

**Contribuições de uma Matriz de Referência para análise de um
Documento Curricular (DCRFor) no Brasil**

**Contributions of a Reference Matrix for the analysis of a Curricular
Document (DCRFor) in Brazil**

**Contribuciones de una Matriz de Referencia para el análisis de un
Documento Curricular (DCRFor) en Brasil**

**Contributions d'une matrice de référence pour l'analyse d'un
document curriculaire (DCRFor) au Brésil**

Raphaell Moreira Martins¹

Pedro Heneique Silvestre Nogueira²

Antonio Jansen Fernandes da Silva³

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

² Universidade Estadual do Ceará

³ Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

Resumo

Diante de um cenário de intensas reformulações curriculares no Brasil, este estudo examina a aplicação de uma matriz de referência para avaliação do Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor), que foi lançado em 2024 para orientar o planejamento de escolas rumo a uma “educação de qualidade”. Como

aparato metodológico adotou-se a Análise Documental combinada com a aplicação de uma matriz de referência, composta por dois grandes eixos: “Elementos Formativos” e “Produção, Participação e Pertencimento Docente”. Dentre os principais achados, constatou-se que o documento, ainda que valorize a participação docente, não expressa como ocorreram os procedimentos de sua elaboração, não detalhando as etapas, métodos e/ou agentes diretamente envolvidos. Mesmo apresentando a organização curricular na etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o DCRFor só apresenta orientações para esta última, deixando os/as professores/as da Educação Infantil sem maiores referências. Pela superficialidade de alguns pontos do DCRFor, não foi possível identificar, ainda que de forma genérica, alguma tendência crítica, transformadora e/ou socialmente justa de sistematização curricular. Entre as principais considerações, se pode concluir que o DCRFor demonstra um avanço em relação a documentos similares, como a BNCC e o DCRC, configurando-se como um marco relevante na fase final desta “Era de Ouro”, podendo ser utilizada para análise e aprimoramento de outros documentos curriculares.

Palavras-chave: currículo, educação básica, matriz de referência, análise documental.

Abstract

In the face of a scenario of intense curricular reformulations in Brazil, this study examines the application of a reference matrix for evaluating the Fortaleza Reference Curricular Document (DCRFor), which was launched in 2024 to guide school planning towards “quality education”. The methodological apparatus adopted was Document Analysis combined with the application of a reference matrix, composed of two major axes: “Formative Elements” and “Teacher Production, Participation and Belonging”. Among the main findings, it was found that the document, although it values teacher participation, does not express how the procedures for its elaboration occurred, not detailing the stages, methods and/or agents directly involved. Even presenting the curricular organization in the

Early Childhood Education and Elementary Education stages, the DCRFor only presents guidelines for the latter, leaving Early Childhood Education teachers without further references. Due to the superficiality of some points in the DCRFor, it was not possible to identify, even in a generic way, any critical, transformative and/or socially fair tendency in curricular systematization. Among the main considerations, it can be concluded that the DCRFor demonstrates an advance in relation to similar documents, such as the BNCC and the DCRC, configuring itself as a relevant milestone in the final phase of this “Golden Era”, and can be used for analysis and improvement of other curricular documents.

Keywords: curriculum, basic education, reference matrix, document analysis.

Resumen

En un escenario de intensas reformulaciones curriculares en Brasil, este estudio examina la aplicación de una matriz de referencia para la evaluación del Documento Curricular de Referencia de Fortaleza (DCRFor), que orienta la planificación escolar hacia una “educación de calidad”. Como aparato metodológico se adoptó el Análisis Documental combinado con la aplicación de una matriz de referencia, compuesta por dos ejes principales: “Elementos Formativos” y “Producción Docente, Participación y Pertenencia”. Entre los principales hallazgos, se encontró que el documento, aunque valora la participación docente, no expresa cómo ocurrieron los procedimientos para su elaboración, no detallando las etapas y/o agentes directamente involucrados. Si bien presenta la organización curricular en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, el DCRFor sólo presenta directrices para esta última, dejando al profesorado de Educación Infantil sin mayores referencias. Debido a la superficialidad de algunos puntos del DCRFor, no fue posible identificar, aún que, de forma genérica, ninguna tendencia crítica, transformadora y/o socialmente justa de sistematización curricular. Entre las principales consideraciones, se puede concluir que el DCRFor demuestra un avance en relación a documentos similares, como la BNCC y el DCRC, configurándose como un marco relevante en la fase final

de esta “Era de Oro”, y puede ser utilizado para el análisis y perfeccionamiento de otros documentos similares.

Palabras clave: currículum, educación básica, matriz referencial, análisis documental.

Résumé

Cette étude examine l'application d'une matrice de référence pour l'évaluation du Document Curriculaire de Référence de Fortaleza (DCRFor), lancé en 2024. En tant qu'appareil méthodologique, l'analyse documentaire a été adoptée combinée à l'application d'une matrice de référence, composée de deux axes principaux : « Éléments formatifs » et « Production, participation et appartenance des enseignants ». Parmi les principales conclusions, il a été constaté que le document, bien qu'il valorise la participation des enseignants, n'exprime pas comment se sont déroulées les procédures de son élaboration, ne détaillant pas les étapes, les méthodes et/ou les agents directement impliqués. Bien qu'il présente l'organisation curriculaire des cycles de l'éducation de la petite enfance et de l'éducation élémentaire, le DCRFor ne présente que des lignes directrices pour ce dernier, laissant les enseignants de l'éducation de la petite enfance sans autres références. En raison de la superficialité de certains points du DCRFor, il n'a pas été possible d'identifier, même de manière générique, une quelconque tendance critique, transformatrice et/ou socialement juste de la systématisation curriculaire. Parmi les principales considérations, on peut conclure que le DCRFor démontre une avancée par rapport à des documents similaires, tels que le BNCC et le DCRC, se configurant comme un jalon pertinent dans la phase finale de cet « Âge d'or ».

Mots-clés: curriculum, éducation de base, matrice de référence, analyse de documents.

Introdução

As organizações e sistematizações curriculares, na última década, vivenciaram o que se pode entender, alegoricamente, com base na obra *Os trabalhos e os dias*, de Hesíodo (2012), como uma “Era de Ouro”. Contudo, ao contrário do que descreve a obra, o que se delineia como a fase dourada das produções curriculares, trata-se de uma época marcada por intensas reflexões e controvérsias. Tal ciclo abrangeu tanto o campo teórico dos currículos quanto o cenário da política educacional brasileira, que, entre 2014 e 2024, passou por quatro mandatos presidenciais responsáveis pela articulação das Diretrizes Curriculares Nacionais.

O marco temporal dessa “Era de Ouro” foi definido com base a análise tecida por Castro (2020), que observa o impulso para destacar as sistematizações curriculares a partir de 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2015) e a construção da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Esse processo se desenvolveu de forma gradual, consolidando a ideia de que a superação da fragmentação curricular, prevista na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), exigia a implementação de uma “base” que fosse adotada como referencial curricular em todo e para todo território nacional.

Entretanto, como argumenta Apple (1989; 2002), o currículo jamais se constitui como um território neutro ou exclusivamente técnico. Trata-se de um campo permeado por disputas culturais, ideológicas e epistemológicas, atravessado por conflitos relacionados às identidades, às desigualdades sociais e aos projetos de sociedade em disputa. Nesse contexto, a BNCC tornou-se simultaneamente referência normativa e objeto de intensos debates acadêmicos, políticos e pedagógicos, evidenciando tanto o fortalecimento das políticas curriculares quanto as contradições inerentes aos processos de centralização e padronização educacional.

De forma incontestável, a BNCC serviu como palco para o apogeu da “Era de Ouro” das sistematizações curriculares. Mesmo assim, após uma década de análises sobre esse documento, não é possível considerá-lo um sucesso absoluto. Pelo contrário, Martins et al. (2023) associam a BNCC a um período político do Brasil,

caracterizado por um conjunto de reformas que gerou uma crise estrutural marcada por intensas contradições sociais.

É nesse contexto que emerge a relevância do presente estudo. Após a formulação da BNCC em âmbito nacional e das diretrizes estaduais derivadas desse documento, observa-se atualmente uma terceira etapa do processo de reorganização curricular brasileiro: a elaboração e socialização dos currículos municipais. Essa fase representa um movimento particularmente relevante, pois é no âmbito local que as prescrições curriculares nacionais são reinterpretadas, reorganizadas e operacionalizadas conforme as especificidades territoriais, institucionais e pedagógicas de cada rede de ensino.

Seguindo essa trajetória, no município de Fortaleza, capital do Estado do Ceará, foi lançado no segundo semestre de 2024 o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) (Nascimento, 2024), que atende às exigências de atualização dos currículos estaduais e municipais estabelecidas pela BNCC.

Logo nas páginas iniciais do DCRFor está explícito seu principal objetivo que é o de disponibilizar à comunidade docente (diretores, gestores, professores) da rede municipal de Fortaleza um instrumento que “oriente, de forma clara e objetiva, o planejamento curricular das escolas, expresso em sua proposta pedagógica, direcionando o trabalho pedagógico para garantir as aprendizagens previstas de forma inclusiva, equitativa e integrada” (Nascimento, 2024, p. 12).

O DCRFor se constitui de nove volumes¹, são eles: 1 - DCRFor: incluir, educar e transformar; 2 - A Cotidianidade na Educação Infantil; 3 - Linguagens (anos iniciais e anos finais); 4 - Matemática (anos iniciais e anos finais); 5 - Ciências da Natureza (anos iniciais e anos finais); 6 - Ciências Humanas (anos iniciais e anos finais); 7 - Modalidades: Educação Especial Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos; e 8 - Educação em Tempo Integral e 9 - Cidadania, diversidade e inclusão.

¹ Todos os volumes que compõem o DCRFor em sua totalidade podem ser acessados pelo seguinte link, disponível na página oficial da Prefeitura de Fortaleza: https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1hTHC74mVkJcPHnoMemPuTSPr_5WMkFh.

O objetivo do estudo, portanto, foi examinar a aplicação de uma matriz de referência na avaliação das organizações curriculares, tomando como base o próprio DCRFor. Para tanto, analisou-se integralmente o documento 1, “DCRFor: incluir, educar e transformar”, que seria uma espécie de livro introdutório dessa proposta curricular, o qual apresenta em suas 111 páginas a organização curricular e as bases conceituais que definem os pilares, as concepções e os princípios que fundamentam e orientam o documento.

Procedimentos metodológicos

Para garantir a coerência epistemológica com o fenômeno estudado, adotou-se a análise documental como método científico. A pesquisa fundamenta-se na concepção de Fávero e Centenaro (2019), que definem a pesquisa documental como um processo que utiliza métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos de diferentes tipos.

Esse entendimento converge com a abordagem de Pimentel (2001), que caracteriza a análise documental, inicialmente, como um “processo de investigação” que destaca a necessidade de “instrumentos e meios” adequados. Essa cautela é essencial, uma vez que, em muitos contextos, a análise documental é tratada apenas como uma técnica investigativa voltada à observação de documentos e fontes primárias ainda não submetidos a um tratamento analítico.

Assim sendo, foi elaborada uma matriz de referência destinada à análise de documentos curriculares, que posteriormente pode ser aplicada em documentos curriculares em níveis nacional, estadual e municipal. Tal matriz consolida um conjunto de características comuns entre eles, servindo, portanto, como um aparato e apoio investigativo.

A matriz foi elaborada por meio de uma lógica que possibilita não apenas a comparação, mas também a inferência de propostas que sinalizam para um modelo mais progressista de sistematização curricular, sem deixar de respeitar os

preceitos fundamentais que um documento curricular deve manter em relação às organizações curriculares já existentes.

Para uma Educação Física que pretende ser progressista, é necessário a ruptura com modelos hegemônicos que caracterizaram a área em vários períodos históricos. Nos referimos a concepções enviesadas pela simplória ótica biomédica, higienista, militarista e esportivista que sempre privilegiavam o rendimento e o individualismo.

Portanto, no âmbito de uma Educação Física progressista, que tematiza criticamente na escola as questões sociais que atravessam o país, valoriza-se os saberes (marginalizados) que não são interessantes para a sociedade capitalista. São os saberes produzidos nas comunidades indígenas e quilombolas, nos movimentos sociais, negro e feminista, bem como valoriza-se, sobretudo, a participação efetiva e as experiências dos professores (Maldonado et al., 2024).

Pensando nos limites deste tipo de gênero textual, que visa divulgar as descobertas e resultados de uma investigação científica, foi adotada a seguinte escala na matriz de referência de documentos curriculares, a saber: *não contempla* (quando uma categoria não aparece no documento curricular analisado ou se dista muito da inferência); *contempla parcialmente* (quando se faz referência ao cumprimento parcial do ponto analisado); *contempla* (quando a categoria aparece no documento); *amplia* (quando o documento avança em relação a outros currículos na categoria analisada); e *faz proposições* (quando o documento apresenta sugestões inovadoras e/ou diferentes dos demais currículos no tópico analisado).

Ao final do emprego da matriz de referência de documentos curriculares, foi realizada uma avaliação que soma as ocorrências em que cada critério foi verificado entre todos os indicadores analisados. Também foi incluído um espaço para observações, no qual se registra uma síntese reflexiva e elementos de destaque, como evidências qualitativas, além de um campo para comentários gerais, permitindo uma análise mais abrangente sobre o documento curricular.

Para a aplicação no Livro 1 do DCRFor, a matriz de referência de documentos curriculares foi composta por dois grandes eixos avaliativos, dentro dos quais estão

as categorias de análise que sustentam a estrutura macro e micro de um documento curricular convencional. O primeiro eixo de análise refere-se aos **“Elementos Informativos”** do documento curricular, sendo composta por oito categorias analíticas.

Dentro dessa linha de raciocínio, passamos a acompanhar as categorias de análise. *Introdução ao Documento* (especifica o contexto em que o documento se insere, incluindo informações sobre a história educacional ou os desafios do sistema local); *Alinhamento com a BNCC* (detalha como os objetivos e habilidades da BNCC são incorporados no documento curricular, evidenciando o cumprimento ou não dessas diretrizes); *Concordância com o DCRC* (além da concordância, torna-se útil verificar o uso das diretrizes específicas do DCRC em práticas pedagógicas e avaliações); *Fundamentações Epistemológicas* (explica como diferentes abordagens epistemológicas são integradas ao currículo pode ser um ponto a ser detalhado); *Lógica de Estruturação do Documento* (indica-se a clareza da organização e como ela facilita a implementação e o acompanhamento do currículo); *Linguagem* (inclui-se a acessibilidade, considerando não apenas a nitidez, mas também a diversidade linguística e as adaptações para diferentes públicos, como professoras/es, estudantes e a comunidade); *Caracterização do Município e Rede de Ensino* (detalha como as características socioculturais e econômicas da comunidade influenciam a estruturação curricular); *Disponibilidade do Documento* (além da disponibilização, seria interessante incluir o acesso contínuo e as formas de feedback ou consulta pela comunidade escolar).

O segundo eixo de nossa matriz de referência de documentos curriculares aborda a **“Produção, Participação e o Pertencimento Docente”**. Essa linha de pesquisa defende que os docentes da própria rede de ensino do documento curricular investigado sejam as autoridades intelectuais e possuam autonomia curricular na elaboração do documento (Macedo, 2013).

As categorias de análise deste eixo incluem: *Expressa a Equipe de Elaboração* (detalha quem são os membros da equipe, como docentes, especialistas e representantes da comunidade, além de explicar como suas contribuições foram

integradas ao currículo, fortalecendo a ideia de que o documento é resultado de um esforço coletivo); *Contextualiza os Procedimentos de Produção* (além de descrever como o documento foi elaborado, verifica se houve pesquisa prévia, como entrevistas, reuniões ou estudos de outros casos de produções curriculares, para melhor entender o processo de elaboração); *Anuncia os Eventos para Consultas Públicas* (refere-se aos canais utilizados para promover essas consultas e como a participação da comunidade escolar foi efetivamente garantida); *Notifica a Cooperação de Empresas Educacionais* (detalha o papel dessas empresas no processo, seja por meio de parcerias, apoio técnico ou formação continuada, além de explicitar como suas contribuições impactam a qualidade do currículo, especialmente em uma rede pública de ensino); *Prioriza a Participação Docente* (destaca como a participação dos/as professores/as foi formalizada, seja por meio de reuniões, comissões ou feedback contínuo, garantindo que suas opiniões possam ser consideradas na versão final do documento); *Agrega Saberes, Experiências e Valores Locais* (verifica como as especificidades culturais, sociais e econômicas da comunidade da rede de ensino são incorporadas ao currículo para que torne o documento mais relevante e significativo para o contexto local); *Contempla as Etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental* (verifica como o currículo organiza e articula as diferentes etapas da educação, garantindo a progressão e a continuidade pedagógica).

Pensando na validação e na replicação da matriz de referência de documentos curriculares, foram implementadas duas fases principais. Na fase inicial, a matriz foi construída de forma colaborativa por um grupo de docentes-pesquisadores que estudam as organizações curriculares na área de Linguagens e atuam em diversos nichos da educação (Educação Básica, Ensino Superior e Pós-graduação). As doze reuniões do grupo, ocorridas durante o segundo semestre de 2024, seguiram uma estratégia de leitura coletiva de cada categoria da matriz, na qual os pesquisadores ajustavam e aprimoravam a estrutura, buscando chegar à versão mais eficaz e representativa.

Além do processo colaborativo de elaboração, a validação metodológica da matriz ocorreu mediante sucessivos movimentos de revisão analítica, refinamento

conceitual e apreciação crítica entre os docentes-pesquisadores envolvidos. A definição das categorias analíticas considerou três critérios centrais: a recorrência de elementos estruturantes presentes em documentos curriculares nacionais, estaduais e municipais; a relevância político-pedagógica das categorias para a compreensão das políticas curriculares contemporâneas no Brasil; e a capacidade analítica da matriz em identificar tanto processos de alinhamento normativo quanto possibilidades de autonomia curricular e inovação pedagógica. Esse movimento coletivo de validação buscou fortalecer a consistência epistemológica, a aplicabilidade investigativa e o potencial de replicação da matriz em diferentes contextos educacionais.

Um dos principais desafios enfrentados pelo grupo foi a definição de uma métrica avaliativa. Havia consenso de que o documento não poderia adotar modelos psicométricos frequentemente utilizados por empresas educacionais que avaliam documentos curriculares de forma rígida e superficial. A avaliação curricular por si só já é bastante complexa e demasiada cara para se render a uma lógica econômica (Sousa, 2013). Assim, tornou-se necessário encontrar um equilíbrio que possibilitasse uma análise profunda, qualitativa e também criativa.

A segunda fase consistiu na escolha de um documento curricular para “testar” a matriz de referência. Optou-se pelo Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor), por ser o currículo mais recente divulgado desde a elaboração da matriz, como também pela relevância que este documento deve exercer em relação aos próximos passos da educação pública de Fortaleza, ao passo que estamos lidando com o futuro de toda uma geração, pois só nas escolas municipais foram matriculados no ano de 2025 mais de 250.000 mil alunos/as.

Após essa leitura criteriosa, as partes relevantes do documento foram selecionadas e organizadas em um arquivo de texto, com o objetivo de construir uma síntese do DCRFor. Em seguida, aplicou-se a matriz de referência para permitir uma análise detalhada, sendo que o processo metodológico envolveu duas etapas complementares: a elaboração da matriz de referência e a análise do DCRFor.

Resultados e discussão

Nesta etapa, buscou-se refletir criticamente sobre os resultados da pesquisa e avaliar a eficácia da matriz de referência na elaboração de uma síntese socialmente justa do Documento Curricular Referencial de Fortaleza. Para garantir um fluxo argumentativo cristalino e preciso, foram adotados dois grandes eixos avaliativos da matriz com suas categorias de análise, conforme está explícito no Quadro 1.

Quadro 1: Matriz de referência de documentos curriculares

DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DE FORTALEZA					
CATEGORIA AVALIADA	Não contempla	Contempla parcialmente	Contempla	Amplia	Faz proposições
Eixo I: Elementos informativos					
Introdução ao documento			X		
Alinhamento com a BNCC			X		
Concordância com o DCRC			X		
Fundamentações epistemológicas				X	
Lógica de estruturação do documento			X		
Linguagem				X	
Caracterização do município e rede de ensino			X		
Disponibilidade do documento		X			

Eixo II: Produção, participação e pertencimento docente					
Expressa a equipe de elaboração			X		
Contextualiza os procedimentos de produção		X			
Anunciam os eventos para consultas públicas			X		
Notifica a cooperação de Empresas Educacionais		X			
Prioriza a participação docente			X		
Agrega saberes, experiências e valores locais	X				
Contempla todas as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental				X	
Comentários:					
Resultados:					
Data de avaliação:					
Nome do/a avaliador/a:					

Tendo o Quadro 1 como referência, apresenta-se a seguir como o DCRFor foi examinado em cada categoria, destacando os aspectos mais relevantes que demandam atenção no tratamento analítico desta discussão.

Eixo analítico I: elementos informativos

A primeira categoria pertencente ao eixo dos “Elementos Informativos” (Introdução ao Documento) foi avaliada como plenamente contemplada pela matriz de referência. O DCRFor abordou essa temática de forma substancial, dedicando um capítulo no Volume 1, intitulado Caracterização do município de Fortaleza: aproximações aos indicadores educacionais, composto por 5 páginas. Nesse capítulo, são apresentados diversos quadros que oferecem aos apreciadores do documento um panorama inicial dos desafios enfrentados pela educação pública municipal. Esses segmentos fornecem uma base sólida para a compreensão dos indicadores educacionais, fortalecendo a contextualização e o embasamento do documento.

No entanto, de posse de vários dados tais como caracterização da rede, número de matrículas, quantitativo de escolas em pleno funcionamento, desempenho em rankings educacionais, dentre outros, nos chamou a atenção o fato de que o município possui um quadro de mais professores na condição de temporários do que professores efetivos (concursados). Ainda que não seja uma preocupação central desse estudo, vale a ressalva de que esta condição escancara a precarização das relações de trabalho. Nos termos de Santos (2024), anteriormente a condição de “temporário” estava relacionada com profissionais em fase de iniciação laboral, mas o que se vê hoje é, de fato, uma estratégia para enxugar o aparato público. Portanto, não podemos ser coniventes com uma situação que marca negativamente a qualidade da educação seja em qualquer etapa de ensino e que vem sendo um dos fatores para um maior abandono da profissão docente.

Outro aspecto que vem influenciando significativamente a produção dos Documentos Curriculares Municipais está relacionado às condicionalidades do Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), instituídas no âmbito do novo Fundeb pela Lei nº 14.113/2020 (Brasil, 2020). Entre os critérios estabelecidos para o recebimento da complementação-VAAR, destaca-se a exigência de referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovados pelos respectivos sistemas de ensino. Tal exigência contribuiu para intensificar os movimentos de

reorganização curricular nos estados e municípios brasileiros, uma vez que os documentos curriculares passaram a assumir não apenas uma função pedagógica e orientadora, mas também relevância estratégica para o financiamento educacional.

Nesse cenário, as sistematizações curriculares deixaram de ser compreendidas exclusivamente como instrumentos de fundamentação didática e passaram a integrar mecanismos mais amplos de regulação, avaliação e gestão das redes públicas de ensino. Além do alinhamento curricular à BNCC, as condicionalidades do VAAR incluem critérios relacionados à gestão escolar baseada em mérito e desempenho, participação dos estudantes nas avaliações nacionais, redução das desigualdades educacionais e fortalecimento do regime de colaboração entre estados e municípios. Tal configuração evidencia que os currículos municipais contemporâneos são produzidos em um contexto atravessado por disputas políticas, exigências administrativas e mecanismos de responsabilização educacional cada vez mais complexos.

Todavia, permanece uma questão crítica que extrapola o contexto brasileiro e alcança o debate internacional sobre políticas curriculares contemporâneas: até que ponto os documentos curriculares municipais estão sendo elaborados prioritariamente para atender às exigências regulatórias, aos mecanismos de performatividade e aos dispositivos de financiamento vinculados ao VAAR, e até que ponto tais propostas conseguem efetivamente repercutir na realidade concreta na vida nas escolas? Essa reflexão torna-se ainda mais relevante quando se observam desafios históricos relacionados à formação continuada de professores, à valorização docente e às condições estruturais de trabalho, elementos indispensáveis para que os documentos curriculares ultrapassem sua dimensão prescritiva e se consolidem como instrumentos reais de transformação pedagógica.

A segunda categoria abordada (Alinhamento com a BNCC) também foi considerada contemplada. Logo na introdução do DCRFor, que pode ser entendido como um tópico pré-textual, destaca-se o seguinte ponto: o Documento Curricular

Referencial de Fortaleza resulta das exigências de atualização dos currículos estaduais e municipais, conforme apresentado pela BNCC, tendo como referência o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (Nascimento, 2024). Para dar continuidade a esse exercício e confirmar o total alinhamento entre o documento federal e o municipal, observou-se que a expressão ‘BNCC’ aparece 14 vezes.

Neste caso, há uma certa possibilidade de que o DCRFor reproduza as fragilidades da BNCC (que atua, didaticamente, como uma espécie de currículo nacional). Do ponto de vista teórico e epistemológico, quando o DCRFor afirma “alinhar-se à BNCC”, ele inevitavelmente também incorpora parte das limitações estruturais, políticas e pedagógicas presentes no documento nacional. Isso ocorre porque os currículos municipais, em geral, não operam como construções plenamente autônomas, mas são produtos de desdobramentos mais amplos como a BNCC, que ela estabelece uma matriz normativa de competências, habilidades, concepções de aprendizagem e critérios de avaliação (Malanchen, 2022).

Nesse contexto, merece destaque a criação do ProBNCC, instituído pelo Ministério da Educação como estratégia nacional de apoio técnico e formativo às redes estaduais e municipais no processo de implementação da BNCC. Desenvolvido em regime de colaboração, o programa impulsionou a elaboração e adequação dos referenciais curriculares locais, promovendo ações voltadas à formação continuada de professores/as, à reorganização curricular e à institucionalização dos novos documentos educacionais. Além disso, o ProBNCC incentivou que estados e municípios produzissem adaptações curriculares alinhadas às especificidades territoriais e às demandas pedagógicas locais, reforçando a centralidade da BNCC na organização das políticas curriculares brasileiras.

Todavia, a leitura produzida neste estudo assume uma posição mais crítica e vigilante diante desse movimento. Mais do que consolidar uma ideia colaborativa de rede curricular, observa-se que a BNCC inaugurou uma intensa onda nacional de reorganizações curriculares, caracterizando aquilo que denominamos de “Era de Ouro” das sistematizações curriculares. Nesse processo, iniciativas como o ProBNCC parecem ter operado, em muitos casos, como mecanismos de

governança curricular e alinhamento normativo dos documentos subsequentes, reforçando processos de padronização educacional em escala nacional. Em vez de favorecer currículos progressivamente mais contextualizados, críticos e pedagogicamente amadurecidos, identificou-se, em determinados casos, uma lógica de espelhamento e reprodução pouco crítica das diretrizes nacionais, limitando possibilidades de autonomia curricular e de construção de propostas mais sensíveis às realidades locais e aos desafios concretos vivenciados pelas redes municipais de ensino.

Por sua vez, a terceira categoria deste eixo aborda a (Concordância com o DCRC), também destacada como contemplada pela matriz de referência. Apesar disso, percebe-se certa timidez quando comparado à quantidade de conexões realizadas com o documento estadual. A título de informação, a terminologia ‘DCRC’ apareceu no DCRFor apenas quatro vezes. No entanto, essa quantidade não foi determinante para que o DCRFor fosse classificado na matriz como ‘contempla parcialmente’, pois fatores cruciais do DCRC estão presentes no DCRFor, como por exemplo as dez competências gerais² (páginas 65-66) que se busca alcançar no documento municipal são inspiradas no documento estadual, ou seja, no DCRC.

A disparidade nas menções ao DCRFor, entre a BNCC (77,78%) e o DCRC (22,22%), reflete o contexto político das políticas educacionais no Estado do Ceará. Considerando as 18 citações analisadas, questiona-se se, na “Era de Ouro” das sistematizações curriculares, não seria esperado um equilíbrio maior entre os documentos nacional e estadual. Isso é particularmente relevante diante da visão predominante de que a Educação no Estado do Ceará, em seu sentido amplo, é uma plataforma de sucesso, o que sugeriria uma maior paridade nas referências a esses marcos curriculares.

² São elas: Aprendizagem e Conhecimento; Criatividade; Identidade e Diversidade Cultural; Comunicação; Cultura Digital; Projeto De Vida; Argumentação; Autoconhecimento e Autocuidado; Empatia e Cooperação; Responsabilidade e Cidadania.

Essa reflexão deve ser contextualizada, pois, em 2024, ano do lançamento do DCRFor, seria mais apropriado apoiar-se em documentos como o DCRC, em vez da BNCC. Martins (2021) já apontava que o documento federal sofreu um “envelhecimento precoce” devido a uma série de fatores que marcaram a “Era de Ouro” das sistematizações curriculares, incluindo o impeachment da presidenta Dilma (Partido dos Trabalhadores - PT) em 2016, as alterações autoritárias no governo Temer (Movimento Democrático Brasileiro - MDB) entre 2016 e 2018, a invisibilidade democrática no governo Bolsonaro (Partido Liberal - PL) e, por fim, a pandemia de COVID-19, que obrigou a Educação Brasileira a repensar arranjos curriculares para enfrentar os desafios específicos do período.

Nos estudos de Martins, Ferreira Júnior e Moura (2022) e Martins et al. (2023), que analisaram o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), evidenciou-se um sólido alinhamento entre o documento estadual e o nacional. Assim, infere-se que o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) dá continuidade ao trabalho iniciado pelos documentos anteriores. Essa continuidade reflete tanto os avanços qualitativos quanto os limites presentes nos documentos analisados, como, por exemplo, a influência de uma lógica neoliberal e o caráter predominantemente acrítico de sua abordagem para pensar a vida nas escolas.

A educação está montada nesses moldes da seguinte forma: O Estado fica responsável por certos encargos, como a contratação e pagamentos dos/as professores/as, contratação de serviços e pacotes, além de definir parcerias. Já o setor privado ocupa um lugar privilegiado, de direção da educação, da formação de professores e definição dos conteúdos a serem ensinados.

Estudando as parcerias entre o setor público e o privado que atuam na definição dos conteúdos escolares, estabelecem mecanismos de gestão e monitoramento, Peronil, Caetano e Valim (2021), evidenciam que essas parcerias, geralmente proporcionam um processo de controle e censura do trabalho docente. À medida em que oferecem aulas prontas e padronizadas e se ocupam da formação docente, lhes é possibilitado um maior controle do processo educativo (cada vez mais alienado). As juventudes, por sua vez, são o principal alvo das propostas

neoliberais, como pode ser visto em praticamente toda América Latina a aposta no empreendedorismo para solução do desemprego.

Diante deste exemplo, a quarta categoria avalia as (Fundamentações epistemológicas), classificada como “amplia” na matriz de referência. Observou-se que o Volume 1 do DCRFor destaca a adoção de uma concepção pedagógica socioconstrutivista pela rede municipal de ensino (Nascimento, 2024). Nesse documento, estabelece-se que essa concepção pedagógica se fundamenta em um processo de aprendizagem que valoriza a socialização, a interação, a experiência e a mediação cultural. Tal abordagem considera o papel do outro e do ambiente, ao mesmo tempo que valoriza a individualidade, a história pessoal e as possibilidades de aprendizagem de cada estudante (Nascimento, 2024).

A noção de ampliação analisada no DCRFor não está baseada apenas no referencial teórico adotado, mas na nitidez em assumir, epistemologicamente, um embasamento conceitual firme (algo que outros documentos curriculares evitam ao buscar caminhos mais fáceis), seja pela repetição de conceitos de documentos de maior abrangência, seja pelo complexo processo de construir hibridismos conceituais no campo das teorias do currículo. Isso acaba por privilegiar teorias tradicionais, que são mais acessíveis e limitar a autonomia da classe docente.

A divergência sobre a inspiração socioconstrutivista no Volume 1 do DCRFor surge pela dificuldade de dar continuidade a essa abordagem nos volumes subsequentes, que abrangem grandes áreas do conhecimento no Ensino Fundamental. Esses volumes, frequentemente elaborados por especialistas das áreas específicas, nem sempre dialogam com os pressupostos que sustentam a versão introdutória do DCRFor, o que resulta em um documento confuso para a comunidade escolar.

A categoria seguinte aborda a (Lógica de estruturação do documento), marcada como contemplada em nossa matriz. O DCRFor dedica o capítulo 6 (13 páginas) à explicação da organização curricular, abordando o currículo da Educação Infantil e, em seguida, o currículo do Ensino Fundamental e suas modalidades. Nota-se que o DCRFor faz menções a vários componentes criticados por parte da comunidade acadêmica que se dedica a reflexão sobre as sistematizações curriculares, seja pela

falta de uma visão de mundo crítica e transformadora, seja pela influência de uma perspectiva empresarial na educação pública.

Por exemplo, o currículo por competências é descrito no documento como uma diretriz com uma dimensão mais crítica e menos técnica (Nascimento, 2024). Porém, ao contrário do que defende o DCRFor, entende-se que o currículo por competências está longe de uma perspectiva transformadora e crítica, onde as grandes questões sociais são centrais para a formação humana e crítica da sociedade. Para um maior entendimento desse ponto de vista, resgatou-se a concepção de Malanchen e Dos Santos (2020, p.04).

O objetivo da educação escolar expresso nesses documentos oficiais é a aprendizagem de conhecimentos úteis [...]. Eles utilizam-se do argumento de que as mudanças individuais promovidas pela educação estariam, de certa forma, contribuindo para mudanças sociais, fortalecendo os laços de família, de solidariedade e tolerância entre as pessoas e favorecendo a criação de um mundo mais harmonioso. Em nosso entendimento esses argumentos são utilizados como forma de camuflar problemas decorrentes das desigualdades sociais, contribuindo para a permanência das relações sociais vigentes.

O DCRFor também menciona o modelo de avaliação externa, citando o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) do município de Fortaleza, iniciado em 2013. A partir desse ano, a SME começou a desenvolver processos avaliativos sistemáticos, utilizando instrumentos padronizados elaborados por sua equipe técnica para avaliar as competências e habilidades dos estudantes do Ensino Fundamental em Português e Matemática (Nascimento, 2024).

Esse tipo de avaliação externa é utilizado, em muitos municípios do Ceará, para pressionar os núcleos gestores, que são constantemente cobrados pela Secretaria Municipal de Educação. Quando os resultados dessas avaliações externas se tornam o principal parâmetro da escola, outras iniciativas que fazem parte da ‘vivência escolar’ perdem relevância. Um exame baseado em uma lógica psicométrica, limitado ao Português e à Matemática, não atende à diversidade das aprendizagens que a escola deve acolher e proporcionar.

Sobre esta percepção, Martins, Cordeiro e Santos (2024) adotam a expressão “sensibilidade humana crítica” em vez do conceito presente no DCRFor. Para os autores, essa perspectiva reconhece de forma direta que a escola brasileira é produto consolidado dos preceitos do neoliberalismo, que se contrapõem ao afeto. As instituições de ensino, segundo eles, não valorizam como elementos fundantes aspectos como acolhimento, cuidado, sensibilidade, diversidade, pluralidade, amorosidade, diálogo e, principalmente, o pensamento crítico.

A “sensibilidade humana crítica”, conforme argumentam Martins, Cordeiro e Santos (2024), engloba o bom senso, a alegria e a esperança, a capacidade de escutar, o querer bem os/as educandos/as, o pensamento crítico, a sintonia com o grupo de ensino, o engajamento para além do ambiente escolar, o bem viver coletivo e o saber cuidar, inclusive aceitando ser cuidado.

O tema da (Linguagem) do DCRFor foi classificado como “amplia” na matriz de referência, o que reflete a percepção teórica de que se está vivenciando uma “era de ouro” das sistematizações curriculares. Observou-se uma evolução significativa na qualidade gráfica e na estética didática desses documentos ao longo dos anos. No caso específico do DCRFor, houve um cuidado especial com a hipertextualidade, utilizando várias imagens e cores para ressaltar a importância das informações apresentadas. Em alguns momentos, as notas e o design gráfico se assemelham à linguagem visual dos livros didáticos mais modernos. Vejamos, portanto, um comparativo entre as capas do Livro 1 do DCRFor e da BNCC.



Figura 1: Comparação entre as capas do Livro 1 do DCRFor e da BNCC

No DCRFor, a (Caracterização do Município e Rede de Ensino), classificada como contemplada na matriz, é abordada no segundo capítulo com dados quantitativos fornecidos pela SME. Embora esses dados atendam às expectativas de caracterização e sirvam como referência para Secretarias e Núcleos Gestores, a abordagem limita-se à superficialidade numérica. Avançar para uma análise que contemple as especificidades das escolas, bairros e regionais é essencial para uma compreensão mais profunda da realidade educacional municipal.

A última categoria do primeiro eixo, (Disponibilidade do documento), foi classificada como parcialmente contemplada. O acesso ao DCRFor enfrentou dificuldades significativas antes de sua divulgação. Para obter os volumes, foi necessário contato direto com docentes da SME. Além disso, buscas no *Google* com termos como “documento curricular referencial de Fortaleza” e “DCRFor” não retornaram links diretos para o documento, mas apenas notícias sobre o período de consulta pública. Dessa forma, o DCRFor não foi identificado como um documento facilmente acessível à comunidade, indo na contramão de um

movimento atual que estimula a divulgação e transparência dos atos e decisões da administração pública.

Eixo analítico II: produção, participação e pertencimento docente

Adentra-se ao segundo eixo da matriz de referência (Produção, participação e pertencimento docente), no qual analisar-se-á, portanto, cinco categorias, sendo a primeira delas referente a equipe de elaboração do documento.

Em seu início, apresenta-se uma ficha técnica com as seguintes comissões: redatores (4 pessoas); comissão central – portaria nº 0052/2024 – SME (24 pessoas); comissão local – portaria nº 0052/2024 – SME (11 pessoas); subcomissão técnica – portaria nº 0052/2024 – SME (6 pessoas); e leitor/a crítico/a (4 pessoas).

Ao realizar uma somatória simples desse primeiro conjunto de pessoas envolvidas na elaboração do Volume 1 do DCRFor, identificou-se um total de 49 participantes, citados nominalmente. Dentre eles, 39 são mulheres, representando 79,59% do grupo responsável. Outra variável relevante é que, devido às portarias mencionadas, acredita-se que uma parte significativa desse grupo seja composta por servidores/as da própria SME.

No entanto, apesar das limitações estruturais decorrentes do alinhamento à BNCC, o DCRFor nitidamente evidencia esforços de construção coletiva ao envolver, sobretudo, professores em seu processo de elaboração. Nossa análise considera que tal participação contribui para conferir legitimidade pedagógica ao documento e possibilita certa contextualização das práticas curriculares às especificidades locais, tendo em vista que Fortaleza, conforme trazido no próprio documento:

É o maior município do Ceará em população e o 5º do Brasil. A região metropolitana de Fortaleza é a 6ª mais populosa do Brasil e a 1ª do Norte e Nordeste. É a cidade nordestina com a maior área de influência regional e possui

a terceira maior rede urbana do Brasil em população, atrás apenas de São Paulo e do Rio de Janeiro (Nascimento, 2024, p. 26).

Contudo, essa participação ocorre dentro de uma moldura normativa previamente estabelecida pela BNCC, o que restringe níveis mais amplos de autonomia curricular e mantém o documento vinculado às diretrizes epistemológicas e político-pedagógicas da política nacional. Resta saber em pesquisas futuras como ocorreu de fato a participação dos docentes na elaboração do DCRFor.

Na segunda categoria deste eixo de análise (Contextualiza os procedimentos de produção), concluiu-se que o documento atende a esse critério de forma parcial. Ou seja, o processo de elaboração foi abordado de maneira genérica nos dois primeiros parágrafos da apresentação do Volume 1, sem detalhamentos específicos sobre as etapas, os métodos ou os agentes diretamente envolvidos na construção do documento.

O ângulo subsequente abordou se o DCRFor oportunizou (Eventos para consultas públicas). Esse aspecto foi contemplado positivamente pela matriz de referência. No campo introdutório do Volume 1, destacou-se a utilização das contribuições obtidas durante a consulta pública, a qual foi realizada em escolas municipais e contou com a participação de gestores/as e docentes (Nascimento, 2024).

Seguindo essa linha de análise, verificou-se no documento menção à (Notificação de cooperação de Empresas Educacionais). O único ponto visualmente identificado sobre a participação de empresas externas à SME/Fortaleza foi uma citação neste volume na seção referente a ficha técnica, destacando uma equipe formada por cinco integrantes da Fundação Getúlio Vargas, representada pela Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais (FGV/DGPE). Inclusive

na página oficial da FGV/DGPE³ está explícito que o documento contou com mais de 5.000 contribuições de profissionais ligados à rede municipal de ensino.

Entretanto, a extensão da ingerência dessa instituição no DCRFor pode influenciar diretamente o “espírito curricular” do documento. Geralmente, tais empresas conferem um tom mais “flexível e atual” às sistematizações curriculares, mas, nos bastidores, podem limitar as possibilidades de um documento mais “territorializado” e crítico. Essa abordagem, geralmente, tende a reduzir o fortalecimento do protagonismo e da emancipação estudantil.

A quinta categoria deste grande eixo avaliativo examinou se o DCRFor (Prioriza a participação docente). Acredita-se que o documento reflete de forma marcante o que se denomina como a era de ouro das sistematizações curriculares. Em períodos anteriores, a participação docente era inexpressiva ou praticamente inexistente nesse tipo de documento curricular.

Quanto à questão de o documento (agregar saberes, experiências e valores locais), o DCRFor foi avaliado pela matriz de referência como não contemplado. Essa crítica fundamenta-se na premissa de que uma organização curricular municipal deve refletir sua territorialidade, incorporando elementos como ancestralidade, contextualidade e a cosmovisão da região, que são pilares das comunidades.

Com base nessa perspectiva, realizou-se uma análise detalhada do documento, buscando identificar células que pudessem se alinhar a uma abordagem crítica, transformadora e socialmente justa de sistematização curricular. Todavia, o DCRFor não apresentou suporte suficiente para atender a esse critério.

O último ponto deste eixo foi investigar se o documento (Possui todas as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental). Embora esse quesito pareça óbvio para um documento que sistematiza o currículo de uma Rede Municipal de Ensino, o histórico recente demonstra que a publicização de um documento abrangendo todas as etapas não vem sendo algo trivial.

³ Disponível em: <https://dgpe.fgv.br/noticia/fortaleza-lanca-documento-curricular-referencial>.

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1997), observa-se uma tradição controversa nos documentos curriculares subsequentes. Exemplos incluem a Base Nacional Comum Curricular (2017, 2018) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (2019, 2021).

Ao aplicar a matriz de referência ao DCRFor, constatou-se que o documento amplia o tópico investigado, detalhando a organização curricular da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e suas modalidades. O DCRFor, no entanto, não alcançou o conceito máximo nesse quesito, por não ser suficientemente propositivo em relação às outras componentes curriculares, como a Educação Física na etapa da Educação Infantil. O documento apresenta suas sistematizações curriculares a partir dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Embora se reconheça que a estrutura da Educação Infantil possua características próprias, o documento poderia ter contribuído mais nesse ponto específico, oferecendo maior respaldo aos/as professores/as que atuam nessa etapa.

Considerações finais

Este estudo revelou um período significativo das sistematizações curriculares na área de Educação Física, definido anedoticamente como a “Era de Ouro”. Tal período reflete o reconhecimento de que, a partir da BNCC, houve importantes desdobramentos na elaboração de documentos curriculares em níveis estadual e municipal. A análise empreendida focou no Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor), conduzida em um trabalho de vários encontros, com minúcia e rigor epistemológico.

A pesquisa evidenciou que a construção de uma matriz de referência para a análise de documentos curriculares potencializou a investigação do DCRFor, especificamente em seu livro 1 - DCRFor: incluir, educar e transformar, permitindo identificar múltiplas camadas estruturantes de uma organização curricular voltada à orientação pedagógica de uma capital brasileira de grande relevância educacional para o Brasil, como é o caso do município de Fortaleza.

A matriz de referência destacou achados significativos no DCRFor: dos 15 segmentos analisados em dois grandes eixos, 08 foram plenamente contemplados, enquanto 03 fatores ampliaram sua aplicabilidade. Contudo, 3 componentes foram parcialmente atendidos e 1 elemento não foi contemplado no documento. Ainda assim, o DCRFor demonstra um avanço em relação a documentos similares e robustez, configurando-se como um marco relevante na fase final da “Era de Ouro” das sistematizações curriculares.

Além da análise específica do DCRFor, este estudo contribui para o campo da investigação educacional ao propor uma matriz analítica capaz de ampliar as possibilidades de leitura crítica das políticas curriculares contemporâneas brasileira. A estrutura metodológica desenvolvida demonstra potencial de aplicação em diferentes contextos educacionais, podendo ser utilizada na análise de documentos curriculares nacionais, estaduais e municipais, bem como em processos de revisão curricular, formação continuada de professores/as e acompanhamento de políticas públicas educacionais. Nesse sentido, a matriz ultrapassa a função de instrumento técnico de avaliação, assumindo também um papel formativo, investigativo e político, ao permitir a problematização das relações entre currículo, regulação educacional, autonomia docente e produção de identidades pedagógicas nos sistemas de ensino.

Todavia, é necessário reconhecer algumas limitações metodológicas desta investigação. A análise concentrou-se em apenas um documento curricular municipal, o que impossibilita generalizações absolutas para outras realidades educacionais brasileiras. Além disso, embora a matriz de referência tenha apresentado consistência analítica e potencial de replicação, sua aplicação ainda necessita ser ampliada em estudos futuros envolvendo diferentes redes de ensino, etapas educacionais e contextos regionais. Desse modo, compreende-se que os resultados aqui apresentados não encerram a discussão sobre as políticas curriculares contemporâneas brasileiras, mas abrem novas possibilidades investigativas para pesquisas interessadas em compreender os impactos, contradições e desafios das sistematizações curriculares no cenário educacional brasileiro.

Por fim, o estudo deixa um legado propositivo à comunidade acadêmica, tanto ao propor uma delimitação temporal deste período de destaque quanto ao apresentar uma matriz de referência que pode ser utilizada por docentes, secretarias de educação, grupos de pesquisa e toda a comunidade escolar como ferramenta para análise e aprimoramento de documentos curriculares.

Referências

- Apple, M. (1989). *Ideologia e Currículo*. Editora Brasiliense.
- Apple, M. (2022). Repensando Ideologia e Currículo. Em: Moreira, A. F. e Silva, T. T. (Ed.), *Currículo, Cultura e Sociedade* (7 ed., pp. 39-58). Editora Cortez.
- Brasil. Lei nº 9394/96. Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.
- Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*.
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>.
- Brasil. (2015). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Inep.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.
https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf.
- Ceará. (2019). Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental. SEDUC. <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>.
- Ceará. (2021). *Documento Curricular Referencial do Ceará*. SEDUC.
https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf.

- Ceará. (2021a). *Matriz de Conhecimentos Básicos*. SEDUC.
https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/07/MCB-2021-Versao-0208_2021.pdf.
- Farias, A. N., Martins, R. M., e Impolcetto, F. M. M. (2023). As dimensões de conhecimento na Base Nacional Comum Curricular: reflexões para a Educação Física escolar. *Corpoconsciência*, e16028-e16028, p.1-17.
- Fávero, A. A. e Centenaro, J. B. (2019). A Pesquisa Documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. *Contrapontos*, 19(1), 170-184. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184>.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Hesíodo. (2012.) *Os trabalhos e os dias*. Segesta.
- Macedo, R. S. (2013). Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. *Currículo sem fronteiras*, 13(3), 427-435.
- Malanchen, J. (2022). *Cultura, conhecimento e currículo*. Autores Associados.
- Malanchen, J. e Santos, S. A. (2020). Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. *Revista HISTEDBR On-Line*, 20, e020017. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8656967>.
- Maldonado, D. T., Falcão, C. S. N., Palácio, D. Q. A., Jucá, L. G. e Cavalcante, J. S. (2024). Em: Ferreira, H. S., Torres, A. L., Campos, A. S. e Mota, M. M. (Ed.), *Palestras do I Seminário Virtual do GEPEFE*. (1. Ed. v. 2, pp. 109-134). Edições INESP.
- Martins, R. M., Darido, S. C. e Silva, M. E. H. (2020). Quando os temas transversais/contemporâneos pedem passagem: mais valores humanos na escola, por favor! Em: Veras Lima, A. H., Oliveira, A. P. e Pereira de Lima, J.

- N. N. (Ed.), *Teoria e prática docente: onde estamos e para onde vamos?* (1. ed. v. 1, pp. 76-96). Pimenta Cultural.
- Martins, R. M., Ferreira Junior, J. R. e Silva, M. E. H. (2020). Currículo colaborativo na área de Educação Física: a experiência do município de Maracanaú-CE. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, 1(7), 25-41.
- Martins, R. M. (2021). A interseccionalidade do medo e da ousadia no retorno às aulas presenciais de Educação Física em tempos pandêmicos. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, Edição Especial, p. 90-105.
- Martins, R. M. e Nogueira, P. H. S. (2021). A tematização sobre o corpo consciente na Educação Física escolar: um diálogo à luz da pedagogia de Paulo Freire. *Revista de Educação Popular*, Edição Especial, p. 259-276.
- Martins, R. M., Ferreira Júnior, J. R. e Moura, D. L. (2022). Análise da Educação Física no Documento Curricular Referencial do Ceará. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 8(25).
- Martins, R. M., Ferreira Junior, J. R., Silva, A. J. F. e Nogueira, P. H. S. (2023). Políticas curriculares no Nordeste brasileiro: decifrando a Educação Física no Documento Curricular Referencial do Ceará para o Ensino Médio. *Ágora para la Educación Física y Deporte*, 1(25), p. 70-91.
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/63955>.
- Martins, R. M., Silva, A. J. F., Ferreira Junior, J. R.; Nogueira, P. H. S. (2023a). A Educação Física na Matriz de Conhecimentos Básicos e no Documento Curricular Referencial do Ceará. *Corpoconsciência*, 1(27), p. e15038.
- Martins, R. M. (2023). O ensino dos futebóis no ensino médio integrado. Em: Maldonado, D. T. e Martins, R. M. (Ed.), *Educação física no ensino médio: resistências e transgressões na prática político-pedagógica nos Institutos Federais*. (1. ed., v. 1, pp. 146-171). Tribo da Ilha.

- Martins, R. M., Cordeiro, L. B. e dos Santos, R. V. (2024). Por uma educação física escolar crítica comprometida com a sensibilidade humana. *Momento-Diálogos em Educação*, 33(3), 139-162.
- Nascimento, C. H. M. H. (2024). *Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar*. Fundação Getúlio Vargas.
https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1hTHC74mVkQcPHnoMemPuTSP_r_5WMkFh.
- Nascimento, C. H. M. H. (2024a). *Documento Curricular Referencial de Fortaleza: Linguagens, volume 3*. Fundação Getúlio Vargas.
https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1hTHC74mVkQcPHnoMemPuTSP_r_5WMkFh.
- Peronil, V. M. V., Caetano, M. R. e Valim, P. D. L. (2021). Neoliberalismo e Neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. *Jornal de Políticas Educacionais*, 1(15).
- Pimentel, A. (2001). O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, 1(114), 179-195.
- Santos, J. B. S. dos. (2024). O perfil da precarização docente no Brasil: o professor temporário das redes estaduais. *FINEDUCA - Revista De Financiamento Da Educação*, 14(32). <https://doi.org/10.22491/2236-5907138170>.
- Sousa, J. M. (2013). Avaliação curricular e Paradigmas. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 6(11), 9-16.

Notas biográficas

Raphaell Moreira Martins.

Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); Professor Permanente do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

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

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil / raphaell.martins@ifce.edu.br

Pedro Henrique Silvestre Nogueira

Doutor em Ciências Sociais pela Universidad de Salamanca (USAL); Professor Assistente do curso de Educação Física do Centro Universitário Unijaguaripe.

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

Universidade Estadual do Ceará, Aracati, Ceará, Brasil / pedrohenrique.livia91@gmail.com

Antonio Jansen Fernandes da Silva

Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Professor de Educação Física vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME);

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

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza Fortaleza, Ceará, Brasil /
jansentimão@hotmail.com

Datas de recepção (14/04/2025) e de aceitação (28/07/2026)