

## ANÁLISE DO CONTEÚDO DANÇA NAS PROPOSTAS CURRICULARES ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO BRASIL

### ANALYSIS OF DANCE CONTENT ON STATE CURRICULUM PROPOSALS OF PHYSICAL EDUCATION IN BRAZIL

Irla Karla dos Santos Diniz\*  
Suraya Cristina Darido\*\*

---

#### RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar como o conteúdo da dança é tratado nas Propostas Curriculares Estaduais (PCE) de Educação Física no Ensino Fundamental procurando delinear como o conteúdo é abordado nesses documentos. Para tanto, desenvolveu-se uma análise documental em 17 PCE. Os dados foram analisados a partir de categorias temáticas, sendo elas: a indicação ou não da dança como um conteúdo da Educação Física, e a identificação do referencial teórico; quais os termos empregados para designar a dança; a existência ou não de propostas de organização curricular e classificação dos subtemas da dança; e se as dimensões dos conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal) foram ou não apresentadas. Os resultados apontaram que a dança é um conteúdo relevante para as PCE, já que todas propuseram esse tema em suas diretrizes. Todavia, os objetivos, o referencial teórico e as dimensões dos conteúdos apresentaram divergências entre si.

**Palavras-chave:** Educação física escolar. Dança. Propostas curriculares estaduais.

---

#### INTRODUÇÃO

A dança, de forma geral, é uma das manifestações corporais presentes na sociedade que ainda enfrenta diversos dilemas na construção de sua identidade no contexto escolar (MARQUES, 1997; BRASILEIRO, 2009) e, de forma específica, em relação ao componente curricular Educação Física. Alguns desafios estão relacionados à seleção e organização dos conteúdos e a própria denominação da dança que exigem esforços no sentido de sua consolidação. Isto ocorre tendo em vista que esta prática pode ser entendida por meio de diferentes óticas de acordo com o contexto em que se insere, ou até mesmo com relação às intencionalidades do sujeito que dança.

Parece consenso que esta manifestação se configura como um dos conteúdos da cultura corporal, no entanto, em diferentes livros e artigos, inclusive nas Propostas Curriculares Estaduais brasileiras, ela é empregada com várias nomenclaturas. É difícil delimitar as razões que culminaram na utilização de denominações tão

diversificadas como “atividades rítmicas”, “atividades expressivas”, “ritmo”, “ritmo e expressão” ou “dança”, como é possível observar em muitos textos (JESUS, 2008). Todavia, destaca-se que podem existir influências históricas e políticas que fogem do escopo desse artigo.

Esta situação evidencia alguns questionamentos, que dentre outros, podem suscitar amplas reflexões, como por exemplo: Qual seria o termo mais adequado para representar o conteúdo da dança na escola? Por quê? Baseado em quais critérios? Será que isso pode estar relacionado com a apropriação desse conteúdo no campo escolar? O objetivo principal desse estudo não é responder a todas essas indagações, mas promover uma compreensão mais adequada acerca dos meandros que envolvem o conteúdo da dança nas aulas de Educação Física.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (BRASIL, 1998a), por exemplo, com relação ao termo empregado para representar a dança, assumiram a denominação “atividades rítmicas”. Uma hipótese para esta escolha pode

---

\* Mestra. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Capivari-SP, Brasil.

\*\* Doutora. Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro-SP, Brasil.

estar atrelada à disciplina de Artes, tendo em vista que, este componente curricular já apontava a dança como um de seus conteúdos. Desta forma, para evitar um possível “choque” de temas entre as disciplinas, os autores do documento de Educação Física tenham se apropriado de outra nomenclatura.

Ademais, o emprego do conceito atividades rítmicas pode ser uma tentativa de facilitar a inserção da dança no currículo, ou ainda, incluir outras práticas em um mesmo eixo de conteúdo, tornando-o mais abrangente. Atribuir à dança outras designações acentua a dificuldade em considerá-la como um conteúdo no meio escolar, uma vez que a tentativa de “disfarçá-la” por meio do emprego de diferentes termos é recorrente (MARQUES, 1997).

Entretanto, nesta discussão é preciso considerar que o conteúdo ensinado pelo professor na escola possui estreita relação com sua identidade pessoal, envolvendo anseios e crenças. Isso significa que, dificilmente um professor abordará conteúdos ou temas se não houver um significado verdadeiro para ele (FORQUIN, 1993). Em outras palavras, é necessário que o docente acredite na importância desses conhecimentos no conjunto de saberes definidos para a composição do processo de ensino e aprendizagem.

Esses apontamentos explorados por Forquin (1993) podem reafirmar o argumento de Marques (1997), visto que, a falta de identidade do professor com a dança pode estimular o emprego de nomenclaturas diversas para diluí-la em meio a outros conteúdos.

Jesus (2008) arrola ainda outras justificativas para a utilização de tantos termos para designar a dança, afirmando que a ausência de conhecimentos e a escassez de publicações que discutam esta temática na Educação Física, limitam o que pode ou não ser compreendido como dança. O autor salienta também, que a melhor compreensão de como denominar esse conteúdo facilitaria a sua inserção no contexto escolar.

Assim, destaca-se a necessidade de compreender o estado da arte da dança, procurando mapeá-la em uma perspectiva nacional, bem como, suas proposições nos currículos escolares. Esta análise se justifica por razões baseadas em sua pouca presença na escola e as dificuldades de compreensão dos objetivos e metas educacionais previstas para o tema. Portanto, uma investigação nesse sentido poderia fornecer indícios acerca das

causas desse afastamento, além de elementos para que esse panorama seja superado.

As hipóteses desse estudo baseiam-se nos seguintes pressupostos: a nomenclatura empregada para denominar a dança ainda aparece de forma difusa, devido às poucas referências existentes sobre o tema; e existem limitações nos critérios selecionados para apresentar os conteúdos.

Isso posto, o objetivo dessa investigação é analisar como o conteúdo dança é tratado nas Propostas Curriculares Estaduais (PCE) de Educação Física no Ensino Fundamental, procurando delinear um panorama desse conteúdo em uma perspectiva nacional.

## MÉTODO

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi empregado o método de análise documental (GIL, 2008) em 17 Propostas Curriculares Estaduais (PCE) da área, procurando delinear como a dança é tratada e sugerida para o contexto escolar.

A análise documental procura examinar documentos diversos por meio de uma visão ampliada do problema. Materiais desse porte são entendidos como fontes estáveis de pesquisa que podem ser consultados diversas vezes durante o processo de investigação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para tratar os documentos como fonte de pesquisa foi necessária uma leitura aprofundada e analítica, prezando pela separação dos materiais e de seus diferentes dados estabelecendo critérios comuns. Por fim, as informações coletadas foram organizadas para posterior categorização e análise de dados.

O nível investigado foi o Ensino Fundamental II, que compreende do 6º ao 9º ano. Como critério de seleção das PCE aplicou-se a acessibilidade aos respectivos documentos nos *sites* das Secretarias Estaduais de Educação. Nesse sentido, considerando o valor total de estados (26 mais o Distrito Federal) dez propostas não foram encontradas *on-line* ou ainda não foram elaboradas/disponibilizadas. Neste escopo, foi possível acessar 17 Propostas Curriculares que estavam disponíveis, em sua maioria por meio do documento de apresentação ou materiais específicos para os professores. Em alguns estados, a seção de Educação Física estava em um

documento separado, enquanto outros possuíam um arquivo unificado para todas as disciplinas.

Para a análise e interpretação dos dados foram utilizadas técnicas descritivas típicas da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) que por meio de um conjunto de ferramentas propõe a inferência nos dados encontrados. Esta técnica favoreceu a organização e descrição dos dados em categorias temáticas, bem como, sua representação gráfica. A análise de conteúdo permitiu tratar os documentos envolvidos na pesquisa a partir de técnicas de manuseio de documentos, proporcionando que as análises fossem aplicadas desde a organização e separação dos materiais até a classificação e a elaboração das categorias temáticas.

As PCE analisadas em ordem alfabética foram: Acre (2010), Alagoas (2010), Ceará (2008), Distrito Federal (2010), Espírito Santo (2009), Goiás (2009), Maranhão (2009), Mato Grosso do Sul (2007), Minas Gerais (2009), Paraná (2008), Pernambuco (2008), Rio de Janeiro (2010), Rio Grande do Sul (2009), Rondônia (2013), Santa Catarina (1998), São Paulo (2012) e Sergipe (2010).

Cabe salientar que ao longo do processo de elaboração dessa pesquisa, algumas propostas já se tornaram oficialmente currículos, ou ainda, são designadas de outras formas pelos estados de origem (Orientações Curriculares, Referenciais Curriculares, Propostas Curriculares, entre outros). Entretanto, para fins de padronização e maior identificação com o termo, será utilizada a nomenclatura “Propostas Curriculares Estaduais” para designar os documentos investigados.

## RESULTADOS

Os pilares da Educação no país são regidos pela Constituição Brasileira de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/1996 (BRASIL, 1996). No que tange à efetivação do processo de organização curricular, que trata de propor uma sequência de conteúdos ao longo dos anos escolares, os responsáveis são os órgãos oficiais de ensino estaduais e/ou municipais. Estas instâncias se encarregam tanto pela etapa de produção, quanto pela posterior implementação nas instituições escolares (BRASIL, 1996).

Após a aprovação de documentos nacionais como a própria LDB (BRASIL, 1996) as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998b) e os Parâmetros

Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a) houve uma intensa indicação dos órgãos públicos para que os estados brasileiros apresentassem oficialmente propostas de organização curricular. A finalidade, para tanto, foi empregar maior clareza nos objetivos educacionais do país, além de orientar a atuação dos professores a partir de um referencial validado oficialmente em escala estadual (SAMPAIO, 2010).

No presente estudo, a investigação das 17 PCE possibilitou a delimitação de quatro categorias de análise, que embasaram de forma significativa, a compreensão de como a dança é tratada nos documentos. A primeira categoria relacionou-se à indicação ou não da dança como um conteúdo para as aulas de Educação Física, bem como, a identificação do referencial teórico que ofereceu o principal suporte para cada proposta.

Na segunda procurou-se compreender quais os termos empregados para designar a dança em cada um dos documentos como, por exemplo, ritmo, expressão, atividades rítmicas, dentre outras possibilidades.

A terceira categoria de análise fez referência à existência ou não de uma proposta de organização curricular para a dança ao longo das PCE, destacando a seleção e distribuição desse conteúdo e de seus subtemas no decorrer dos anos escolares.

Por fim, a última categoria abordou como o conteúdo da dança é desenvolvido com relação às três dimensões dos conteúdos: conceitual, atitudinal e procedimental mesmo sem a utilização específica dessa terminologia. As dimensões dos conteúdos correspondem às seguintes questões: “o que se deve saber?” (dimensão conceitual), “o que se deve saber fazer?” (dimensão procedimental)” e “como se deve ser?” (dimensão atitudinal)” (COLL et al., 2000).

Essa análise se justifica tendo em vista que nas diferentes PCE havia sugestões que perpassavam pelo tratamento dos conceitos, como a origem das manifestações e suas características; propunham a valorização e o respeito a essas práticas, o que tangencia a dimensão atitudinal; e, sugeriam vivências de passos e coreografias, o que se direciona a dimensão procedimental. Diante desses dados, foi elaborado um mapeamento acerca das propostas de ensino da dança na escola, a fim de compreender qual dimensão foi predominante.

As categorias serão detalhadas separadamente ao longo do texto, facilitando a identificação de cada enfoque de análise.

### Presença da dança nas pce e o referencial teórico empregado

Foi identificado na investigação que todas as propostas analisadas apresentaram a dança como um dos conteúdos relevantes para a disciplina de Educação Física, mesmo que por meio de diferentes nomenclaturas. Essa constatação parece demonstrar que há consenso com relação à presença desta prática corporal no currículo de Educação Física, ao menos no campo propositivo, já que a literatura aponta que este conteúdo não tem sido ministrado efetivamente nas escolas (MIRANDA, 1994; MARQUES, 1997; BRASILEIRO, 2009).

Isso sinaliza que a dança tem alcançado um espaço importante, entretanto, ainda faltam elementos mais significativos que a coloquem como um conteúdo presente nas aulas de Educação Física. Esse espaço galgado pela dança pode estar relacionado aos movimentos renovadores da área que tinham como premissa a ampliação dos conteúdos para além do esporte, o que demarca elementos positivos com relação à cultura corporal (BRACHT et al., 2011).

Assim, a compreensão dos conteúdos da Educação Física apresenta-se de forma ampliada, sem restrições específicas ao esporte, demarcando elementos positivos com relação à cultura corporal e suas demais práticas como os jogos, as danças, as lutas e a ginástica.

Neste espectro, também se faz importante à compreensão do referencial teórico que está por trás de cada PCE, tendo em vista que isso favorece o mapeamento dos objetivos propostos para a Educação Física e conseqüentemente para os seus conteúdos.

Das 17 PCE analisadas 15 utilizaram o conceito de cultura corporal (AC, AL, CE, DF, ES, GO, MA, MG, MS, PE, PR, RO, RS, SC, SE), uma delas (SP) empregou a nomenclatura cultura de movimento, e na do RJ não foi possível identificar as referências. Esse dado ressalta como a concepção de cultura corporal vem se consolidando, apontando a relevância que o Coletivo de Autores (SOARES et al., 1992) galgou dentro do campo da Educação Física. Ademais, referenciais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a) também foram bastante citados nas PCE. É importante ressaltar que em ambos os materiais a cultura corporal é tomada como referência.

Sampaio (2010) acentua que as PCE brasileiras no geral possuem uma forte tendência de aproximação com os PCN (BRASIL, 1998a) e com a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) devido à credibilidade desses documentos, além dos aspectos legislativos. A autora destaca que isso acontece sem distinção entre as disciplinas, mas que não se trata de uma regra.

Salienta-se, contudo, que apesar desse resultado convergente no que tange à cultura corporal, os documentos apresentaram caminhos teóricos divergentes. Assim, oito PCE (47,05% do total (AC, CE, MA, MG, MS, RO, SE, RS)) propuseram um referencial cultural, acentuando que a Educação Física deve refletir sobre as práticas corporais e compreendê-las como parte da cultura humana.

O segundo referencial mais utilizado foi o crítico, que permeou 29,41% das PCE analisadas (ES, GO, PE, PR, SC). Algumas propostas destacaram explicitamente qual perspectiva teórica embasa o documento, o que facilita para o leitor entender os seus pressupostos. Um exemplo é a PCE do Espírito Santo:

Foi com base nessas teorias críticas e na Ementa Curricular dessa disciplina que traçamos a concepção de ensino da Educação Física deste documento curricular. Nos apropriamos da compreensão de Soares et al. (1992) de que a cultura corporal humana é um conhecimento socio-histórico produzido e acumulado pela humanidade que ao mesmo tempo em que o homem constrói a sua corporeidade ele também produz e reproduz uma cultura (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 184).

As outras duas concepções identificadas nas propostas foram: Referencial da Linguagem (DF) e baseado no “Se movimentar” (SP). A primeira prevê a compreensão dos conteúdos da Educação Física como uma forma de linguagem, comunicação e interação social, no qual se pretende conhecer os códigos que representam as práticas corporais. Já a segunda, propõe que o sujeito (aluno) deva ser reconhecido como autor de suas próprias práticas. Ou seja, devem ser consideradas as intencionalidades, emoções, desejos e possibilidades desses sujeitos durante as aulas (SÃO PAULO, 2012). Por fim, nas propostas de Alagoas e do Rio de Janeiro não foi possível identificar o referencial teórico empregado. A

análise desenvolvida nesta categoria permitiu compreender que, apesar da diversidade de linhas teóricas (Cultural, Crítica, Linguagem e “Se movimentar”), houve uma preocupação em fundamentar as PCE em referenciais importantes para o campo da Educação Física. Ou seja, mesmo diante de opções metodológicas divergentes as PCE procuraram oferecer para a área um material influenciado pelo movimento renovador (BRACHT et al., 2011) reforçando a perspectiva de que a disciplina vem procurando superar concepções mais tradicionais/tecnicistas.

Sampaio (2010) aponta que disciplinas tradicionais como português e matemática são mais coerentes na organização de suas propostas curriculares por se tratarem de áreas consolidadas. Nesse sentido, pode-se dizer que a Educação Física ainda vive um momento de amadurecimento de seus referenciais, apesar de apresentar avanços relevantes.

#### **Termo empregado para representar o conteúdo da dança**

Foi possível identificar nas propostas analisadas diferenças nos termos utilizados para representar a dança. Este fator pode ser observado no Quadro 1 que ilustra as múltiplas nomenclaturas encontradas para designar esse conteúdo nas PCE.

**Quadro 1 -** Representação da dança nas PCE.

<b>Estado (Siglas)</b>	<b>Denominação Empregada</b>
AC, AL, CE, GO, MA, PR, PE, RJ, SE, SC	Dança
DF	Ritmos e Expressividade corporal
ES	Corpo linguagem/ Corpo-expressão
MS	Atividades Rítmicas e Expressivas
MG	Danças e Expressões Rítmicas
RS	Práticas Corporais Expressivas
RO	Danças e Expressões Rítmicas
SP	Atividade Rítmica

**Fonte:** As autoras.

O emprego da terminologia “dança” foi predominante nos documentos analisados (58,82%) enquanto que outros somaram 41,18% do total. Esses dados ilustram que, apesar da maioria assumir “dança” como termo mais adequado, ainda há uma parcela significativa que sugere outras possibilidades.

Além disso, as PCE mostraram-se flexíveis e, muitas vezes, utilizaram palavras diversas para representar a dança. Foram identificados, por exemplo, vocábulos como expressividade corporal, ritmo, atividades rítmicas e expressivas, entre outros, mesmo quando a terminação “dança” era assumida para designar o conteúdo. Isso quer dizer que ao longo dos documentos várias nomenclaturas foram empregadas como sinônimos sem justificativa aparente, gerando limitações na interpretação e identificação da dança como conteúdo.

Das 17 propostas analisadas, apenas Goiás (2009) se posicionou com relação às intenções que a levou a adotar determinado termo, no caso, “dança”. A proposta afirma que o posicionamento em assumir essa nomenclaturas e baseou no reconhecimento da tensão existente com a disciplina de Artes, uma vez que este conteúdo também é arrolado como um dos previstos para essa área de conhecimento. Assim, apesar desse conflito entre as disciplinas a proposta acentua que a presença da dança no currículo de Educação Física se justifica a partir da especificidade desta prática enquanto uma manifestação da cultura corporal, e, portanto, outros termos não devem ser utilizados (GOIÁS, 2009).

A proposta aponta que é necessário um tratamento ampliado para a dança, objetivando superar este embate com a disciplina de Artes, de forma que haja preocupações maiores, principalmente com relação à aprendizagem. Segue um trecho da PCE que reforça essa vertente:

Podemos afirmar que a compreensão das áreas de Educação Física e de Arte quanto a esse saber não são antagônicos, ao contrário, dialogam entre si para ampliarem as possibilidades do seu entendimento e ensino na escola. A diferença é que a Educação Física aborda a dança na sua generalidade, com ênfase no fazer acompanhado sempre pela reflexão crítica das dimensões históricas e culturais que influenciam o ensino e a aprendizagem da dança por parte dos estudantes. Em Arte, a ênfase é dada ao aprofundamento teórico e prático das dimensões estéticas, investigativas e criativas dessa linguagem (GOIÁS, 2009, p. 103).

Apesar do reconhecimento dessa tensão, o texto aponta que isso não deveria ser tratado como um problema, mas como uma possibilidade pedagógica extra, para abordar a dança com diferentes enfoques. Ou seja, o objetivo não é enfatizar qual área seria a “proprietária” do conteúdo, mas possibilitar que cada disciplina promovesse o enfoque que lhe é peculiar. O indicativo, portanto, é superar esta discussão e promover a inserção da dança na escola, que apesar de integrar as orientações curriculares das duas disciplinas, ainda parece distante desse espaço formativo.

Entende-se que esta indefinição do termo para designar a dança interfere em sua identidade no contexto educacional causando confusão nos atores escolares (docentes e alunos). Dessa forma, a discussão sobre o conceito mais adequado para denominá-la pode viabilizar o seu reconhecimento mais efetivo como um dos conteúdos da Educação Física.

Neste âmbito, acredita-se que o emprego do termo “dança” seja o mais apropriado por resguardar a especificidade desta prática corporal e por expressar de forma mais significativa os sentidos históricos, sociais e culturais dessa manifestação. A maior apropriação dessa terminologia (dança) poderia contribuir com o fortalecimento de sua identidade na escola, além de ofertar maior clareza acerca do que será ensinado (GOIÁS, 2009).

#### **Organização dos conteúdos e a seleção dos subtemas da dança**

Nesta categoria foi delineado como as PCE se posicionaram com relação à organização dos conteúdos, ressaltando elementos acerca de como os conhecimentos da dança foram distribuídos ao longo dos anos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

Para o Coletivo de Autores (SOARES et al., 1992) quando conhecimentos precisam ser ensinados é necessário refletir sobre possíveis direcionamentos epistemológicos atrelados à organização dos conteúdos, ainda mais, tendo em vista que não é possível ensinar todos os saberes no meio escolar. A cultura corporal reúne uma grande quantidade de práticas que possuem conhecimentos amplos e diversificados, e, dessa forma, selecionar e organizar conteúdos se trata de um complexo desafio.

Os autores salientam que para organizar os conteúdos, ou seja, selecioná-los e distribuí-los ao longo dos anos escolares a partir de seus subtemas, significa fundamentá-los em princípios metodológicos consistentes e em critérios específicos, bem como, relativos à complexidade que será empregada em cada nível de ensino (SOARES et al., 1992).

Ao considerar a história da Educação Física no que tangencia organização dos conteúdos, encontra-se um dilema delicado, dado que não há consenso na área acerca da relevância da efetivação de um currículo mínimo (KUNZ, 1994). O autor afirma que iniciativas nesse sentido, contribuiriam para a consolidação da Educação Física como um componente curricular organizado.

Os dados sobre a organização dos conteúdos nas PCE de Educação Física indicaram que doze das dezessete propostas apresentaram sugestões de seleção e distribuição dos conteúdos ao longo do Ensino Fundamental II (Quadro 2), o que representa 58% do total dos documentos. Contudo, compreendendo que há grande diversidade de concepções teóricas as propostas de organização também foram significativamente divergentes entre si.

No tocante a dança, dos doze documentos (AC, DF, GO, MA, MG, MS, PE, RO, RS, SE, SP, PR) que sugeriram propostas de organização curricular para os conteúdos da Educação Física, apenas um, o do Rio de Janeiro, não apontou que essa prática fosse abordada em todos os anos do Ensino Fundamental II salientando sua inserção apenas no Ensino Médio. O Distrito Federal apesar de não apresentar uma organização dos conteúdos por anos/ciclos também preconiza que a dança seja tratada em toda esta etapa de ensino. Considera-se, portanto, que a dança apresentou um espaço significativo no Ensino Fundamental II na maioria das propostas, o que contrasta com sua pouca presença na escola (BRASILEIRO, 2009).

Compreende-se a partir dessa análise que a dança é um conteúdo valorizado pelas PCE sugerindo, ao menos a partir da perspectiva das políticas curriculares, indícios de sua presença no campo escolar mesmo com enfoques e sugestões distintas em cada documento.

A seleção dos subtemas da dança, ou seja, os conteúdos que as PCE propuseram para serem

ensinados acerca desse conteúdo nas aulas de Educação Física (forró, axé, hip-hop, frevo, maracatu, entre outros) apontaram dados bastante diversificados, como pode ser observado no Quadro 3.

**Quadro 2** - Análise das PCE referente a organização dos conteúdos.

Estados	Organização
AC, GO, MA, MG, MS, PE, RO, RS, SE, SP, PR. AL, CE, ES, SC.	6º ao 9º ano. Não há organização curricular.
DF	Organização por ciclos, o Ensino Fundamental é dividido em dois blocos I e II. A dança é proposta para todo o Ensino Fundamental II.
RJ	Há organização curricular, todavia a dança não aparece no Ensino Fundamental II apenas no Ensino Médio.

Fonte: As autoras.

**Quadro 3** - Subtemas da dança nas Propostas Curriculares Estaduais.

Danças	Estados																
	AC	AL	CE	DF	ES	GO	MA	MS	MG	PR	PE	RJ	RS	RO	SC	SP	SE
Danças folclóricas: catira, carimbó, maracatu, chula, siriri, etc.	X	X	--	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	--	X	X
Danças clássicas: Balé, jazz.	X	--	--	--	--	X	X	--	X	X	X	--	X	--	--	--	X
Danças de rua: hip hop, passinho, e o funk.	X	--	--	--	--	X	X	X	X	X	X	X	X	--	--	X	--
Danças de salão: forró, bolero, salsa, valsa, tango, chá-chá-chá, etc.	X	--	--	--	--	--	X	X	X	X	--	X	X	X	--	X	X
Danças circulares: danças circulares sagradas.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	--	--	--	--	--	--	--
Danças eletrônicas: pop, house, tecno, etc.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	--	--	X	--	--	--	--
Danças criativas: práticas de expressão corporal.	X	X	--	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	--	X	X
Danças modernas: axé e pagode.	--	--	--	--	--	--	X	--	X	--	X	--	X	--	--	--	--

Fonte: As autoras.

Excluindo-se as propostas que não detalharam como a dança deveria ser abordada na escola (CE e SC) as demais, quinze no total, destacaram a importância das danças folclóricas e das danças criativas em seus documentos.

Considerando que há indicação em termos constitucionais para a valorização do folclore, bem como, os estímulos proporcionados pelo Decreto nº 56.747 de 17 de agosto de 1965, que incluem a valorização desse patrimônio cultural, a celebração de uma data em sua homenagem (22 de agosto), e o direcionamento para que as escolas realizem eventos para demarcar sua relevância, pode-se dizer que, em certa medida, esses fatores podem ter influenciado na sugestão desse conteúdo para as aulas de Educação Física.

Já com relação às danças criativas, apesar das PCE não apresentarem nenhum referencial teórico para embasar sua proposição, percebe-se a relevância dessa linha, visto que ela foi destacada em todos os documentos. As danças criativas se constituem em manifestações que privilegiam temas básicos do movimento humano como andar, correr, saltar, girar, entre outros, bem como, as diversas formas de criação e expressão a partir desses movimentos (MIRANDA, 1979; CAMPEIZ; VOLP, 2004). Nesse sentido, elas podem estar presentes devido à concepção de que a escola deve explorar as possibilidades mais básicas de movimentos, envolvendo o lúdico, os jogos rítmicos, a imitação, a criação e expressão.

Alguns estados como Maranhão (2009), Rio Grande do Sul(2009), São Paulo(2012), entre outros, organizaram por ano quais subtemas da dança deveriam ser abordados, ou seja, estabeleceram quais danças seriam abordadas no 6º, 7º, 8º e 9º ano, e em qual bimestre. Todavia, outros apenas apontaram quais manifestações seriam relevantes e deixaram a cargo do professora tarefa de organizar esse conteúdo (ALAGOAS, 2010; GOIÁS, 2009), reforçando que isso ofereceria maior autonomia ao docente.

Como é possível observar no Quadro 3, apenas os estados do Ceará e Santa Catarina não apresentaram uma descrição mais detalhada sobre quais subtemas abordar na dança. Os documentos apenas citaram o conteúdo como uma das temáticas a serem tratadas nas aulas de Educação Física, sem apontar “o que” da dança deveria ser ensinado. No documento de Santa Catarina, por exemplo, há a seguinte explicação:

Os temas ginástica e dança, tão importantes quanto jogo e esporte na aprendizagem da Educação Física Escolar, não estão contemplados neste documento, devido a restrita bibliografia que os subsidiam na perspectiva do histórico-cultural (SANTA CATARINA, 1998, p. 219).

Cabe salientar que apesar de Alagoas citar a importância do tratamento das manifestações populares e da expressividade, a proposta mostrou-se sucinta e não ofereceu descrições mais específicas de como estes temas deveriam ser abordados nas aulas.

Propor uma organização para os conteúdos pode ser considerado um processo complexo e permeado por dificuldades. A proposta do Rio Grande do Sul, por exemplo, reforça a existência destas limitações mencionando que esta tarefa tornou-se um desafio ainda maior quando a Educação Física foi incluída junto às disciplinas de Língua Portuguesa, Artes e Língua Estrangeira Moderna na área de “Linguagens Códigos e suas Tecnologias” (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Outro problema relativo à organização curricular na Educação Física refere-se à crítica quanto à possibilidade de “engessamento” do professor em sua atuação docente, que tende a ficar presa à ordem pré-estabelecida dos conteúdos, não podendo, muitas vezes, desassociar a sua prática ao que é sugerido no currículo. Nesta perspectiva, algumas propostas ressaltaram esta limitação e apontaram, ao longo do texto, uma preocupação com esta questão.

No documento do Paraná (2008), por exemplo, apesar da existência de uma proposta de organização dos conteúdos, aponta-se que o processo de seleção dos conteúdos deve ser efetuado pelo professor a partir do seu contexto, colocando-o como “autor do seu próprio plano de ensino”. Para eles a proposta curricular tem como uma de suas funções apresentar os conteúdos básicos da disciplina que podem ser repensados e organizados pelo docente.

Nesse quadro, os conteúdos básicos apresentados devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas. Por serem conhecimentos

fundamentais para a série, não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado (PARANÁ, 2008, p. 83).

Sabe-se que a área de Educação Física tem suscitado poucas discussões sobre princípios norteadores que possam fundamentar a construção de propostas de organização curricular, como apontam alguns autores (GONZÁLEZ, 2006; DARIDO et al., 2010). Tal premissa foi identificada inclusive nas PCE analisadas nesse estudo.

#### Como as dimensões dos conteúdos são explorados nas propostas?

Nesse tópico foram utilizadas as dimensões dos conteúdos como princípios norteadores para delimitar o tratamento para a dança nos documentos analisados. As dimensões dos conteúdos são: conceitual, procedimental e atitudinal (COLL et al., 2000), elas são sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física como uma possibilidade viável para ensinar os conteúdos

da cultura corporal (BRASIL, 1998a). Pode-se dizer que, a dimensão conceitual está ligada aos fatos, conceitos e princípios teóricos, a procedimental ao “saber fazer”, e, por fim, a atitudinal trata das questões que envolvem o ser e o “se relacionar”. Assim, a proposta dos PCN é que os conteúdos da cultura corporal sejam ensinados a partir dessas três dimensões (BRASIL, 1998a). A partir disso, foi investigado como as PCE se posicionaram diante dessas diretrizes.

No Quadro 4 apresenta-se como as dimensões dos conteúdos foram propostas nas PCE. Considerou-se “presente” mesmo quando não houve menção explícita ao termo “dimensões dos conteúdos”. Isso significa que foi verificada durante a análise da proposta uma preocupação em tratar os conceitos, procedimentos e atitudes na disciplina de Educação Física. “Parcialmente” refere-se às PCE que, apesar de mencionar na fundamentação teórica determinada dimensão, não propuseram a abordagem nos planos de ensino/orientações didáticas. Por fim, “ausente” relaciona-se ao não tratamento das dimensões nos documentos. Ademais, foram ofertados exemplos extraídos das PCE, a fim de ilustrar como se deu o processo analítico.

**Quadro 4** - As dimensões dos conteúdos nas PCE

Estado	Dimensão conceitual	Dimensão procedimental	Dimensão atitudinal
AC, AL, CE, GO, MA, MG, MS, RJ, RO, SC, SE.	<b>Presente</b> Ex.: Análise histórica das origens de diferentes estilos de dança (MARANHÃO, 2009).	<b>Presente</b> Ex.: Vivências de movimentos em ritmos diversos, articulando gestos com sons corporais (MINAS GERAIS, 2009).	<b>Presente</b> Ex.: Abordagem de questões relacionadas ao preconceito com as danças, desmistificando os papéis sexuais e a utilização do corpo (GOIÁS, 2009).
DF, ES, PE, PR, SP.	<b>Presente</b> Ex.: Identificação das principais fases do processo de construção histórica das manifestações da cultura rítmica nacional (SÃO PAULO, 2012).	<b>Presente</b> Ex.: Vivências práticas das danças como o balé moderno, sapateado e jazz, explorando passos característicos (PERNAMBUCO, 2008).	<b>Parcialmente</b> Mencionada apenas na fundamentação teórica, e, portanto, não foi possível extrair exemplos.
RS	<b>Presente</b> Ex.: Abordagem da origem das indumentárias, músicas e passos das coreografias das danças populares (RIO GRANDE DO SUL, 2009).	<b>Presente</b> Ex.: Exploração da estrutura rítmica, passos e coreografias das modalidades de dança de salão (RIO GRANDE DO SUL, 2009).	<b>Ausente</b> A questão de valores/atitudes não é assumida como um objetivo exclusivo da Educação Física, mas da escola como um todo. Portanto, não há propostas específicas para a área.

Fonte: As autoras.

A maioria das PCE propõe uma extensão do conteúdo para além do “saber fazer”, pois preconiza o trato das três dimensões dos conteúdos tanto em seus apontamentos teóricos quanto em sua organização curricular ou proposições de atividades (AC, AL, CE, GO, MA, MG, MS, RJ, RO, SC e SE). Este dado pode ser considerado como um elemento relevante para a disciplina de Educação Física, uma vez que, apesar da importância que a dimensão procedimental possui na área, visto que se trata de uma das marcas registradas deste campo de conhecimento (DARIDO, 2003; BARROS, 2006; CARMO JÚNIOR, 2011) já foi possível identificar uma visão mais ampla, corroborando, também neste ponto, com os reflexos do movimento renovador (BRACHT et al., 2011).

Ainda é difícil para muitos professores e alunos, bem como, para o próprio imaginário social da Educação Física compreensão de que as aulas devem ser mais do que jogos e atividades práticas, e, que, além disso, existem conhecimentos que precisam ser explicados, conceitos que devem ser lidos, valores discutidos, entre outros elementos importantes dentro do contexto escolar. Aprender e ensinar sobre as práticas da cultura corporal por meio das três dimensões dos conteúdos significa expandir o conhecimento sobre estes temas a partir de diferentes eixos, tornando o processo de aprendizagem ainda mais significativo e diversificado aos estudantes (BRASIL, 1998a; DARIDO, 2003).

A limitação para considerar a dimensão atitudinal como um conteúdo, por exemplo, ainda é bastante comum, e, como revelam os dados, é a que menos aparece nas propostas analisadas, ou é encontrada apenas na fundamentação teórica desses documentos (Vide Quadro 4). De acordo com os PCN (BRASIL, 1998a) as dimensões conceitual e procedimental possuem relações mais próximas entre si, e, conseqüentemente, acabam aparecendo com mais frequência nas aulas de Educação Física. Por sua vez, a dimensão atitudinal tende a ficar mais implícita, sendo encontrada, muitas vezes, sob a forma de currículo oculto, ou seja, como um tema esporádico e não planejado.

Em algumas PCE (DF, PE, PR, SP e ES), apesar da fundamentação teórica apontar que os conhecimentos fossem abordados a partir das

três dimensões, quando a organização dos conteúdos ou os objetivos e atividades da disciplina foram apresentados, isso não se concretizou. Esse problema foi constatado principalmente com relação à dimensão atitudinal, o que destaca a dificuldade que algumas propostas apresentaram ao expor seus direcionamentos, formas de avaliar e objetivos no que se dirige aos valores e atitudes.

Barroso e Darido (2009) corroboram com esses apontamentos ao afirmarem que algumas proposições pedagógicas de ensino, apesar de destacarem a dimensão atitudinal, apresentam dificuldades justamente na sugestão de estratégias e exemplos que possam ser empregados durante a prática pedagógica. Sampaio (2010) também acentua que, apesar da menção às três dimensões dos conteúdos se apresentarem como algo corriqueiro nas PCE das diferentes disciplinas escolares, a dimensão atitudinal é a menos detalhada/explorada.

Entende-se essa dificuldade, e o objetivo não é tecer críticas às propostas pela identificação desta limitação, mas reconhecer a relevância de abordar os conteúdos da cultura corporal nas três dimensões dos conteúdos.

Considerando que a dimensão atitudinal foi a que apresentou menor frequência nas propostas, alguns seguimentos de como ela poderia ser abordada nas aulas serão apresentados como exemplos. Segue um dos objetivos da Proposta Curricular do Acre:

Conhecer, valorizar, apreciar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal do Brasil percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas, adotando uma postura não preconceituosa ou discriminatória por razões sociais, culturais ou de gênero (ACRE, 2010, p. 28).

Percebe-se neste exemplo que, apesar da presença de outras dimensões além da atitudinal, é destacada de forma contundente a preocupação com a adoção de valores relacionados à tolerância e o respeito às diferenças. Assim como também pode ser observado na PCE de Minas Gerais:

[...] Dança como meio de desenvolvimento de valores e atitudes:

Compreender a dança como meio de desenvolvimento de valores e atitudes (afetividade, confiança, criatividade, sensibilidade, respeito às diferenças, inclusão). [...] Dança e relações de gênero: Identificar a dança como possibilidade de superação de preconceitos. Compreender as relações sociais entre homens e mulheres na dança (MINAS GERAIS, 2009, p. 54).

Neste trecho o tratamento proposto para a dança nas aulas de Educação Física extrapola o conhecimento estritamente relacionado ao “dançar”, ou ainda, à história, conceitos, transformações de estilos, entre outros, sugere-se que seja desenvolvida uma reflexão sobre valores e atitudes.

Esta análise ressalta a importância do currículo como um documento norteador da prática pedagógica da comunidade escolar, que não deve propor um direcionamento unilateral aos conteúdos, incluindo uma abordagem referente às atitudes. Sacristán (2000) faz apontamentos que caminham nessa perspectiva ao afirmar que o currículo deve proporcionar conhecimentos que vão além dos tradicionais, e, que, uma proposta que considere a construção e reflexão sobre os valores é fundamental para que os alunos compreendam a sociedade contemporânea.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das Propostas Curriculares permitiu compreender como a dança é abordada em todo o país por meio dos elementos apontados nos documentos oficiais que regulamentam os currículos das escolas estaduais brasileiras. É factível que ao menos no campo propositivo, este conteúdo da cultura corporal ao ser sugerido por todas as PCE, salienta sua relevância e espaço no Ensino Fundamental. Pondera-se, no entanto, que isso pode ter acontecido por diversos fatores, envolvendo elementos como orientação política, influência dos PCN e do Coletivo de Autores que são materiais importantes para a área, ou até mesmo pelo reconhecimento do movimento renovador da Educação Física que prevê a ampliação dos conteúdos escolares.

No que diz respeito ao termo utilizado para designar este conteúdo, apesar das distinções encontradas nas propostas curriculares (atividades rítmicas, expressões rítmicas, práticas corporais expressivas, entre outras), houve certa inclinação para utilização do vocábulo “dança”. Entretanto, ressalta-se que ainda há certa indecisão nos documentos, principalmente pela utilização de diferentes termos como sinônimos, além da discussão com a disciplina de Artes.

Entende-se, no entanto, que a apropriação do termo “dança” seria a mais adequada por expressar os sentidos desta manifestação corporal com propriedade, o que além de ofertar maior reconhecimento ao conteúdo, o torna mais próximo do contexto escolar. Compreender e identificar a **dança** como um conteúdo da Educação Física escolar requer esforços que vão além da nomenclatura empregada, contudo, isso poderia ser um passo importante para galgar maior reconhecimento e espaço nas escolas.

Sobre a temática de organização curricular, apesar dos conflitos que rodeiam a Educação Física, a dança ocupou um espaço significativo, permeando praticamente todos os anos escolares, com referência maior às danças folclóricas e às criativas. Todavia, ainda existem fatores limitantes principalmente devido ausência de um respaldo teórico, que subsidie a seleção e distribuição dos conteúdos ao longo dos anos escolares.

Por fim, com relação à exploração das dimensões dos conteúdos, destaca-se a necessidade de maior efetivação da dimensão atitudinal, que se mostrou menos presente em detrimento das demais. Isso pôde ser observado, uma vez que, apesar de sua indicação as propostas didáticas se concentraram principalmente na dimensão procedimental. Entretanto, foram encontrados avanços, pois a maioria das propostas já demonstra indicativos para superar a perspectiva exclusiva do “saber fazer” apontando para uma concepção renovadora de Educação Física.

Esta análise pôde desvelar o panorama de como o conteúdo dança está sendo proposto em diversos estados brasileiros e suscitou reflexões a despeito de como elucidar um possível caminho para a consolidação da dança como um conteúdo no campo escolar. Além disso, foi possível

construir um mapeamento de como a dança está caminhando em termos curriculares no país e quais as possibilidades para a sua efetivação. Seria interessante investigar, em um próximo

passo, como esses documentos estão sendo implementados nas diferentes realidades de ensino, analisando o impacto desses referenciais na atuação docente.

---

## ANALYSIS OF DANCE CONTENT ON STATE CURRICULUM PROPOSALS OF PHYSICAL EDUCATION IN BRAZIL

### ABSTRACT

This study aimed to analyze how the State Curriculum Proposals (SCP) for Physical Education approach the dance content in elementary school, trying to outline how this content is covered in these documents. In order to achieve this goal, it was developed a document review in 17 (SCP). Data was analyzed based on the perspective of thematic categories, which are: the indication or not of dance as a content of Physical Education and the identification of its theoretical framework; which are the terms used to describe dance; the existence or not of curricular organization proposals and classification of dance subtopics; and whereas the dimension of the contents (conceptual, procedural and attitudinal) were presented or not. The results suggested that dance is a relevant content to the SCP, since all of them proposed this theme on their guidelines. However, the objectives, the theoretical framework and the content dimensions presented some divergences between one another.

**Keywords:** Scholar physical education. Dance. State curriculum proposals.

---

### REFERÊNCIAS

- ACRE (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Série cadernos de orientação curricular:** orientações curriculares para o ensino fundamental – caderno 1: educação física. Rio Branco, 2010.
- ALAGOAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação e do Esporte. **Referencial curricular da educação básica para as escolas públicas de Alagoas.** Maceió, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, A. M. de. **Práticas pedagógicas em educação física e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos.** 2006. 144f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade)–Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.
- BARROSO, A. R.; DARIDO, S. C. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física/UEM,** Maringá, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2. trim. 2009.
- BRACHT, V. et al. A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento,** Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 11-34, abr./jun. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 18 nov. 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** educação física. Brasília, DF, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais.** Brasília, DF, 1998b.
- BRASILEIRO, L. T. **Dança:** educação física (in)tensas relações. 2009. 473f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- CAMPEIZ, E. C. F. S.; VOLP, C. M. Dança criativa: a qualidade da experiência subjetiva. **Revista Motriz,** Rio Claro, v.10, n.3, p.167-172, set./dez. 2004.
- CARMO JUNIOR, W. Educação física e a cultura da prática. **Motriz,** Rio Claro, v. 17, n. 2, p. 361-371, abr./jun. 2011.
- CEARÁ (Estado). Secretaria da educação. **Coleção escola aprende:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Fortaleza, 2008.
- COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DARIDO, S. C. **Educação física na escola:** questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DARIDO, S. C. et al. Livro didático na educação física escolar: considerações iniciais. **Motriz,** Rio Claro, v. 16, p. 450-457, 2010.
- DISTRITO FEDERAL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo educação básica:** ensino fundamental – séries anos finais. Brasília, DF, 2010.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo básico escola estadual:** guia de implementação. Vitória, 2009.
- FORQUIN, J. C. **Currículo e cultura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOIÁS (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **Reorientação curricular do 1º ao 9º ano:** currículo em debate. Matrizes Curriculares. Goiânia, 2009.

- GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular em educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (Org). **O fenômeno esportivo**: ensaio crítico-reflexivo. Chapecó: Argos, 2006. p. 69-109.
- JESUS, G. B. **As atividades rítmicas e a educação física escolar**: possibilidades de um trato em um outro ritmo. 2008. 215f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) -Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.
- KUNZ, E. **Transformação didática pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular educação física**: 1º ao 9º ano: ensino fundamental. São Luís, 2009.
- MARQUES, I. A. Dançando na escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 20-27, 1997.
- MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino/MS**: ensino fundamental. Campo Grande, 2007.
- MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular CBC de educação física**. Belo Horizonte, 2009.
- MIRANDA, M. L. J. A dança como conteúdo específico nos cursos de educação física e como área de estudo no ensino superior. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 3-14, jul./dez. 1994.
- MIRANDA, R. **O movimento expressivo**. Rio de Janeiro: Funarte, 1979.
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica**: educação física. Curitiba, 2008.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação. **Orientações teórico-metodológicas**: ensino fundamental, educação física. Recife, 2008.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular**: um novo formato: educação física. Rio de Janeiro, 2010.
- RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Lições do Rio Grande**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Artes e educação física. Referencial curricular. Porto Alegre, 2009.v. 2.
- RONDÔNIA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do estado de Rondônia**: educação física. Porto Velho, 2013.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.
- SÃO PAULO. **Currículo do estado de São Paulo**: linguagens, códigos e suas tecnologias.2. ed. São Paulo, 2012.
- SAMPAIO, M. M. F. Propostas curriculares de estados e municípios brasileiros para ensino fundamental e médio. In: SEMINÁRIO NACIONAL - CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS. 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...**Belo Horizonte: [s.n.], 2010.
- SERGIPE (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular**: rede estadual de ensino de Sergipe. Aracaju, 2010.
- SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

Recebido em 20/10/2014  
Revisado em 05/04/2015  
Aceito em 05/06/2015

---

**Endereço para correspondência:** Irla Karla dos Santos Diniz. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Capivari. Av. Doutor Ênio Pires de Camargo, n. 2971, São João Batista - Capivari - SP. CEP: 13360-000. E-mail: irllakarla@yahoo.com.br.