

EDUCAÇÃO FÍSICA E CURRÍCULO MUNICIPAL DE MANAUS: ENTRE A FORMALIDADE E A LEGITIMIDADE

PHYSICAL EDUCATION AND THE MANAUS MUNICIPAL CURRICULUM: BETWEEN LEGALITY AND ITS LEGITIMACY

EDUCACIÓN FÍSICA Y EL CURRÍCULO MUNICIPAL DE MANAOS: ENTRE LA LEGALIDAD Y SU LEGITIMIDAD

Thiago Medeiros de Souza Corrêa¹

Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED/Manaus

Ida de Fátima de Castro Amorim²

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Resumo

O presente estudo teve como foco o Currículo Escolar Municipal (CEM, 2021) da cidade de Manaus e sua aplicação na prática pedagógica dos professores de Educação Física da rede pública. O CEM foi lançado em 2021, substituindo a proposta curricular anterior, em um período em que as aulas ocorriam remotamente e sem a realização de formações específicas sobre o novo documento. Nesse contexto, surgiu o seguinte questionamento: como os professores de Educação Física estão organizando, sistematizando e desenvolvendo suas aulas, tendo como base os objetos de conhecimento propostos pelo CEM (2021)? O objetivo geral da pesquisa foi analisar a prática pedagógica dos professores de Educação Física das escolas públicas de Manaus à luz do Currículo Escolar Municipal (CEM). Como objetivos específicos, buscou-se compreender como os objetos de conhecimento do CEM são estruturados e ministrados nas aulas de Educação Física e identificar a percepção dos docentes sobre a implementação do documento. A pesquisa foi de natureza qualitativa, com base no método do Estudo de Caso. Participaram do estudo sete professores de Educação Física atuantes no Ensino Fundamental – Anos Iniciais da rede pública municipal. Para a coleta de dados, foram utilizados os instrumentos de análise documental, as entrevistas semiestruturadas e a observação não participante. A análise dos dados foi conduzida pela técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados revelaram que os professores não receberam formação específica sobre o novo currículo e demonstram conhecê-lo superficialmente. Verificou-se ainda que parte dos docentes não aborda integralmente os objetos de conhecimento das áreas temáticas *Dança* e *Lutas*, indicando a necessidade de formações continuadas que orientem o trabalho pedagógico a partir das diretrizes do CEM. Conclui-se que, embora o documento represente um avanço na organização curricular da rede, sua efetivação depende do acompanhamento pedagógico e da valorização da formação dos professores.

Palavras-chave: Currículo; Educação Física Escolar; Prática Docente; Formação Docente.

¹ Mestre em Educação Física Escolar pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) polo FEFF/UFAM. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares - GEPEFRI. Atualmente é professor concursado da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED). E-mail: correathiago1@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5374110046578245>.

² Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (2021). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (2002). Professora efetiva da Universidade Federal do Amazonas, lotada na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia. Vice líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e suas relações Interdisciplinares (GEPEFRI). E-mail: idaamorim@ufam.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1541427721095402>.

Abstract

This study focused on the *Currículo Escolar Municipal* (CEM, 2021) of the city of Manaus and its application in the pedagogical practices of Physical Education teachers in the public school system. The CEM was launched in 2021, replacing the previous curricular proposal, during a period in which classes were being held remotely and without specific training for teachers regarding the new document. Given this context, the following question emerged: how are Physical Education teachers organizing, systematizing, and developing their lessons based on the knowledge objects proposed by the CEM (2021)? The general objective of this research was to analyze the pedagogical practice of Physical Education teachers in public schools in Manaus in light of the *Currículo Escolar Municipal* (CEM). The specific objectives were to understand how the CEM knowledge objects are structured and taught in Physical Education classes and to identify teachers' perceptions regarding the implementation of the document. The research was qualitative in nature and adopted the Case Study method. Seven Physical Education teachers working in the early years of Elementary Education in public schools participated in the study. Data collection instruments included document analysis, semi-structured interviews, and non-participant observation. Data were analyzed using Content Analysis techniques. The results revealed that teachers did not receive specific training on the new curriculum and are only superficially familiar with it. It was also found that part of the teachers do not fully address the knowledge objects from the thematic areas *Dance* and *Fighting*, indicating the need for continuous training that supports pedagogical work based on the CEM guidelines. It is concluded that, although the document represents progress in the curricular organization of the school network, its effectiveness depends on pedagogical support and the valorization of teacher training.

Keywords: Curriculum; School Physical Education; Teaching Practice; Teacher Education.

Resumen

Este estudio tuvo como tema el *Currículo Escolar Municipal* (CEM, 2021) de la ciudad de Manaus y su aplicación en las prácticas pedagógicas de los profesores de Educación Física de la red pública. El CEM fue lanzado en 2021, sustituyendo la propuesta curricular anterior, en un período en que las clases se desarrollaban de manera remota y sin ofrecer formación específica a los docentes sobre el nuevo documento. Ante este contexto, surgió la siguiente pregunta: ¿cómo están organizando, sistematizando y desarrollando sus clases los profesores de Educación Física con base en los objetos de conocimiento propuestos por el CEM (2021)? El objetivo general de esta investigación fue analizar la práctica pedagógica de los profesores de Educación Física en las escuelas públicas de Manaus a la luz del *Currículo Escolar Municipal* (CEM). Los objetivos específicos fueron comprender cómo los objetos de conocimiento del CEM están estructurados y enseñados en las clases de Educación Física e identificar las percepciones de los docentes sobre la implementación del documento. La investigación fue de carácter cualitativo y adoptó el método de Estudio de Caso. Participaron siete profesores de Educación Física que actúan en los primeros años de la Educación Primaria en escuelas públicas. Para la recolección de datos se utilizaron el análisis documental, entrevistas semiestructuradas y la observación no participante. Los datos fueron analizados mediante la técnica de Análisis de Contenido. Los resultados mostraron que los docentes no recibieron formación específica sobre el nuevo currículo y lo conocen de manera superficial. También se constató que parte de los profesores no aborda plenamente los objetos de conocimiento de las áreas temáticas *Danza* y *Luchas*, lo que evidencia la necesidad de una formación continua que respalde el trabajo pedagógico basado en las directrices del CEM. Se concluye que, aunque el documento representa un avance en la organización curricular de la red escolar, su efectividad depende del acompañamiento pedagógico y de la valorización de la formación docente.

Palabras claves: Currículo; Educación Física Escolar; Práctica Docente; Formación Docente.

INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar passou por diversas transformações ao longo dos anos, principalmente com relação às suas abordagens e aos objetos de conhecimento ministrados na área. Como resultado, historicamente, temos uma disciplina com um vasto campo de estudo, mas muito dependente da característica pessoal, profissional e de



vivência de cada professor para colocá-los em prática. Isso ocorre, sobretudo, pelo fato de que, por muito tempo, não houve, na área da Educação Física Escolar, a cultura de organizar e sistematizar os objetos de conhecimento que deveriam ser desenvolvidos ao longo dos bimestres e séries da Educação Básica (Rosário; Darido, 2005).

Neste artigo, optamos por utilizar o termo “objetos de conhecimento” para nos referirmos aos conteúdos, entendidos aqui como a matéria que deve ser socializada aos alunos (Libâneo, 1994). Tal decisão teve como objetivo padronizar os termos na leitura, destacando a nomenclatura utilizada tanto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), quanto no Currículo Escolar Municipal – CEM (2021), documentos norteadores que foram objetos de nosso estudo e análise.

A ideia de uma proposta curricular para a Educação Física é defendida por Kunz (2020), porque esta seria uma possibilidade de sistematizar os objetos de conhecimento deste componente curricular, assim como acontece com os outros componentes curriculares que fazem parte da grade escolar. Dessa forma, a elaboração de currículos mínimos que contenham princípios de sistematização ajudaria a diminuir um problema crônico da Educação Física Escolar, que é permitir que um professor ministre o mesmo objeto de conhecimento, com a mesma complexidade, tanto para turmas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, quanto para turmas do Ensino Médio (Kunz, 2020).

Para Paes (2002), a repetição de aulas e de objetos de conhecimento no decorrer dos anos escolares é um dos motivos para a evasão das aulas de Educação Física. Apoiados na afirmação deste autor, podemos observar que a participação nas aulas de Educação Física é muito grande no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, mas vai diminuindo nas séries seguintes. Apesar da causa desta situação ser multifatorial, acreditamos que a vivência de aulas repetitivas e com poucas novidades potencializa a aversão ao componente curricular pelos estudantes no avanço das séries escolares.

Segundo Darido et al. (2010), um currículo que apresente um conjunto de objetos de conhecimento sistematizados pode trazer para o componente curricular Educação Física facilitação do planejamento das aulas; previsibilidade dos perfis de entrada e saída dos alunos ao longo das séries; diversificação dos objetos de conhecimento e das atividades realizadas, e possibilidade de continuação dos estudos com a mudança de professor ou de escola pelo aluno, melhorando, assim, as condições de ensino e aprendizagem.

Para Rosário e Darido (2005), a sistematização é a organização dos objetos de conhecimento de uma disciplina em uma série, ou no decorrer das séries na escola. Na mesma direção, Kawashima (2009) indica que sistematizar os objetos de conhecimento da



Educação Física significa organizá-los coerentemente nos diferentes anos de ensino. De acordo com Barros (2014), o termo sistematização, assim como organização, é utilizado na área da Educação para se referir às questões sobre a sequência dos objetos de conhecimento que devem ser ensinados ao longo dos anos escolares.

Conforme Boscatto, Impolcetto e Darido (2016), para ocorrer a sistematização dos conteúdos, alguns pontos devem ser considerados, quais sejam: a necessidade de definição dos conteúdos a serem ensinados pelo componente curricular Educação Física e a organização desses conteúdos por anos escolares, tendo em vista o princípio da complexidade.

É importante entendermos que os saberes culturais, ou seja, os objetos de conhecimento, não são transmitidos diretamente para a escola e, a partir dela, para o aluno. Antes desse processo acontecer, é preciso viabilizar as condições necessárias. Isso significa que este saber deve ser dosado e sequenciado a fim de que o aluno consiga gradativamente dominá-lo; e é na condição de saber sistematizado que os currículos passam a receber os objetos de conhecimento (Saviani, 2016).

Para Saviani (2016), são os objetivos educacionais de cada período que determinarão os conteúdos que comporão o currículo. Como exemplo podemos citar o período da tendência esportivista da Educação Física escolar, cujo objetivo era a valorização do esporte e da competição. Desse modo, os objetos de conhecimento ministrados na época não poderiam ser outros, senão os relacionados à questão esportiva.

Com relação ao conceito, Saviani (2016) afirma que, de forma geral, o currículo é compreendido como um conjunto de disciplinas que compõem um curso ou a relação de assuntos que constituem uma disciplina. No entanto, em um conceito ampliado, podemos entender o currículo como o conjunto de atividades propostas pelo professor, cumpridas com determinada finalidade (Saviani, 2016).

Segundo Tenório et al. (2012), na década de 1960, as teorias tradicionais sobre o currículo passaram a ser questionadas, fato que possibilitou, nas décadas seguintes, o surgimento de teorias críticas, pós-críticas e novas formas de pensar o currículo, abandonando a falsa ideia de neutralidade política e ideológica, dando ênfase às questões sociais que permeiam a elaboração de um currículo. A partir das novas teorias sobre o currículo, foram feitos questionamentos sobre as relações de poder que este documento representa com relação à cultura, etnia, gênero, classe social, entre outros fatores (Tenório et al., 2012).

Nesse sentido, o currículo apresentado e utilizado pelos professores é elaborado em



um determinado contexto político, social, cultural e escolar, estando, então, carregado de valores e pressupostos que são necessários decifrar (Sacristán, 2017). Para Sacristán (2017), a formulação e a elaboração do currículo refletem o conflito de interesses existentes em uma sociedade e os valores dominantes presentes no processo educativo. Tais afirmações nos fazem compreender a característica móvel e inacabada do currículo, uma vez que sua reestruturação deriva das posições políticas de seus principais agentes, tornando este processo permanente.

Vivenciamos este conflito no curto período de discussão até a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), quando houve a diminuição de carga horária no Ensino Médio em diversas disciplinas, como Filosofia e Artes, para aumentar em Português, Matemática e o Ensino Técnico, visando não a formação integral do indivíduo, mas, sim, a sua rápida colocação em postos operacionais do mercado de trabalho. Neste processo, a Educação Física foi reduzida a uma aula semanal no Ensino Médio.

Com a elaboração e a homologação da versão final da BNCC (2018), os estados, municípios e instituições particulares de ensino tiveram que adequar seus currículos e propostas curriculares, tendo como base as aprendizagens essenciais elencadas no novo documento (Callai; Becker; Sawitzki, 2019). Foi nesse contexto que a Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED/Manaus elaborou o Currículo Escolar Municipal – CEM (2021).

Tanto a BNCC (2018), quanto o CEM (2021) foram objetos de análise de nossa pesquisa, que teve como ponto de partida a seguinte questão norteadora: como os professores de Educação Física estão organizando, sistematizando e desenvolvendo as suas aulas nas escolas públicas municipais de Manaus, tendo como base objetos de conhecimento do Currículo Escolar Municipal de Manaus – CEM (2021)? Para responder ao questionamento, foram elaborados objetivos gerais e específicos. Com relação ao objetivo geral, nossa intenção foi investigar a prática da Educação Física nas escolas públicas de Manaus sob a perspectiva do CEM (2021).

Especificamente, nos dedicamos a verificar como os objetos de conhecimento, estruturados pelo CEM (2021), estão sendo sistematizados e ministrados pelos professores de Educação Física do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da cidade de Manaus. Estes objetivos nos permitiram observar o quanto o Currículo Escolar Municipal (2021), na sua formalidade, se materializa no chão da escola e na prática pedagógica do professor de Educação Física que atua no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.



METODOLOGIA

A pesquisa realizada teve uma abordagem qualitativa, pois entendemos que a investigação realizada se relaciona com um universo de significados, aspirações, valores, atitudes e de processos e fenômenos, elementos que não podem ser quantificados (Minayo, 2004). Importante ressaltar, ainda segundo Minayo (2004), que este tipo de estudo não impossibilita a coleta de dados numéricos ou leituras mediante dados para desvendar a totalidade do objetivo pesquisado.

Como apontamos anteriormente, nosso texto tem relação com o documento norteador elaborado e implantado pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Amazonas, desse modo, optou-se pelo método do estudo de caso, categoria de pesquisa que, segundo Triviños (1987), se preocupa em explorar, profundamente, uma unidade analisada, exprimindo a natureza e a abrangência do grupo pesquisado. A opção pelo estudo de caso está justificada em função do desejo de desvelar os fenômenos sociais complexos, preservando as características holísticas e os significativos do que ocorre na realidade (Yin, 2005).

Para coletar os dados, escolhemos a análise documental, a entrevista semiestruturada com sete professores de Educação Física da rede municipal de educação de Manaus que atuam no Ensino Fundamental – anos iniciais, e a observação não participante de três aulas dos professores entrevistados. De acordo com Lüdke e André (1986), a análise documental em uma pesquisa é uma valiosa técnica de coleta de dados, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Analisamos nesta pesquisa o documento de referência nos planejamentos dos professores de Educação Física na rede pública municipal de ensino, o Currículo Escolar Municipal (2021) e, também, a Base Nacional Comum Curricular (2018). Para tanto, seguiremos o que recomenda André (1995) e utilizaremos os documentos citados a fim de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas via outras fontes.

Com isso, nossa finalidade ao realizar a análise documental foi compreender o processo de elaboração tanto do CEM (2021), quanto da BNCC (2018) em seus aspectos políticos e legais, quais são suas bases teóricas e orientações metodológicas, como entendem o ensino da Educação Física e de que forma organizam os conteúdos deste componente curricular no Ensino Fundamental – anos iniciais.



Além da análise documental, realizamos entrevistas do tipo semiestruturada, como propõe Triviños (1987), ou seja, partindo de questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e, a partir das respostas dos entrevistados, novas hipóteses e interrogativas foram surgindo. Ainda como instrumento de coleta de dados, fizemos a observação do tipo não participante de três aulas dos professores entrevistados. Dessa forma, cada professor teve a oportunidade de refletir sobre o Currículo Escolar Municipal (2021) e a influência deste documento na sua prática pedagógica.

Para analisar os dados, utilizamos a técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), caracterizada como um conjunto de técnicas e análise das comunicações, lançando mão de determinados procedimentos sistemáticos visando descrever um conteúdo obtido por mensagens. Por meio da análise de conteúdo, acreditamos que foi possível alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, uma vez que tivemos o propósito de conhecer a opinião e a percepção dos professores sobre CEM (2021) e a influência na sua prática pedagógica.

Com relação aos aspectos éticos, nosso estudo ponderou o que preconiza a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, o projeto de pesquisa foi cadastrado na Plataforma Brasil, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas e aprovado através do Parecer de nº 6.279.408, sob o CAAE 69787023.9.0000.5020.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao revisitarmos os documentos utilizados como suporte legal para a formulação da Base Nacional Comum Curricular (2018) e do Currículo Escolar Municipal (2021), percebemos que o caminho sinalizado pelas legislações educacionais brasileiras foi no sentido da formulação de uma base comum, com seus objetos de conhecimento sistematizados e organizados para todos os componentes curriculares.

Podemos citar como exemplo a Constituição Federal (1988), que, em seu Art. 210, afirma que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p. 176). Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (1996), em seu Art. 26, indica que os currículos de todos os níveis de ensino da Educação Básica devem conter uma base nacional comum.

Assim, no ano de 2015, foi instituída uma comissão de especialistas para elaborar uma proposta de base nacional comum, culminando, em 2018, com a formulação do



documento nomeado de Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Impolcetto; Moreira, 2023). A BNCC (2018) é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas por todos os alunos durante sua passagem pela Educação Básica. O documento deve ser entendido como referência para a formulação dos currículos e propostas curriculares dos sistemas de ensino nos estados e municípios brasileiros (Brasil, 2018).

A BNCC (2018) situa a Educação Física na área de Linguagens e justifica esta inclusão ao afirmar que a vivência de práticas corporais gera um tipo de conhecimento muito particular e que, para que este conhecimento seja significativo, é preciso problematizá-la e evidenciar os diversos significados e sentidos que os diferentes grupos sociais atribuem a elas, tornando todas as manifestações da cultura corporal de movimento em textos passíveis de leitura e produção.

Fazendo uma comparação com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Callai, Becker e Sawitzki (2019) entendem esta inclusão da Educação Física na área de Linguagens como um avanço relevante, pois valoriza o que as disciplinas da área têm em comum, complementando os conhecimentos, de forma que não sejam percebidos de forma isolada. No entanto, é importante lembrar que este movimento interdisciplinar também era proposto nos PCNs (1997) através dos Temas Transversais. Logo, compreendemos que houve um aprofundamento do movimento através da aproximação dos componentes curriculares em suas áreas.

A partir da justificativa da BNCC (2018) para incluir a Educação Física na área de Linguagens, observamos uma aproximação entre o documento e a Educação Física Cultural, proposta por Neira e Nunes (2022). Os autores afirmam que o Currículo Cultural foi pensando situando o componente curricular Educação Física na área de linguagens visando permitir uma leitura e produção mais qualificada dos códigos, representações e discursos presentes nas práticas corporais. Na mesma direção, Neira (2018) escreve que, ao tematizar as práticas corporais, incluindo-as na área de Linguagens, é esperado que os alunos sejam capazes, ao final da sua vida escolar, de analisar e reconhecer os vários significados e reconstruir, de maneira crítica, as diversas práticas corporais, como as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginástica.

Como apontam Impolcetto e Moreira (2023), a BNCC (2018), apesar de ser uma referência obrigatória, não se configura como currículo, tendo o papel de orientar e revisar a elaboração dos currículos ao redor do Brasil. Diante desse contexto, com a elaboração e homologação da versão final da BNCC (2018), os estados, municípios e instituições



particulares de ensino tiveram que adequar seus currículos e propostas curriculares, tendo como base as aprendizagens essenciais elencadas no novo documento (Callai; Becker; Sawitzki, 2019).

A partir desta orientação, o estado do Amazonas, por meio do Conselho Estadual de Educação, elaborou o Referencial Curricular Amazonense – RCA (2020). Com isso, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED/Manaus organizou, no início de 2020, um grupo de trabalho para a reformulação do seu currículo, que culminou, no ano seguinte, na elaboração do Currículo Escolar Municipal – CEM (2021). Segundo Manaus (2021), a elaboração deste novo currículo municipal ocorreu colaborativamente, contando com uma comissão composta por mais de 120 profissionais, entre eles, professores da rede municipal de ensino, gestores, pedagogos, assessores e técnicos. Fez parte do grupo de trabalho do componente curricular Educação Física um total de oito professores, sendo que seis atuaram na elaboração e organização do documento, e dois foram responsáveis por revisar o conteúdo da área.

O Currículo Escolar Municipal (2021) preconiza que o ensino da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental possibilita a ampliação da visão de mundo para além dos exercícios físicos. Dessa maneira, cabe a este componente curricular permitir que os alunos vivenciem diversas práticas corporais provenientes das diferentes manifestações culturais, tendo como base a educação integral. Conforme o próprio documento, a educação integral significa olhar para o aluno como um todo, e não como um ser fragmentado, assim, deve-se desenvolver conjuntamente os aspectos afetivos, cognitivos, sociais e físicos.

Ao abordarmos o conceito de educação integral, entendemos que o CEM (2021) dialoga com a Abordagem Construtivista/Interacionista. O próprio documento curricular traz, em suas orientações teóricas e metodológicas, uma citação do livro *Educação como prática corporal*, de autoria de Freire e Scaglia (2009). Desse modo, é papel do professor de Educação Física, segundo o CEM (2021), promover atividades que permitam ao estudante “saber sobre o fazer”, “saber fazer” e “saber ser e conviver”, envolvendo as oito dimensões do conhecimento propostas pela BNCC (2018).

Para Darido (2001), na Abordagem Construtivista/Interacionista voltada para a Educação Física, a intenção é que o conhecimento seja construído a partir da interação do indivíduo com o mundo, trazendo para a aprendizagem experiências de assimilação e acomodação em um processo constante de reorganização. Logo, a organização das aulas de Educação Física, tendo como base teórica e metodológica a abordagem mencionada,



deve dar ao professor sustentação para possibilitar aos seus alunos situações que envolvam análise, reflexão e abstração sobre seu corpo e as possibilidades de movimento, permitindo que se expressem de diferentes formas e que entendam o significado das ações que estão praticando e das suas ações com o outro (Lima et al., 2010).

Esta relação entre o Currículo Escolar Municipal – CEM (2021) e a Abordagem Construtivista/Interacionista também pode ser percebida quando olhamos para as habilidades solicitadas para serem desenvolvidas em diferentes objetos de conhecimento no CEM (2021). Podemos trazer como exemplo a habilidade EF35EF14 referente ao objeto de conhecimento Lutas de Matriz Indígena e Africana que solicita que seja abordado o respeito ao colega enquanto adversário e às normas de segurança, ou ainda, a habilidade EF35EF02 referente ao objeto de conhecimento Brincadeiras e Jogos Populares do Brasil e do mundo que solicita a discussão de estratégias para a participação de todos nas atividades.

Em nossa pesquisa, ao serem questionados sobre o conhecimento que possuem sobre o CEM (2021), cinco professores responderam que conhecem os objetos de conhecimento elencados no currículo, e um professor disse que conhecia apenas as unidades temáticas propostas no documento, que são: brincadeiras e jogos, danças e ginásticas e lutas. Apenas uma professora afirmou que conhece as habilidades propostas para serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, indo ao encontro do pensamento de Betti (2018), que considera exatamente o conjunto de habilidades, apresentadas tanto na BNCC (2018), como no CEM (2021), como o elemento principal destes documentos.

Importante destacar que nenhum dos participantes da pesquisa citou em sua resposta a base teórica/metodológica que, na sua visão, sustenta o CEM (2021). Desse modo, consideramos necessário superar o conceito de currículo por seleção ou listagem de objetos de conhecimento, como menciona Betti (2018), e entendê-lo, de forma mais ampliada, como um documento que oferece um modelo teórico e metodológico de trabalho e orienta quanto aos objetivos a serem alcançados, sendo os objetos de conhecimento uma parte deste processo.

Sacristán (2017) entende o professor como um mediador decisivo entre o currículo e os alunos. Para o autor (2017), a mediação é decisiva para a passagem do currículo de documento técnico/político para prático/pedagógico. Marani, Sanches-Neto e Freire (2017) afirmam que quanto maior o conhecimento do professor sobre o currículo formal, menores são as diferenças entre ele e o currículo real, compreendido por Sacristán (2017) como o



que de fato se concretiza na escola. Assim, fica o questionamento sobre como serão alcançados os objetivos propostos e como se desenvolvem as habilidades solicitadas no CEM (2021) com os professores apresentando um conhecimento superficial do documento.

Ainda no sentido de investigar a prática pedagógica dos professores tendo como base o Currículo Escolar Municipal (2021), indagamos quanto às dificuldades em ministrar os objetos de conhecimento dispostos no documento. Como resposta, apenas dois professores pesquisados indicaram que conseguem ministrar todos os objetos de conhecimento listados no CEM (2021) de forma satisfatória, enquanto os outros cinco professores consideram que alguns objetos de conhecimento são ministrados de forma insatisfatória, tendo a necessidade de adaptar materiais e espaços para que ocorra a vivência corporal.

A escassez de materiais e a infraestrutura precária para a realização das aulas também foram apontadas por Barros (2014) como fatores negativos para a concretização das propostas curriculares nas aulas de Educação Física. De acordo com o autor (2014), estas situações fazem com que exista um volume considerável de objetos de conhecimentos ministrados apenas de forma teórica. Dos sete professores que participaram de nossa pesquisa, quatro não tinham quadra para a realização das aulas de Educação Física, sendo estas realizadas em espaços improvisados, como refeitórios, pátios ou áreas verdes. Outra dificuldade recorrente foi a falta de material. Ministrar os objetos de conhecimento utilizando apenas a teoria é considerado insatisfatório para os professores pesquisados, por isso, a necessidade de adaptação para proporcionar a vivência aos alunos.

A realização de aulas predominantemente teóricas e a dificuldade de promover atividades práticas foram apontadas por três docentes como uma das dificuldades para ministrar os objetos de conhecimento elencados no CEM (2021), no entanto, o motivo apresentado pelos professores não foi a questão material ou de infraestrutura, mas, sim, a falta de conhecimento sobre estes objetos de conhecimento. Com relação a quais objetos de conhecimento não são ministrados por falta de conhecimento sobre como abordá-los, um dos professores afirmou que há uma resistência, tanto do lado dele, quanto dos alunos, em toda a unidade temática Dança.

Contudo, ao revisar o CEM (2021), é possível identificar que esta é uma situação prevista no documento, sendo que uma das habilidades solicitadas para ser desenvolvida em todos os anos escolares do Ensino Fundamental – Anos Iniciais pelos objetos de conhecimento relacionados à unidade temática Dança é “identificar situações de injustiça e



preconceitos geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las” (Manaus, 2021, p. 347).

Outros dois professores apontaram que não ministram os objetos de conhecimento da unidade temática Lutas por receio da violência ser potencializada entre os alunos e que as atividades desenvolvidas sejam confundidas com “brigas”. Da mesma forma, analisando o CEM (2021), percebemos que o documento se antecipa e solicita, por meio de uma das habilidades apresentadas, que se reconheça a diferença entre lutas e brigas. Além disso, como foi citado anteriormente, outra habilidade elencada nos objetos de conhecimento da unidade temática Lutas é o respeito ao colega enquanto adversário e às normas de segurança.

Ao serem questionados sobre as formações organizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus para promover o conhecimento quanto ao documento curricular utilizado atualmente, quatro professores responderam que não tiveram nenhum tipo de formação e que conheceram o documento à medida que o utilizavam na elaboração dos planejamentos. Uma professora afirmou que a formação realizada se resumiu a um encontro na própria escola para apresentar o CEM (2021) e entregá-lo digitalmente aos professores, sem maiores aprofundamentos. Outros dois professores disseram que participaram de formações continuadas promovidas pela secretaria, mas os temas das formações eram os objetos de conhecimento, sem discussão das bases teóricas/metodológicas do CEM (2021).

Diante desse contexto, concordamos com Barros (2014) ao afirmar que quanto maior for a compreensão dos professores sobre as propostas curriculares utilizadas, maiores serão os esforços para superar as dificuldades. Para verificarmos como os professores estão ministrando os objetos de conhecimento elencados no CEM (2021) e, assim, conseguirmos visualizar a materialização das orientações do documento no chão da escola, observamos três aulas de cada professor participante da pesquisa. Por uma questão de organização e orientação da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental – Anos Iniciais são realizadas em um encontro semanal de duas horas, cumprindo a carga horária semanal prevista para o componente curricular.

A partir das observações, foi possível identificar que os objetos de conhecimento foram ministrados predominantemente na dimensão conceitual e procedimental. Logo, a rotina das aulas de Educação Física de seis professores pesquisados era similar. Inicialmente, houve um momento em sala de aula, utilizado para apresentar pequenos



textos, fazer indagações aos alunos, propor discussões, enviar ou corrigir atividades no caderno e explicar, de forma teórica e conceitual, o objeto de conhecimento proposto para aquela aula.

O segundo momento da aula foi realizado fora de sala, seja na quadra, seja em outro local destinado para este fim, e os objetos de conhecimento, ministrados na sua dimensão procedimental, sob a ótica do saber fazer. Assim, os professores proporcionaram vivências práticas dos objetos de conhecimento ministrados naquela aula com variadas estratégias relacionadas aos assuntos abordados em sala de aula.

Na rotina estabelecida por um dos docentes, não estava previsto relacionar o momento em sala de aula com o momento em quadra. Nas aulas que acompanhamos deste professor, os alunos estavam estudando sobre o exame biométrico, índice de massa corporal e fatores que influenciam no peso e na altura, enquanto, na quadra, o professor distribuía os materiais disponíveis e deixava os alunos à vontade para escolherem a atividade que desejavam participar, em uma aula que podemos classificar como abandono de trabalho docente ou desinvestimento pedagógico (González, 2019).

Consideramos que encontrar seis professores de Educação Física que conseguissem relacionar o assunto ministrado em sala com o que ocorre na quadra como um avanço proporcionado pela organização curricular elaborada para a Educação Física através do CEM (2021). Apesar disso, foi perceptível que a dimensão atitudinal dos objetos de conhecimento não foi trabalhada nas aulas observadas. Com relação a este dado, Freire et al. (2010) aponta que a questão ética e a preocupação com os valores estão presentes no discurso dos educadores, mas são tratadas de maneira superficial durante as aulas, como pudemos constatar em nossa observação.

De acordo com Freire et al. (2010), os valores éticos e morais, geralmente, não aparecem explicitamente nos planejamentos das aulas, sendo abordados apenas em situações específicas e em um recorte disciplinar. Desse modo, podemos supor que, se houvesse algum tipo de conflito entre os alunos nas aulas observadas, seria o momento em que os professores reuniriam a turma e tratariam sobre aspectos relacionados à convivência humana e questões comportamentais, em uma atitude de reação ao que aconteceu na aula, e não de forma intencional e planejada.

O CEM (2021) solicita, por meio das habilidades, que os objetos de conhecimento também sejam abordados em sua dimensão conceitual. Podemos citar como exemplo a habilidade de reconhecer a diferença entre lutas e brigas, proposta para o objeto de conhecimento lutas do contexto comunitário e regional, ou ainda a habilidade de identificar



situações de injustiça e preconceito, geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais, e discutir alternativas para superá-las, e, por fim, a habilidade de valorizar a importância do patrimônio histórico-cultural, indicada para o objeto de conhecimento brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, todos para o 5º do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Entendemos, portanto, que a dimensão atitudinal deve ser abordada de forma intencional, tratando de atitudes e valores nas e para as práticas corporais, devendo, conseqüentemente, também ser incorporadas em outros aspectos da vida do aluno. Afirmamos que o CEM (2021) tem como base teórica/metodológica a abordagem Construtivista/Interacionista, assim, ao não abordar os objetos de conhecimento na sua dimensão atitudinal, os alunos também não são desenvolvidos na sua integralidade. Com isso, novamente, o que é proposto no CEM (2021) não se materializa no chão da escola, ou seja, na prática pedagógica dos professores de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as legislações e documentos norteadores relacionados à educação no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e a própria Constituição Federal (1988), constatamos que houve um direcionamento para a formulação de um documento nacional comum, com as orientações e os objetos de conhecimento dos diferentes componentes curriculares organizados e sistematizados entre as etapas da Educação Básica, culminando com a criação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e do Currículo Escolar Municipal – CEM (2021).

Nesse sentido, compreendemos que a formalidade exigida pela legislação foi atendida e, amparados em Boscatto, Impolcetto e Darido (2016), reconhecemos como positiva para a Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório, a utilização de um documento curricular norteador que forneça aos professores desta disciplina possibilidades de organização e sistematização dos objetos de conhecimento ao longo das séries do Ensino Fundamental – Anos iniciais, além de apresentar sugestões de habilidades a serem desenvolvidas, formuladas a partir de uma base teórica e metodológica que, a nosso ver, se aproxima da Abordagem Construtivista/Interacionista. A literatura apresentada no decorrer do texto aponta que a utilização de um documento norteador, como o CEM (2021), facilita o planejamento das aulas, a definição dos objetivos e a diversificação das práticas da cultura corporal de movimento, além de auxiliar quanto à



sequência de conhecimentos que serão levados aos alunos ao longo das séries. No entanto, apenas a existência e a utilização de um documento curricular não garantem a sua materialização, na prática.

Em nosso entendimento, o CEM carece ainda de legitimidade no sentido de oferecer aos professores não apenas uma lista de objetos de conhecimento que devem ser ministrados, mas fornecer uma base teórica/metodológica que impacte positivamente na prática pedagógica do professor que está na escola.

A legitimidade poderá ser alcançada por meio das formações continuadas promovidas pela própria Secretaria Municipal de Educação de Manaus para os professores de Educação Física. Nesse caso, os encontros serviriam para massificar o conhecimento entre os professores das bases teóricas/metodológicas que inspiraram a formulação do CEM, alcançando, portanto, os objetivos propostos pelo próprio documento.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. **Referencial Curricular Amazonense**. Manaus, 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de André. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo, Edições 70, 2016.

BARROS, André Minuzzo de. **Os conteúdos e a prática pedagógica de educação física: análise do currículo do Estado de São Paulo**. 2014. 193f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

BETTI, Mauro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar** Ano IV, v. 1, p. 681-701, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329244831_A_VERSAO_FINAL_DA_BASE_NACIONAL_COMUM_CURRICULAR_DA_EDUCACAO_FISICA_ENSINO_FUNDAMENTAL_menos_virtudes_os_mesmos_defeitos. Acesso em: 04 out. 2025

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a educação física? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318479947_A_Base_Nacional_Comum_Curricular_uma_proposicao_necessaria_para_a_Educacao_Fisica. Acesso em: 3 set. 2025

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.



BRASIL. **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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 out. 2025

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física, 1º e 2º ciclos. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

CALLAI, Ana Nathalia Almeida; BECKER, Eriques Piccolo; SAWITZKI, Rosalvo Luis. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, v. 17, p. e019022-e019022, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8654739>. Acesso em: 05 out. 2025

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em educação física escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/70073429/Os-Conteudos-Da-Educacao-Fisica-Escolar-Influencias-Tendencias-Dificuldades-e-Possibilidades>. Acesso em: 3 ago. 2025

DARIDO, Suraya Cristina; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; BARROSO, Andre Luis Ruggiero; RODRIGUES, Heitor de Andrade. Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. **Revista Motriz**. Rio Claro, v.16, n.2, p. 450 - 457, abr./jun., 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/bbea4974-8186-4f19-b6abc46600f2e59b>. Acesso em: 10 set. 2025

FREIRE, Elisabete dos Santos et al. A dimensão atitudinal nas aulas de Educação Física: conteúdos selecionados pelos professores. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 21, n. 2, p. 223-235, 2010. Disponível em: <https://share.google/J52jGCVxq0J8yIUpW>. Acesso em: 20 set. 2025

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (org.). **Desafios da Educação Física Escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 130-148.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; MOREIRA, Evandro Carlos. A educação física escolar na BNCC: avanços e desafios. **Corpoconsciência**, p. e15228-e15228, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/15228>. Acesso em: 15 set. 2025

KAWASHIMA, Larissa Beraldo; SOUZA, Laura Beraldo; FERREIRA, Lílian Aparecida. A Sistematização de conteúdos da Educação Física para as séries iniciais. **Revista Motriz**. UNESP, p. 458-468, 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2161>. Acesso em: 01 out. 2025



KUNZ, Eleonor. **Transformação Didático Pedagógica do Esporte**. 9. ed. Ijuí: Unijuí, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Rubens Rodrigues; LIMA, Elício Gomes; BARRETO, Elvira Maria Gomes; LIMA, Rosilene Rodrigues. Perspectiva construtivista da educação infantil e ensino fundamental na área de educação física. **Educere et Educare**. 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3712>. Acesso em: 04 jul. 2025

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação de Manaus. **Currículo Escolar Municipal de Manaus**. 2021. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/prefeitura-lanca-novocurriculo-escolar-municipal-de-manaus>. Acesso em: 17 jun. 2025.

MARANI, Lidiane; SANCHES-NETO, Luiz; FREIRE, Elisabete dos Santos. O currículo da educação física na rede municipal de Barueri: as percepções dos professores. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 249-264, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/65265>. Acesso em: 12 jun. 2025

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2522>. Acesso em: 10 set. 2025

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari Nunes. **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022.

PAES, Roberto Rodrigues. A pedagogia do Esporte e os Jogos Coletivos. In: ROSE JÚNIOR, Dante de. **Esporte e Atividade Física na infância e na Adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha Rosário; DARIDO, Suraya Cristina. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Revista Motriz**. Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, 2005. Disponível em: <https://share.google/VbfDo3uRb8FoB1yor>. Acesso em: 10 ago. 2025

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 14 set. 2025

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos et al. Propostas curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. **Revista Motriz**, v. 18, p. 542-556, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1980-65742012000300015>. Acesso em: 12 set. 2025



TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: <https://share.google/9FcPKx1uKcTXv9FZQ>. Acesso em: 25 set. 2025

YIN, Robert Kuo-zuir. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Artigo recebido em: 06 de outubro de 2025

Aceito para publicação em: 02 de janeiro de 2026

Manuscript received on: October 06th, 2025

Accepted for publication on: January 02nd, 2026

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

