Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE

OPEN ACCESS

doi.org/ 10.51891/rease.v12i11.32269

CONHECIMENTOS COMUNS E PARTICULARIDADES HISTÓRICO-CULTURAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA DO TOCANTINS

COMMON KNOWLEDGE AND HISTORICAL-CULTURAL PARTICULARITIES IN PHYSICAL EDUCATION IN TOCANTINS

CONOCIMIENTOS COMUNES Y PARTICULARIDADES HISTÓRICO-CULTURALES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA DE TOCANTINS

Kayla Alves da Silva[1]
Kauane Nunes da Silva[2]
Wanderson Srêwasa Lima Xerente[3]
Maria Júlia Oliveira Araújo[4]
Lucas Xavier Brito[5]

RESUMO: Este artigo analisa como o Documento Curricular do Tocantins (DCT) articula a referência curricular nacional às particularidades histórico-culturais na seleção e na organização dos conhecimentos da Educação Física no ensino fundamental. O estudo documental, de abordagem qualitativa, orienta-se pelo materialismo histórico-dialético e pelos fundamentos educacionais da pedagogia histórico-crítica e da perspectiva crítico-superadora. Examinam-se disposições selecionadas da introdução e do organizador curricular, comparando-as com trechos da Base Nacional Comum Curricular. Distinguem-se, nos casos comparados, quatro formas de particularização: distribuição temporal, retomada de referências locais, explicitação de uma aprendizagem estadual e reconhecimento de uma tradição escolar. A análise histórico-cultural considera sujeitos, processos, localização curricular e orientações de pesquisa e continuidade, sem construir uma escala de qualidade. Identificam-se conhecimentos explicitados, fontes externas indicadas e conexões que ainda precisam ser definidas. A coexistência desses elementos situa a responsabilidade docente na articulação entre aprendizagens esperadas, orientações e pesquisa, e não indica ausência geral de apoio. Conclui-se que as diferentes formas de reconhecimento cultural exigem examinar como se organiza o conhecimento sobre as manifestações e seus produtores. Os resultados referem-se às disposições curriculares selecionadas e não avaliam fontes externas nem a realização do ensino nas escolas.

Palavras-chave: Currículo. Conhecimento escolar. Diversidade cultural.

ABSTRACT: This article analyzes how the Tocantins Curriculum Document (DCT) relates the national curricular framework to historical and cultural particularities in selecting and organizing Physical Education knowledge in elementary and lower secondary education. This qualitative documentary study draws on historical-dialectical materialism and the educational foundations of historical-critical pedagogy and the critical-overcoming perspective. It examines selected provisions from the introduction and curricular organizer, comparing them with passages from Brazil's National Common Curricular Base. Four forms of particularization are distinguished in the compared cases: temporal distribution, revisiting local references, specification of a state-level learning expectation, and recognition of a school tradition. The historical and cultural analysis examines subjects, processes, curricular location, and guidance for research and continuity, without constructing a quality scale. It identifies knowledge made explicit, external sources recommended, and connections still requiring definition. Their coexistence locates teachers' responsibility in linking learning expectations, guidance, and research, rather than indicating a general absence of support. The study concludes that different forms of cultural recognition require examining how knowledge about manifestations and their producers is organized. Findings concern selected curricular provisions and do not assess external sources or teaching in schools.

Keywords: Curriculum. School knowledge. Cultural diversity.

[1] Discente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Tocantins (UFT).
[2] Discente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Tocantins (UFT).
[3] Discente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Tocantins (UFT).
[4] Discente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Tocantins (UFT).
[5] Doutor em Educação Física. Docente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

RESUMEN: El artículo analiza cómo el Documento Curricular de Tocantins (DCT) articula el marco curricular nacional con las particularidades histórico-culturales en la selección y organización de los conocimientos de Educación Física en la enseñanza fundamental brasileña. La investigación documental, cualitativa, se orienta por el materialismo histórico-dialéctico y los fundamentos educativos de la pedagogía histórico-crítica y de la perspectiva crítico-superadora. Examina disposiciones seleccionadas de la introducción y del organizador curricular, mediante el cotejo con pasajes de la Base Nacional Común Curricular. Distingue cuatro formas de particularización: distribución temporal, recuperación de referencias locales, explicitación de un aprendizaje estatal y reconocimiento de una tradición escolar. El análisis considera sujetos, procesos, localización curricular y orientaciones de investigación y continuidad, sin construir una escala de calidad. Identifica conocimientos explicitados, fuentes externas indicadas y conexiones que quedan por delimitar. Su coexistencia sitúa la responsabilidad docente en la articulación entre aprendizajes, orientaciones e investigación, sin caracterizar una ausencia general de apoyo. Se concluye que las distintas formas de reconocimiento cultural requieren examinar la organización del conocimiento sobre las manifestaciones y sus productores. Los resultados se limitan a las disposiciones seleccionadas, sin evaluar fuentes externas ni la realización de la enseñanza escolar.

Palabras clave: Currículo. Conocimiento escolar. Diversidad cultural.

1 INTRODUÇÃO

A definição de conhecimentos comuns e o reconhecimento das diferenças histórico-culturais atravessam as decisões sobre o currículo escolar. No Brasil, essa relação ganha uma configuração específica nos documentos estaduais elaborados a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao organizar as aprendizagens para suas redes de ensino, os estados realizam escolhas sobre conteúdos, distribuição temporal e contextualização. Investigar essas escolhas permite compreender como uma referência nacional é particularizada e quais conhecimentos são propostos sobre as produções culturais que constituem diferentes realidades sociais.

A questão envolve a função formativa do conhecimento. Saviani (2016) relaciona a especificidade da escola ao acesso ao saber sistematizado e destaca que sua transformação em saber escolar requer organização e sequenciamento. Essa compreensão situa o currículo no âmbito das decisões sobre o que ensinar, em quais relações e para quais finalidades. O direito de todos ao conhecimento precisa ser considerado em conjunto com as condições pedagógicas de sua apropriação.

O reconhecimento das particularidades integra esse problema. Pasqualini (2019) defende a articulação das especificidades locais com a prática social global, distinguindo-a tanto da homogeneização curricular quanto da restrição do ensino à experiência imediata. Essa relação permite interrogar o conteúdo da contextualização: quais conhecimentos sobre sujeitos e manifestações são assegurados e como seu estudo amplia a compreensão das relações sociais?

Malanchen e Santos (2020) problematizam a centralidade das competências na BNCC e suas implicações para o conhecimento escolar. No âmbito da perspectiva crítico-superadora,

Lorenzini, Melo e Souza Júnior (2022) analisam documentos curriculares de Pernambuco e discutem a sistematização dos conhecimentos da cultura corporal em sua relação com o trabalho pedagógico. Essa contribuição oferece uma referência para examinar como as prescrições articulam conteúdos, aprendizagens e orientações de ensino. O presente estudo investiga essa articulação no Tocantins, considerando as decisões estaduais de organização curricular a partir da referência nacional.

Na educação física, essas decisões envolvem manifestações produzidas em diferentes contextos e relações sociais. A perspectiva crítico-superadora situa a cultura corporal como objeto da reflexão pedagógica do componente (Coletivo de Autores, 2009). Sob essa orientação, a seleção curricular exige discutir os conhecimentos que serão desenvolvidos sobre as práticas, considerando suas formas de realização, seus significados e sua historicidade. A presença de uma manifestação entre os conteúdos previstos constitui parte dessa seleção, cujo alcance depende também do tratamento proposto.

O Documento Curricular do Tocantins (DCT), referencial curricular da rede estadual e utilizado por muitas secretarias municipais de educação do estado, publicado em 2019, oferece elementos para essa investigação. No caderno de Linguagens do ensino fundamental, a educação física apresenta referências a povos indígenas, comunidades quilombolas e ribeirinhas, manifestações culturais e características regionais. O documento organiza habilidades e objetos de conhecimento por anos e bimestres, introduz disposições identificadas como específicas do estado e reconhece possibilidades de escolha docente (Tocantins, 2019).

A relação entre essas escolhas e o debate sobre universalismo e diferenças exige distinguir uma referência normativa nacional do direito de todos ao conhecimento. O estudo participa desse debate ao examinar como produções culturais são reconhecidas, inscritas em aprendizagens e relacionadas a um percurso de ensino. A análise antecipa um resultado: o DCT particulariza a BNCC por diferentes decisões, mas a explicitação das relações entre sujeitos, práticas e processos históricos varia entre as disposições selecionadas.

A questão que orienta este artigo é: como o DCT articula a referência curricular nacional às particularidades histórico-culturais tocantinenses na seleção e organização dos conhecimentos da educação física? O objetivo é analisar essa articulação em disposições selecionadas, considerando a distribuição dos conhecimentos, seu tratamento histórico-cultural e as margens de decisão atribuídas aos professores.

A pesquisa documental, de abordagem qualitativa, orienta-se pelo materialismo histórico-dialético e pelos fundamentos educacionais da pedagogia histórico-crítica e da perspectiva crítico-superadora. Examina a introdução e passagens do organizador curricular da educação física, com cotejamento de disposições correspondentes da BNCC. Sua contribuição consiste em distinguir formas de particularização e discutir seu conteúdo pedagógico, mantendo a análise circunscrita ao currículo prescrito.

2 CONHECIMENTO ESCOLAR, CURRÍCULO E PARTICULARIDADES HISTÓRICO-CULTURAIS

2.1 Conhecimento comum e diferenças na organização curricular

O direito de todos ao conhecimento e a definição de um repertório curricular comum constituem questões relacionadas, mas distintas. O primeiro expressa uma finalidade de formação; a segunda resulta de escolhas sobre conteúdos e aprendizagens. Atribuir a uma seleção normativa o estatuto de expressão suficiente do patrimônio humano dispensa indevidamente o exame dessas escolhas. Cabe perguntar quais produções são reconhecidas e como os sujeitos que as produziram participam do conhecimento proposto.

Na pedagogia histórico-crítica, a especificidade da escola está relacionada à socialização do saber sistematizado. Saviani (2016) destaca que sua transformação em saber escolar requer seleção, organização e sequenciamento. O acesso não se realiza apenas pela inclusão formal de um conteúdo: depende das condições de sua apropriação. A responsabilidade comum da escola envolve, assim, o que se ensina e as relações que o ensino permite compreender.

Candau (2012, p. 239) distingue igualdade de uniformização e situa as diferenças em relações históricas e de poder. Sua discussão intercultural interpela a definição do comum: a ampliação do acesso à escola precisa alcançar também os conhecimentos e as relações culturais nela legitimados. Essa contribuição é mobilizada como interlocução com o problema da seleção curricular. O fundamento pedagógico deste estudo permanece histórico-crítico, centrado na socialização do saber sistematizado. A questão examinada nessa interlocução é como assegurar a formação de todos considerando a produção histórica das diferenças e as desigualdades que atravessam o acesso ao conhecimento.

Neste artigo, a universalidade designa o direito à apropriação do patrimônio humano e à compreensão de suas relações mais amplas; não se identifica com a lista nacional de aprendizagens nem com a produção de um grupo particular. Saviani (2016) esclarece que a

apropriação do saber elaborado amplia conhecimentos anteriores, sem exigir sua exclusão. A escola pode aprofundar práticas familiares e assegurar acesso às desconhecidas. O pertencimento cultural participa dessa formação, mas não delimita previamente seus destinatários.

Pasqualini (2019) articula as especificidades locais à prática social global e distingue essa relação da restrição do ensino à experiência imediata. Essa contribuição permite compreender por que passar do local ao mundial não demonstra, isoladamente, aprofundamento. Uma prática local pode ser estudada por suas relações históricas e sociais, enquanto uma manifestação mundial pode receber tratamento restrito à identificação de movimentos. Ampliar o repertório e aprofundar o conhecimento são possibilidades formativas cuja articulação demanda organização pedagógica.

Malanchen e Santos (2020) interpretam a centralidade das competências na BNCC como expressão de uma racionalidade instrumental e utilitária. A crítica situa o debate sobre as finalidades da política, mas não dispensa a investigação das disposições estaduais. O recorte adotado examina a relação entre o conteúdo cultural inscrito nas habilidades e os conhecimentos históricos explicitados nas sugestões pedagógicas; não pretende avaliar integralmente a formação delineada pela BNCC.

O reconhecimento das diferenças ganha conteúdo curricular quando os sujeitos aparecem como produtores de conhecimentos, envolvidos em processos de transmissão, transformação e disputa cultural. Referências a origem, identidade e patrimônio precisam ser relacionadas a esses processos. No ensino dos conhecimentos da cultura corporal, a questão envolve assegurar que as particularidades histórico-culturais integrem os conteúdos e seu aprofundamento, em vez de aparecerem apenas como exemplos que diversificam um repertório.

2.2 Cultura corporal e seleção dos conhecimentos da educação física

Jogos, danças, lutas, esportes e ginásticas abrangem práticas com diferentes formas de realização, significados e trajetórias. Sua presença no currículo delimita um campo de estudo, mas a denominação dos conteúdos deixa em aberto quais conhecimentos serão desenvolvidos e como participarão da formação dos estudantes.

O Coletivo de Autores (2009), ao sistematizar a perspectiva crítico-superadora, situa a cultura corporal como objeto da reflexão pedagógica da educação física. As manifestações corporais são compreendidas em sua produção histórica e nas relações entre sentidos atribuídos

pelos sujeitos e significados constituídos socialmente. Essa orientação permite interrogar o conteúdo das práticas e suas finalidades educativas, considerando a experiência corporal em articulação com a compreensão da realidade em que elas se produzem.

A elaboração dessa categoria, entretanto, não constitui um percurso homogêneo. Souza Júnior *et al.* (2011), mediante pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas com os integrantes do Coletivo de Autores, identificam diferentes fundamentos e interpretações da cultura corporal. O estudo destaca a historicidade e a dimensão cultural como elementos importantes para a compreensão do objeto da área. Reconhecer essa trajetória exige explicitar os fundamentos mobilizados, sem pressupor que o emprego de uma mesma expressão assegure identidade entre propostas pedagógicas.

Uma luta pode ser estudada pelas técnicas de oposição, pelos modos de aprendizagem e transmissão e pelas transformações de seus significados. A experiência corporal participa desse estudo e requer articulação com conhecimentos sobre as condições de produção da prática. A familiaridade dos estudantes oferece referências ao planejamento, sem constituir limite para a seleção: práticas conhecidas podem ser aprofundadas, e outras podem ampliar o acesso à cultura corporal.

Essa questão se torna particularmente importante quando os conteúdos são apresentados por matrizes culturais. Tais designações podem reconhecer produções historicamente desvalorizadas, mas reúnem experiências diversas. Seu estudo requer identificar, conforme o objeto selecionado, povos, comunidades, condições de produção e formas de circulação. Uma referência abrangente pode organizar o currículo sem autorizar que as manifestações nela reunidas sejam ensinadas como expressões equivalentes de uma cultura única.

As práticas circulam entre grupos, recebem novos usos e participam de disputas de legitimidade e pertencimento. Historicizá-las exige investigar essas relações, em lugar de fixar origens imutáveis ou supor uma evolução comum. Sua retomada curricular pode acrescentar conhecimentos, desde que o aprofundamento seja reconhecível nas aprendizagens e nas relações propostas entre conteúdos.

O trabalho docente articula seleção de fontes, delimitação dos conhecimentos e situações de aprendizagem. A prescrição pode sustentá-lo ao explicitar finalidades e relações entre conteúdos, preservando escolhas pertinentes às condições escolares. Importa examinar o que oferece e quais mediações deixa por desenvolver.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação caracteriza-se como pesquisa documental de abordagem qualitativa, orientada pelo materialismo histórico-dialético. A pedagogia histórico-crítica e a perspectiva crítico-superadora fundamentam a discussão educacional sobre conhecimento escolar e cultura corporal. O objeto de análise é a articulação entre a referência curricular nacional e as particularidades histórico-culturais tocantinenses nas prescrições para a educação física no ensino fundamental.

A orientação teórico-metodológica apoia-se em Netto (2011) e Kosik (1976), especialmente na investigação das mediações e das relações entre determinações particulares e mais amplas. A referência à totalidade orienta a leitura de cada passagem em relação ao componente e à política nacional, nos limites do corpus. Distinguem-se duas relações: a particularização estadual da referência nacional e as decisões de ensino atribuídas aos professores. A primeira é examinada nas disposições publicadas; a segunda, apenas nas possibilidades previstas, sem observação do trabalho docente. Contradições não são pressupostas: diferenças de detalhamento e tensões entre orientações são discutidas conforme as evidências, sem lhes atribuir automaticamente esse estatuto.

O corpus de referência compreende a introdução da educação física e seu organizador curricular do 1º ao 9º ano, nas páginas 344–379 do caderno de Linguagens do DCT (2019). A unidade de análise é a disposição documental, situada em sua habilidade, objeto de conhecimento ou sugestão pedagógica e relacionada à introdução do componente. As passagens discutidas concentram-se do 2º ao 7º ano, onde se localizam os casos selecionados; não constituem amostra representativa dos nove anos. A BNCC (2018) fornece o cotejamento dos critérios organizativos, da habilidade EF35EF01, das categorias esportivas do bloco do 6º e 7º anos e das orientações sobre contextualização.

A utilização dos documentos como fontes apoia-se em Lüdke e André (2012), considerando sua relação com os contextos de produção. As dimensões de avaliação documental propostas por Cellard (2012) orientam a atenção à autoria institucional, às versões, às finalidades declaradas, à natureza prescritiva e à lógica interna dos textos. A análise se concentra no conteúdo publicado e não reconstrói o processo de negociação e elaboração da política.

A seleção intencional considerou registros de distribuição temporal, referências ao Tocantins e a grupos culturais, contextualização histórica, retomadas e decisões atribuídas aos professores. Os casos de jogos, danças e lutas permitem contrastar a inclusão em habilidades

com diferentes orientações de desenvolvimento; o caso dos esportes explicita uma justificativa estadual de reorganização. Foram consideradas também evidências que limitam interpretações iniciais: o reaparecimento dos jogos tocantinenses após os jogos do mundo, a nomeação de povos indígenas na introdução e a indicação de fontes externas nas sugestões pedagógicas.

O material foi organizado em três eixos: referência nacional e escolhas estaduais; particularidades histórico-culturais e aprofundamento dos conhecimentos; prescrição e margens de decisão docente. O primeiro recebeu cotejamento com as disposições correspondentes da BNCC. Nos demais, a análise relacionou os quadros do organizador às orientações introdutórias do DCT, distinguindo habilidades, objetos de conhecimento, exemplos e sugestões pedagógicas. As evidências são identificadas por páginas e códigos, quando pertinentes, e parte delas foi sistematizada em tabela comparativa.

A especificação histórico-cultural foi examinada em quatro dimensões descritivas: identificação de manifestações e sujeitos; explicitação de relações históricas e sociais; localização da referência na habilidade, no objeto ou na sugestão; e indicação de pesquisa, comparação ou retomada. Em cada caso, foram distinguidos o conhecimento explicitado no texto, o encaminhamento para fontes externas e a elaboração atribuída ao professor. Não se construíram pontuações nem níveis agregados de qualidade. As diferenças de especificação designam o que cada disposição explicita nessas dimensões. Os endereços externos foram registrados como suporte indicado, sem avaliação de seu conteúdo ou de sua disponibilidade atual; as conclusões sobre contextualização dizem respeito ao texto do DCT.

Os resultados dizem respeito às disposições selecionadas e não constituem um levantamento exaustivo de todas as habilidades. Seu alcance está circunscrito ao currículo prescrito: permitem discutir escolhas e relações documentais, mas não demonstram sua realização nas escolas nem seus efeitos sobre a aprendizagem. Essa delimitação também impede atribuir interesses ou posições aos participantes da elaboração sem fontes específicas que os documentem.

4 A ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO TOCANTINS

4.1 Referência nacional e escolhas curriculares estaduais

A particularização da referência nacional no DCT envolve escolhas sobre a distribuição dos conhecimentos, a incorporação de referências histórico-culturais e o reconhecimento de

práticas de ensino atribuídas às escolas tocantinenses. Nos registros examinados, essas escolhas preservam critérios organizativos da BNCC, mas especificam percursos e introduzem conteúdos em momentos distintos da escolarização.

A própria BNCC prevê a contextualização dos conteúdos pelos sistemas de ensino e esclarece que seus agrupamentos não constituem um modelo obrigatório de organização curricular (Brasil, 2018, p. 16 e 222). Por isso, a existência de alterações estaduais não comprova uma oposição à política nacional. É necessário examinar o conteúdo dessas decisões e suas implicações para a formação proposta.

O DCT mantém a organização de jogos, danças e lutas segundo esferas de familiaridade social e a classificação dos esportes por tipologias. Ao mesmo tempo, distribui as aprendizagens por anos e bimestres e apresenta habilidades e orientações próprias. A tabela 1 reúne registros que permitem distinguir formas dessa particularização.

Tabela 1 – Formas de particularização curricular identificadas no DCT

Forma de particularização	Registro documental	Decisão identificada
Distribuição temporal	Jogos de matrizes indígena e africana no 3º ano; jogos do Brasil no 4º; jogos do mundo no 5º (p. 355, 358 e 360).	Especificação anual de conteúdos previstos nacionalmente em bloco.
Retomada de referências locais	Jogos populares do Tocantins no terceiro bimestre do 5º ano, após os jogos do mundo no primeiro bimestre (p. 360–361).	Presença do local em diferentes momentos do percurso.
Explicitação de uma aprendizagem estadual	Habilidade EF35EF01TO, voltada aos jogos populares do Tocantins (p. 361).	Inscrição da referência estadual no enunciado da habilidade.
Reconhecimento de uma tradição escolar	Inclusão de esportes de rede/parede no 6º ano, justificada pelo trabalho desenvolvido pelos professores do estado (p. 364).	Reorganização da distribuição esportiva mediante uma justificativa institucional.

Fonte: elaboração própria a partir de Tocantins (2019).

Na BNCC, a habilidade EF35EF01 reúne jogos do Brasil e do mundo, incluindo os de matrizes indígena e africana, no bloco do 3º ao 5º ano (Brasil, 2018, p. 229). O DCT desdobra esse conjunto em uma sequência anual. Essa decisão transforma uma orientação formulada para três anos em referências mais determinadas para o planejamento. Seu efeito documental é estabelecer quando certos conhecimentos ganham destaque, embora a escolha das manifestações permaneça parcialmente aberta.

A sequência, contudo, não corresponde a uma substituição definitiva do local pelo nacional e pelo mundial. No 5º ano, depois dos jogos do mundo, o organizador prevê jogos populares do Tocantins. No 4º ano, também apresenta uma habilidade específica que enfatiza o contexto tocantinense (Tocantins, 2019, p. 359–361). Esses registros mostram que diferentes

critérios coexistem: ampliação das esferas de referência, retomada de manifestações locais e associação ao calendário cultural.

Nas sugestões do 5º ano, a expressão "Em tempo de folclore" introduz a valorização dos jogos populares e sua relação com memória e identidades de comunidades e regiões tocantinenses (Tocantins, 2019, p. 361). O calendário cultural participa da organização, mas essa associação não basta para caracterizar tratamento exclusivamente comemorativo. A questão é a relação dessa retomada com as aprendizagens previstas, considerando que os jogos do Tocantins também aparecem no 4º ano.

A habilidade EF35EF01eTO prevê experimentar, recriar e fruir brincadeiras e jogos populares do Tocantins, "[...] valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados desses jogos em suas culturas de origem" (Tocantins, 2019, p. 361).

A referência estadual passa a integrar o que se espera aprender. A prescrição articula vivência, recriação e significação cultural, embora deixe a seleção dos jogos e a delimitação de suas culturas de origem ao planejamento. Esse caso mostra por que é necessário examinar habilidades e sugestões conjuntamente: a inclusão formal especifica uma responsabilidade de ensino, cujo desenvolvimento requer outras decisões.

Nos esportes, encontra-se outra justificativa para a decisão estadual. A BNCC não inclui rede/parede entre os objetos desse bloco do 6º e 7º anos (Brasil, 2018, p. 232). O DCT os incorpora no 6º ano, mencionando sua presença no trabalho dos professores tocantinenses (Tocantins, 2019, p. 364). A particularização contempla, assim, uma tradição escolar reconhecida pelo documento. A fonte permite identificar essa justificativa, mas não estabelecer sua representatividade ou reconstruir o processo de participação docente.

Essas escolhas podem ser compreendidas como mediações entre a referência nacional e sua organização estadual. O DCT conserva classificações e finalidades compartilhadas, enquanto define tempos, acrescenta aprendizagens e apresenta razões para determinadas inclusões. A mediação investigada possui, portanto, um conteúdo documental identificável: transforma orientações nacionais em uma proposta mais especificada, sem eliminar as decisões posteriores de professores e escolas.

A sistematização distingue quatro formas nos casos comparados: distribuição temporal, retomada de referências locais, explicitação de aprendizagem estadual e reconhecimento de tradição escolar. São formas descritivas que podem coexistir, não etapas sucessivas nem classificação exaustiva do documento. Essa distinção permite examinar o que cada decisão

acrescenta ao percurso: definir o momento de um conteúdo, fazê-lo reaparecer, inscrevê-lo como aprendizagem ou justificar sua inclusão são operações curriculares com alcances diferentes.

O princípio da espiralidade da incorporação das referências do pensamento, formulado pelo Coletivo de Autores (2009), permite discutir o alcance dessas operações. O aprofundamento envolve ampliar as relações pelas quais o estudante compreende um conteúdo. O retorno dos jogos tocantinenses no 5º ano oferece uma possibilidade de continuidade, mas sua ocorrência no calendário não explicita, por si, o que se acrescenta ao estudo anterior. À luz desse princípio, importa examinar como os jogos locais, nacionais e mundiais são relacionados, e não apenas em que ano aparecem.

4.2 Particularidades histórico-culturais na seleção e no aprofundamento dos conhecimentos

O reconhecimento das particularidades histórico-culturais assume diferentes formas no DCT. A introdução da educação física relaciona jogos às tradições de povos indígenas, comunidades quilombolas e ribeirinhas; apresenta a corrida de tora como referência tocantinense; e menciona súcia e catira na discussão das danças. Na apresentação das lutas, identifica povos indígenas presentes no estado e recomenda sua valorização, juntamente com as comunidades quilombolas (Tocantins, 2019, p. 345–347). Essas disposições estabelecem referências para o ensino, cujo desenvolvimento precisa ser examinado nas aprendizagens e orientações do organizador curricular.

A identificação dos povos na introdução impede caracterizar o documento como inteiramente genérico quanto aos sujeitos culturais. Entretanto, sua nomeação não é acompanhada, nessa passagem, da explicação das relações entre cada povo e as manifestações sugeridas. O problema reside na articulação entre sujeitos identificados, práticas selecionadas e conhecimentos propostos. A orientação geral reconhece uma diversidade que o organizador desenvolve com graus distintos de especificação.

Nos jogos do 2º ano, a corrida de tora é vinculada a brincadeiras, rituais e festas indígenas. A sugestão exemplifica sua adaptação mediante "[...] uma garrafa pet com água simulando a tora" e indica um endereço eletrônico específico para pesquisa, além de outro sobre brincadeiras da região Norte (Tocantins, 2019, p. 352). Também propõe relações com história e geografia para comparar jogos em tempos e lugares distintos. Há, portanto, suporte indicado para pesquisa e contextualização; o texto dessa orientação, contudo, não identifica o povo ou a comunidade cuja prática fundamentaria o estudo.

A distinção importa para avaliar a responsabilidade atribuída ao professor. A adaptação material está exemplificada no próprio quadro, enquanto o pertencimento e os significados particulares devem ser delimitados mediante pesquisa. Isso não permite concluir que as fontes indicadas sejam insuficientes, pois seu conteúdo não integra esta análise. Permite identificar que a contextualização depende da articulação entre o encaminhamento externo, a escolha de uma prática situada e sua transformação em conteúdo de ensino. A nomeação dos povos na introdução oferece uma referência geral, mas não estabelece essa relação para a corrida de tora.

Nas danças do 3º ano, essa articulação recebe outras indicações. A habilidade EF35EF09 relaciona experimentação, recriação e fruição aos significados das manifestações em suas culturas de origem. As sugestões pedagógicas orientam investigar influências do povoamento das regiões tocantinenses e mencionam a súcia. A habilidade EF35EF12 acrescenta a identificação de injustiças e preconceitos e a discussão de alternativas para superá-los (Tocantins, 2019, p. 356).

A relação entre habilidade e sugestão combina significação cultural, investigação do povoamento e enfrentamento de preconceitos. O quadro indica ainda uma fonte externa sobre danças indígenas do Brasil. No texto publicado, permanecem por delimitar os processos e as situações de discriminação pertinentes à súcia. A pesquisa é parte da orientação pedagógica, não uma tarefa inteiramente omitida pelo documento. O limite identificado está na conexão pouco desenvolvida entre a manifestação exemplificada e as relações históricas e sociais previstas como aprendizagem (Tocantins, 2019, p. 356).

Nas lutas do 5º ano, o DCT propõe uma compreensão histórica que parte das lutas como sobrevivência, "[...] passando pela análise de sua transformação através dos tempos até chegar às modalidades que conhecemos hoje" (Tocantins, 2019, p. 362). Na mesma sugestão, menciona celebrações, ritos de passagem, disputas entre grupos e jogos de apresentação como contextos de significação das lutas indígenas. A primeira formulação sugere um percurso geral entre passado e presente; a segunda reconhece uma pluralidade de sentidos cuja relação com esse percurso não é desenvolvida.

As habilidades EF35EF13, EF35EF14 e EF35EF15 enfatizam experimentação, estratégias e características das lutas, enquanto a explicação das transformações aparece na sugestão pedagógica. O objeto e os exemplos destacam o contexto tocantinense, a capoeira e o Idjassú, mas não diferenciam suas trajetórias históricas (Tocantins, 2019, p. 362). A tensão identificada está nessa coexistência: reconhecem-se significados particulares e oferece-se uma narrativa

abrangente de transformação. A crítica incide sobre a articulação desses enunciados, sem supor que o documento declare os contextos rituais superados.

O Coletivo de Autores (2009) situa a cultura corporal como produção histórica, constituída em resposta a necessidades e condições sociais. Esse fundamento permite precisar a crítica: historicizar as lutas exige compreender os processos que constituem cada manifestação. No registro do DCT, a capoeira e o Idjassú particularizam os exemplos, enquanto a narrativa de transformação permanece geral. Relacionar esses planos permitiria estudar as mudanças e permanências de cada prática. O limite observado está nessa relação pouco desenvolvida, e não na ausência de qualquer referência histórica.

Quanto ao aprofundamento, existem disposições que relacionam aprendizagens de diferentes anos. Nas lutas do 6º ano, o documento admite retomar modalidades com maior complexidade e inclui a habilidade EF67EF17TO, relativa à história e à localização geográfica. No 7º ano, a capoeira reaparece associada à identificação de características e à problematização de preconceitos (Tocantins, 2019, p. 366 e 371). Há continuidade prevista, embora não esteja plenamente explicitado o que distingue cada nível de compreensão histórica.

Nas danças do 7º ano, a proposta comparativa é mais determinada: orienta recuperar manifestações anteriormente estudadas e relacionar origens, movimentos, significados, músicas, vestimentas e espaços de realização às danças urbanas (Tocantins, 2019, p. 369–370). O aprofundamento pode ocorrer, nesse caso, pela construção de relações entre conhecimentos, sem depender exclusivamente da substituição de uma manifestação por outra.

O contraste entre esses casos explicita as dimensões de análise. A corrida de tora combina contextualização ritual e pesquisa indicada, sem identificação específica dos sujeitos no quadro; a súcia se vincula ao povoamento e a habilidades de significação e enfrentamento de preconceitos; as lutas articulam uma explicação geral de transformação a diferentes contextos de prática; as danças do 7º ano detalham elementos para comparação. São perfis de especificação distintos, e não posições numa escala única de qualidade.

O problema curricular está nas conexões entre os elementos reconhecidos. Para a formação comum, importa que a manifestação não apenas apareça, mas seja estudada por relações que permitam compreender seus sujeitos, significados e transformações. A leitura das especificidades em articulação à prática social mais ampla, discutida por Pasqualini (2019), orienta essa interpretação. Os registros mostram apoios de alcance variável: alguns

conhecimentos são explicitados, outros são encaminhados à pesquisa e outros permanecem por delimitar no planejamento.

4.3 Prescrição curricular e margens de decisão docente

As decisões atribuídas aos professores abrangem seleção de manifestações, adaptações e reorganização dos conteúdos. Trata-se de uma relação distinta da particularização estadual examinada anteriormente: o documento define o que as escolas podem decidir, mas não informa como essas possibilidades são efetivamente apropriadas. A análise considera, portanto, as condições de elaboração previstas na prescrição.

Na introdução da educação física, o documento admite reorganizar conteúdos dentro do bimestre, considerando a realidade escolar, o contexto comunitário e regional e as possibilidades materiais. Esclarece também que os exemplos apresentados não são obrigatórios nem precisam ser integralmente desenvolvidos em todos os anos (Tocantins, 2019, p. 348). A abertura incide, portanto, sobre decisões determinadas, enquanto anos, bimestres e habilidades permanecem como referências da proposta.

Escolher uma modalidade diferente daquela exemplificada pode ampliar a pertinência cultural do ensino, mantendo a habilidade e a categoria previstas. Outras disposições permitem inserir lutas em anos diferentes e retomar modalidades com maior complexidade (Tocantins, 2019, p. 346 e 366). A abertura alcança conteúdos e continuidade, embora permaneça por explicitar como essas escolhas se articulam ao conjunto das aprendizagens. Na transformação do conhecimento em saber escolar, seleção, organização e sequenciamento constituem responsabilidades pedagógicas, como discute Saviani (2016).

Nas orientações histórico-culturais, essa responsabilidade inclui relacionar os povos nomeados às manifestações selecionadas, examinar as fontes sugeridas e estabelecer os conhecimentos a desenvolver. A indicação de pesquisa reconhece parte dessa tarefa, mas não antecipa seu resultado. Aprofundar uma prática requer acrescentar relações e questões pertinentes ao percurso dos estudantes; a simples ampliação de repertório ou repetição da vivência não define esse aprofundamento.

O Coletivo de Autores (2009) relaciona o trato com o conhecimento à seleção, organização e sistematização dos conteúdos, em articulação com o tempo, o espaço e as normas escolares. Essa formulação permite distinguir a escolha de exemplos da organização das condições de ensino. No DCT, fontes indicadas, comparações e possibilidades de retomada

apoiam o planejamento, mas as conexões histórico-culturais examinadas ainda exigem elaboração. O problema não é a ausência de uma sequência didática completa no documento; é o alcance dos elementos oferecidos para transformar a aprendizagem anunciada em objeto de estudo. A autonomia prevista integra esse trabalho e precisa ser considerada em suas relações com a organização escolar.

As condições materiais também participam dessas decisões. O DCT sugere adaptações e simulações das práticas de aventura, considerando os espaços e recursos escolares (Tocantins, 2019, p. 347–348). Essas alternativas procuram viabilizar experiências, mas sua pertinência depende do que preservam como objeto de aprendizagem e das condições concretas de realização. A orientação para adaptar, por si, não informa se a escola dispõe dos recursos necessários ao ensino.

O DCT oferece, assim, referências compartilhadas e possibilidades de contextualização cuja realização depende do planejamento. Parte do conhecimento está formulada nas habilidades; parte, nas sugestões; parte é encaminhada à pesquisa. A responsabilidade docente envolve articular essas camadas em um percurso de ensino, preservando a relação entre a prática corporal, os sujeitos e os processos estudados.

A pesquisa documental identifica essa exigência, sem demonstrar as condições de sua realização nas escolas. Acesso a fontes, formação e tempo de planejamento são condições a considerar, não déficits empiricamente comprovados por este estudo. A autonomia prevista pode sustentar escolhas fundamentadas; seu alcance precisa ser investigado em pesquisas sobre o trabalho docente e as condições das redes de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo distinguiu quatro formas de particularização nos casos cotejados entre BNCC e DCT: distribuição temporal, retomada de referências locais, explicitação de aprendizagem estadual e reconhecimento de tradição escolar. Sua contribuição é diferenciar operações frequentemente reunidas sob a noção de contextualização. Definir quando ensinar, retomar um conteúdo e inscrevê-lo numa habilidade alteram dimensões distintas da organização curricular, sem demonstrar, por si, aprofundamento histórico-cultural.

A análise evidenciou ainda diferentes relações entre aprendizagem prescrita e orientação pedagógica. Nos jogos tocantinenses, a habilidade explicita a significação cultural; na corrida de tora, a contextualização combina menção a rituais, adaptação material e fontes indicadas; nas

lutas, uma narrativa geral de transformação convive com significados particulares; nas danças do 7º ano, a comparação recebe elementos mais determinados. Esse contraste localiza o problema nas conexões entre sujeitos, práticas e processos, e não numa ausência generalizada de reconhecimento cultural.

A tensão entre universalismo e diferenças ganha, nesse recorte, conteúdo documental: assegurar referências comuns envolve discutir quais produções integram o ensino e como se organiza seu estudo. O DCT reconhece particularidades e oferece apoios, mas parte das conexões permanece dependente da pesquisa e do planejamento docente. Em políticas que combinam referências nacionais e contextualização, o desafio formativo é sustentar essa elaboração com conhecimentos sobre as relações históricas e sociais das manifestações selecionadas.

As conclusões se restringem às disposições selecionadas e ao texto do currículo prescrito. Não estabelecem frequências para todo o documento, não avaliam as fontes externas indicadas nem demonstram efeitos nas escolas. A sistematização das formas de particularização e dos perfis de especificação oferece um caminho para examinar outras propostas e para investigar como os professores articulam habilidades, orientações e fontes na construção do ensino.

REFERÊNCIAS

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235–250, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/. Acesso em: 19 out. 2026.

CELLARD, André. A análise documental. *In:* POUPART, Jean *et al. A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295–316.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LORENZINI, Ana Rita; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A aula crítico-superadora na Educação Física: fundamentos e princípios da lógica dialética. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 44, e011821, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/rbce.44.e011821. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbce/a/9MCqbV3nmccy6nNymKjHVJb/. Acesso em: 17 out. 2026.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. 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*, Campinas, v. 20, e020017, 2020. DOI: https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8656967. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967. Acesso em: 19 out. 2026.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e214167, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945214167. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/pV9FC79jqjqYGQD6t4D5TJc/. Acesso em: 19 out. 2026.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento — Revista de Educação*, Niterói, n. 4, p. 54–84, 2016. DOI: https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575. Acesso em: 19 out. 2026.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio *et al.* Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 33, n. 2, p. 391–411, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000200008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbce/a/D5pYMHWxd9kkXTKfMjkBg7R/. Acesso em: 19 out. 2026.

TOCANTINS. Secretaria da Educação, Juventude e Esportes. *Documento curricular*: Linguagens: língua portuguesa, língua inglesa, arte, educação física. Palmas: Secretaria da Educação, Juventude e Esportes, 2019.