídas em, “[...] **trilhas de aprofundamento, eletivas**, projeto de vida/unidades curriculares obrigatórias e/ou atividades complementares (CEARÁ, 2021, p. 349, grifo nosso). Levando em consideração o componente curricular educação física, só conseguimos observar menção direta nesses dois itinerários formativos, que sejam, as Unidades Curriculares Eletivas - UCE (apenas para a 1ª série) e as Unidades Curriculares Trilhas de Aprofundamento - UCT (Sendo implementadas em 2023, inicialmente na 2ª série do Ensino Médio). Destarte, todos os anos é apresentado um catálogo de ofertas, tanto das UCE como da UCT.

Nessa perspectiva, esse Catálogo de UCE no ano de 2023, oferece aos estudante das escolas estaduais de ensino médio do Ceará, um leque maior de opções para formar seu itinerário formativo a partir da escolha de 450 Unidades Curriculares Eletivas (UCE) e, assim, aprofundar e ampliar as aprendizagens em uma ou mais áreas do conhecimento e na formação profissional, este catálogo é dividido em 6 (seis) seções onde aparecem as áreas do conhecimento, além de uma seção intitulada “Formação Profissional” e “Clube Estudantil (CLE) (CEARÁ, 2023a).

Ao lançarmos um olhar sobre as ementas essas UCE, podemos tecer algumas considerações pertinentes considerando que nosso objetivo, que é o de analisar o lugar da EF nas DCRC, uma vez que esse catálogo deriva das propostas de itinerários formativos no novo ensino médio da rede de ensino cearense.

Nesse contexto, a presença majoritária dos esportes não pode passar despercebida, ainda mais se considerarmos os esportes coletivos. Essa inquietação não perpassa apenas pela predominância frente às outras UCE, mas também pelas propostas pedagógicas contidas em suas ementas, isso porque nos remete a um passado não muito distante, onde esse “conteúdo” aparecia quase que hegemonicamente nas aulas de EF.

Se compilarmos as ementas dessas UCE, vemos que há um interesse particular em promover o ensino das técnicas e táticas dessas modalidades de forma a desenvolver habilidades



motoras específicas. Para ilustrar, citamos o caso do voleibol que em seus objetos de conhecimentos traz “[...] Aspectos técnicos do voleibol: fundamentos técnicos do jogo, habilidades motoras relacionadas a realização dos fundamentos técnicos [...] e **aperfeiçoamento dos fundamentos técnicos**” (CEARÁ, 2023a, p. 90, grifo nosso) e, os objetivos no trato com o Futsal “[...] realizar, com um **padrão mínimo de habilidade**, os fundamentos básicos do futsal. [...] Jogar uma partida de futsal, **utilizando de maneira correta** seus fundamentos” (CEARÁ, 2023a, p. 93, grifo nosso). Sobre essa exacerbação do esporte, principalmente considerando-o apenas nessa vertente de rendimento, o Coletivo de Autores (1992) coloca-o como fruto de uma produção histórico-cultural, subordinando aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista, onde:

[...] as características com que se reveste — exigência de um máximo rendimento atlético, norma de comparação do rendimento que idealiza o princípio de sobrepujar, regulamentação rígida (aceita no nível da competição máxima, as olimpíadas) e racionalização dos meios e técnicas — revelam que o processo educativo por ele provocado reproduz, inevitavelmente, as desigualdades sociais. Por essa razão, pode ser considerado uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes defendidos para a "funcionalidade" e desenvolvimento da sociedade. Por outro lado, os pressupostos para o aprendizado do esporte, tais como o domínio dos elementos técnico-táticos e as condições fisiológicas para a sua prática, demonstram claramente que a finalidade a ele atribuída é somente a vitória na competição, colocando-o como fim em si mesmo (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 48).

Quando é colocado que essa perspectiva de entender o esporte na educação física escolar o trata como um fim em si mesmo, justifica-se na ideia já apresentada no texto, ao tratar do componente e as competências e habilidades, e seus objetos de conhecimento dentro da BNCC e da DCRC, em que a experiência, o imediatamente sensível, a experimentação e fruição é o que ainda o justifica no contexto escolar, suscitando-nos até mesmo indagações sobre as reais necessidades da EF na escola.

Ainda nesse exemplo, mas agora se detendo a avaliação do processo ensino aprendizagem contidas no documento, reforça-se ainda mais essa ideia de que essas UCE trazem um retrocesso no entendimento do esporte no contexto escolar. Avaliações que se resumem à “assiduidade, participação nas atividades e nos jogos, evolução na realização dos fundamentos” (CEARÁ, 2023a) suscita claramente a ideia de reprodução desse esporte em suas determinações de rendimento, como se sua existência fosse resumida a isso.

O Coletivo de Autores (1992) além de tecer críticas a esse modelo tecnicista de avaliar, explicita finalidades, conteúdos e forma para uma proposta de avaliação dos processos de



ensino e de aprendizagem da educação física, na perspectiva da reflexão de uma pedagogia crítico superadora, entre os aspectos a serem considerados, temos: projetos históricos, as condutas humanas, as práticas avaliativas, decisões em conjunto, o tempo pedagogicamente necessário para a aprendizagem, compreensão crítica da realidade, o privilégio da ludicidade e da criatividade, as intencionalidades e intenções, a nota enquanto síntese qualitativa e por fim, a reinterpretção e reivindicação de valores e normas.

Todas as unidades curriculares eletivas relacionadas ao componente EF se mostram como típicas escolinhas de modalidades esportivas, onde o principal objetivo é desenvolver habilidades específicas, primando pela aprendizagem de técnicas, aprimoramento físico, enfim, tudo aquilo que por anos a educação física escolar tentou ressignificar, em busca de um estatuto científico.

Agora, remetendo-nos às Trilhas de Aprofundamento, analisaremos seu catálogo que foi disponibilizado em 2023 para implementação inicial nas 2ª séries do Ensino Médio, mas sua implementação segue no ano subsequente para as turmas de 3ª série. O referido catálogo constitui-se em 4 Trilhas de aprofundamento, vinculados a quatro blocos que contemplam cada um, a soma de duas áreas do conhecimento.

Cada uma dessas Trilhas está organizada em 4 Eixos estruturantes, estes por sua vez, são: I. Investigação Científica, II. Processos Criativos, III. Mediação e Intervenção Cultural e IV. Empreendedorismo. Os dois primeiros serão desenvolvidos nas 2ª séries do EM (no 1º e 2º semestre respectivamente) e os outros dois nas 3ª Série do EM (no 1º e 2º semestre respectivamente). Cada eixo contempla 5 Unidades Curriculares – UC que trazem o objeto de estudo referente às áreas representadas pelos blocos (CEARÁ, 2023b). Toda essa arquitetura está representada no Quadro 3.

**Quadro 4 - Trilhas de Aprofundamento**

<b>EIXOS ESTRUTURANTES</b>	<b>Séries</b>	<b>BLOCO 1</b>	<b>BLOCO 2</b>	<b>BLOCO 3</b>	<b>BLOCO 4</b>
Investigação Científica	2ª série	Linguagens e suas Tecnologias	Matemática e suas Tecnologias	Matemática e suas Tecnologias	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
Processos Criativos		+	+	+	+
Mediação e Intervenção Cultural	3ª série	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas



Empreendedorismo					
------------------	--	--	--	--	--

**Fonte: CEARÁ. Governo do Estado. Secretaria da Educação do Estado do Ceará-SEDUC. Catálogo: Trilhas de Aprofundamento, 2023c**

Importante destacar, que até o momento desta análise, o catálogo ainda está em fase de elaboração. Neste sentido, apenas os dois primeiros eixos possuem material produzido que contemplam, as ementas das unidades curriculares e os respectivos planos de aula associados. Ao nos determos no componente educação física, por estar na área de linguagens e suas tecnologias, constatamos que ele foi contemplado apenas no BLOCO 1 que trata-se da trilha intitulada “Fala aí!” nas Unidades Curriculares 08 (UC08) e (UC09) do eixo processos criativos, intitulados “Comunicação no esporte: contextos, falas e gestos” e “O corpo fala: sinais corporais”, respectivamente. E como mencionado acima, esta análise só poderá ser feita a partir do material que já está pronto para fins de implementação.

Neste contexto, a UC08, em sua ementa, se coloca a fornecer aos estudantes os elementos de aprendizagem que possa estimular a idealização e realização de projetos criativos, objetivando aprofundar os conhecimentos sobre a temática debatida na unidade e se manter “[...] na busca por soluções e na compreensão do esporte para além dos gestos esportivos ou da prática como um fim em si mesma” (CEARÁ, 2023c, s/p). Essa fala soa quase como uma crítica à própria proposta do itinerário formativo Eletivas, haja vista que existe claramente essa prática exacerbada do esporte como um fim em si mesmo, como destacado anteriormente, onde a grosso modo, poderia ser um avanço desse IF.

Contudo, em sua justificativa, fica evidente uma contradição, por que há, mais uma vez, destaque ao esporte de alto nível/rendimento, em que todo o debate proposto pela unidade se faz por meio das discussões sobre eventos esportivos, em específico os mega eventos. Retirar as possibilidades “práticas”, não anula o fato de que o trato com esse conhecimento vincula-se diretamente ao esporte institucionalizado como podemos observar nessa passagem da ementa.

[...] 1 – Os Grandes Eventos Esportivos- Objetivos e tipos de eventos. 2 – Símbolos Esportivos e seus Significados - Jogos Olímpicos e Paralímpicos; Copa do Mundo; Competições locais, nacionais e internacionais. 3 – Comportamento da torcida: reflexo da mídia ou da competição? - Construção do ídolo esportivo: necessidade social ou esportiva? - Participação da torcida nos cenários esportivos: interferência positiva ou negativa? (CEARÁ, 2023c, s/p)



Não bastasse, no processo de avaliação, é proposto a elaboração de um evento de esporte adaptado, considerando as pessoas com deficiência e sua relação com a prática esportiva. Obviamente, não julgamos essa temática irrelevante, pelo contrário. No entanto, destacamos que a ementa, parece um emaranhado de ideias desconexas que não conversam entre si, desde sua apresentação até seus processos avaliativos.

A UC09, intitulada “O corpo fala: sinais corporais” não difere muito dessa ideia de um aglomerado de ideias desconexas, embora traga em seu escopo, o debate sobre a destruição causada pela pandemia da Covid-19, tema extremamente relevante e sensível, delimita seus objetos de conhecimento da seguinte forma:

Modificações dos hábitos diários de higiene: “O Novo Normal”; 1.1 O uso da máscara e do álcool gel; 1.2 Cuidados com a alimentação; Alterações nas formas de comunicação pela necessidade do isolamento social; 2.1 Trabalho remoto; 2.2 Aulas Online; 2.3 Compras Online; O impacto da Covid-19 no esporte; 3.1 Suspensões das práticas de atividades físicas e das competições esportivas; 3.2 Aumento dos casos de hipertensão, diabetes e obesidade; Vacinação contra a covid-19: vitória da vida; 4.1 A negação da vacina; 4.2 O declínio da doença; Consequências do pós covid-19; 5.1 Dificuldades no retorno às atividades presenciais; 5.2 Aumento dos casos de violência doméstica e social; 5.3 Aumento das casos de ansiedade e depressão (CEARÁ, 2023, s/n).

A grosso modo, nos parece que essa temática, embora esteja relacionada ao componente educação física, qualquer indivíduo com conhecimento a respeito da pandemia e suas consequências poderia assumir as vezes de conduzir essa trilha. Sugerindo com aparente objetivo de justificar o componente, as seguintes passagens, “O impacto da Covid-19 no esporte” e “Suspensões das práticas de atividades físicas e das competições esportivas”.

É assim que o componente educação física aparece nesse contexto de itinerários formativos, nas Unidades Curriculares Eletivas e nas Unidades Curriculares Trilhas de Aprofundamento, uma cara já conhecida a muito tempo por intelectuais que dedicaram e dedicam suas vidas e trabalhos ao debate para se pensar uma EF numa perspectiva crítica que esteja comprometida com uma educação emancipadora vislumbrando a superação do modo de produção capitalista.



## **7 Considerações finais**

Reafirmamos nosso posicionamento contrário a esse modelo empresarial de se pensar educação, que tem como objetivo a formação dos filhos e filhas da classe trabalhadora mediadas pelas relações de mercado, atendendo interesses do modo de produção capitalista. E nos colocamos em um lugar de fala contra hegemônica onde o conhecimento mais elaborado produzido historicamente é um dos instrumentos de luta e de resistência contra esse sistema devastador buscando uma formação emancipadora e transformadora da realidade.

Nesse contexto de resistência, o estudo apresentado buscou compreender o lugar da educação física nas Diretrizes Curriculares Referenciais do Ceará-DCRC que foram instituídas em decorrência das recentes reformas educacionais a partir do ano de 2016 com a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio em 2017 e, ainda, alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB.

A Educação Física, historicamente luta pela sua legalização e legitimação no âmbito escolar, essas alterações impostas, além de subjugar seus conhecimentos às competências e habilidades a serem desenvolvidas, adota a “Linguagem” como seu objeto de conhecimento. Nosso trabalho traz uma contribuição teórica, apontando ser um equívoco essa afirmativa, uma vez que, à luz da abordagem crítico superadora (base teórica para se pensar político-pedagogicamente esse componente adotado por nós para fins de análise nesse trabalho) o objeto de conhecimento da EF é a cultura corporal, dada pela materialização em forma de atividades subordinadas as leis histórico sociais, ou seja, que recebem do ser humano um valor de uso particular por atender aos seus sentidos, lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos, ou seja, a linguagem seria apenas umas dessas manifestações.

No que tange às Diretrizes Curriculares Referenciais do Ceará – DCRC, a educação física segue toda a lógica imposta pela BNCC, mas essas diretrizes avançam ainda mais no sentido de propor uma matriz de conhecimentos por área, onde contempla: competência específica da área, habilidades a serem desenvolvidas, componente curricular envolvido e seus respectivos objetos de conhecimento. Sobre os objetos de conhecimento, de maneira geral, suscita-se claramente o campo da simples experimentação, adotando termos como, “experimentar”, “participar”, “registrar”, “desenvolver”, “treinamento”. Neste sentido, inquietando-nos sobre as reais necessidades de um professor com formação na área para





conduzi-la na escola, haja vista que qualquer um com vivências em determinadas práticas corporais teria notório saber para essa desempenhar essa função.

Precisamos esclarecer que tivemos algumas limitações no nosso estudo, por exemplo, a dificuldade de acesso a alguns documentos adjacentes a DCRC, estarmos em plena implementação da reforma do ensino médio em todo o país, onde chegam a todo instante informações atualizadas que convergem e divergem das que já estão postas, principalmente nos itinerários formativos, bem como, poucos trabalhos que discutam nosso objeto de investigação, considerando o estado do Ceará e a educação. Este último, apesar de enquadrado como limitação, revela-se também, como uma contribuição teórica deste trabalho, uma vez que abre espaços para novas discussões e servirá de referencial teórico em outros trabalhos.

## Referências

ALBUQUERQUE, J. O; TAFFAREL, C. N. Z. Projeto histórico e projeto de escolarização: contribuições das teorias histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e abordagem crítico superadora do ensino da educação física. Unisul, Tubarão, v.14, n. 25, p. 52-70, Jan/Jul 2020. By Zumblick. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/8965>. Acesso em: 21 de nov. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 3ª reimp, 2016.

BELTRÃO, José Arlen. **Novo ensino médio**: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/28890?mode=full>. Acesso em: 13 de out. 2021.

BELATRÃO, J. A; TAFFAREL, C. Z; TEIXEIRA, D. R. A educação física no novo ensino médio: implicações e Tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia - Brasil, v. 16, n. 43, p. 656-680, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é Base – Versão final. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf); Acesso em: 29 de jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes



Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 22 nov. 2018b, seção 1, p. 21-24.

CEARÁ. Governo do Estado. Secretaria da Educação do Estado do Ceará-SEDUC. Diretrizes Curriculares Referenciais do Ceará. Versão Lançamento Virtual (Provisória). Fortaleza, Set. 2021.

CEARÁ. Governo do Estado. Secretaria da Educação do Estado do Ceará-SEDUC. Catálogo: Unidades Curriculares Eletivas, 2023a.

CEARÁ. Governo do Estado. Secretaria da Educação do Estado do Ceará-SEDUC. Catálogo: Trilhas de Aprofundamento, 2023b.

COLETIVO DE ALTORES. **Metodologia de ensino da educação física**. São Paulo:Cortez,1992.

DUARTE, N. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de pesquisa**, v.46, n.159, p. 78-102, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sBKhcJtTtQV6cJXPtqyT77cG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 de jan. 2022.

MALANCHEN, J; TRINDADE, D. C; JOHANN, R. C. Base Nacional Comum Curricular e reforma do ensino médio em tempos de pandemia: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Momento: diálogos em educação**, v. 30, n. 01, p. 21-45, jan/abr, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13095>. Acesso em: 10 de Mar. 2022.

NOZAKI, H. T. O mundo do trabalho e o reordenamento da educação física brasileira. **Revista da Educação Física**, 10 (1), 3-12, 1999. Disponível em: [https://www.academia.edu/72007376/O\\_Mundo\\_Do\\_Trabalho\\_e\\_O\\_Reordenamento\\_Da\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_F%C3%ADsica\\_Brasileira](https://www.academia.edu/72007376/O_Mundo_Do_Trabalho_e_O_Reordenamento_Da_Educa%C3%A7%C3%A3o_F%C3%ADsica_Brasileira). Acesso em: 10 de set. 2021.

PAULO NETTO, J. Introdução ao estudo do método em Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SILVA, W. J. L. Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral. Universidade Federal da Bahia, PPGE/FACED, Dissertação (Mestrado), 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/15065/1/William%20Jos%C3%A9%20Lordelo%20Silva.pdf>. Acesso em: 12 de set. 2021.