



Educação Física e o Currículo Escolar Municipal de Manaus: aproximações com o interacionismo conectado à abordagem construtivista

Physical Education and the Municipal School Curriculum of Manaus: connections between interactionism and the constructivist approach

Educación Física y el Currículo Escolar Municipal de Manaus: aproximaciones al interaccionismo conectado al enfoque constructivista

Thiago Medeiros de Souza Corrêa¹

Doutorando em Educação na Amazônia na Universidade do Estado do Amazonas, Manaus/Am, Brasil

Ida de Fátima de Castro Amorim²

Professora da Universidade Federal do Amazonas, Manaus/AM, Brasil

João Luiz da Costa Barros³

Professor da Universidade Federal do Amazonas, Manaus/AM, Brasil

Recebido em: 15/03/2026

Aceito em: 28/05/2026

Resumo

A intensificação da elaboração de currículos escolares, especialmente após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (2018), resultou, no município de Manaus, na formulação do Currículo Escolar Municipal – CEM (2021). O estudo parte da constatação de que o documento não explicita a tese interacionista e sua conexão com a abordagem construtivista do processo de ensino com ênfase sociocultural na Educação Física. Diante disso, buscou-se responder à seguinte questão: quais elementos do CEM (2021) permitem aproximá-lo do interacionismo conectado à Abordagem Construtivista na Educação Física? O objetivo foi analisar em que medida o CEM (2021) incorpora elementos dessas perspectivas teóricas. Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter documental, com análise de conteúdo. Os resultados indicam aproximações entre o documento e a Abordagem Construtivista na concepção de aluno e na organização das habilidades a partir dos objetos de conhecimento, apontando possibilidades de diálogo com as práticas pedagógicas da Educação Física Escolar.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Interacionismo. Abordagem Construtivista.

Abstract

The intensification of the development of school curricula, especially after the approval of the National Common Curricular Base (2018), resulted, in the municipality of Manaus, in the formulation of the Municipal School Curriculum – CEM (2021). This study is based on the observation that the document does not explicitly present the interactionist thesis and its connection with the constructivist approach to the teaching process

¹E-mail: correathiago1@gmail.com

² E-mail: idaamorim@ufam.edu.br

³ E-mail: jlbarros@ufam.edu.br

with a sociocultural emphasis in Physical Education. In this context, the study sought to answer the following question: which elements of the CEM (2021) allow it to be linked to interactionism connected to the Constructivist Approach in Physical Education? The objective was to analyze to what extent the CEM (2021) incorporates elements of these theoretical perspectives. This is a qualitative documentary research using content analysis. The results indicate alignments between the document and the Constructivist Approach in the conception of the student and in the organization of skills based on objects of knowledge, pointing to possibilities for dialogue with pedagogical practices in School Physical Education.

Keywords: School Physical Education. Interactionism. Constructivist Approach.

Resumen

La intensificación de la elaboración de currículos escolares, especialmente después de la homologación de la Base Nacional Común Curricular (2018), resultó, en el municipio de Manaus, en la formulación del Currículo Escolar Municipal – CEM (2021). El estudio parte de la constatación de que el documento no explicita la tesis interaccionista ni su conexión con el enfoque constructivista del proceso de enseñanza con énfasis sociocultural en la Educación Física. Ante esto, se buscó responder a la siguiente pregunta: ¿qué elementos del CEM (2021) permiten aproximarlos al interaccionismo conectado al Enfoque Constructivista en la Educación Física? El objetivo fue analizar en qué medida el CEM (2021) incorpora elementos de estas perspectivas teóricas. Se trata de una investigación cualitativa de carácter documental, con análisis de contenido. Los resultados indican aproximaciones entre el documento y el Enfoque Constructivista en la concepción del estudiante y en la organización de las habilidades a partir de los objetos de conocimiento, señalando posibilidades de diálogo con las prácticas pedagógicas de la Educación Física Escolar.

Palabras clave: Educación Física Escolar. Interaccionismo. Enfoque Constructivista.

Introdução

A Educação Física esteve presente no ambiente escolar tanto como atividade quanto como componente curricular obrigatório. Contudo, no contexto nacional, durante parte significativa desse percurso histórico não houve a adoção de um currículo oficial para a disciplina, movimento intensificado após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) e da formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Dessa forma, as atividades realizadas durante as aulas e os objetos de conhecimento desenvolvidos ao longo do ano eram organizados segundo as características, preferências e vivências pessoais de cada professor(a) (Marani; Neto; Freire, 2017).

Faz-se necessário esclarecer, desde logo, que, assim como em estudo recente sobre o Currículo Escolar Municipal de Manaus – CEM (2021) (Corrêa; Amorim, 2026), adotamos, neste trabalho, o termo ‘objetos de conhecimento’ para nos referirmos aos conteúdos, com o objetivo de padronizar a leitura e aproximá-la da terminologia utilizada no documento curricular que constitui o objeto de análise deste estudo.

Nas últimas décadas, as políticas educacionais têm estimulado a formulação de propostas curriculares comuns para orientar o trabalho pedagógico nas escolas. Este movimento pode ser

observado desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997), até a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e a elaboração de currículos e propostas curriculares nos diferentes estados e municípios brasileiros (Marani; Neto; Freire, 2017).

A formulação das propostas pode ser realizada com base na sistematização dos objetos de conhecimento, compreendida, conforme Barros (2014), como sua organização sequencial ao longo dos anos escolares, encontrando respaldo em diferentes autores (Darido; Rangel, 2005; Paes, 2002; Kunz, 2020) que apontam a repetição de objetos de conhecimento e das práticas realizadas em séries diferentes e distantes entre si como um dos fatores associados à desmotivação dos alunos nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, a organização curricular voltada à ampliação das experiências corporais pode contribuir para práticas pedagógicas mais diversificadas, favorecendo diferentes formas de participação, exploração do movimento e construção de conhecimentos pelos estudantes.

Tal entendimento aproxima-se de perspectivas da Educação Física escolar que compreendem o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem, valorizando múltiplas experiências corporais e possibilidades de interação pedagógica. Nessa perspectiva, ao tematizar diferentes práticas corporais, espera-se que os alunos sejam capazes, ao longo da escolarização, de analisar, reconhecer e reconstruir criticamente seus significados, abrangendo brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas (Neira, 2018). Assim, a ampliação das experiências corporais mostra-se relevante por favorecer o acesso a diferentes manifestações da cultura corporal, ampliar repertórios e contribuir para processos formativos mais críticos e reflexivos dos estudantes.

No âmbito das políticas educacionais nacionais, os PCNs (1997) constituíram uma das primeiras iniciativas de organização dos objetos de conhecimento da Educação Física ao propor sua distribuição em três blocos, como podemos identificar: 1. esportes, jogos, lutas e ginásticas; 2. atividades rítmicas e expressivas; 3. conhecimento sobre o corpo. Ao adotar como referência as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, o documento ampliou a compreensão da Educação Física Escolar para além de uma perspectiva estritamente biológica, reconhecendo que o corpo se movimenta e se relaciona em sua totalidade, oferecendo assim subsídios para que as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos também fossem desenvolvidas no decorrer das aulas.

Apesar do avanço, os PCNs (1997) não estabeleceram uma sistematização dos objetos de conhecimento ao longo das diferentes etapas da Educação Básica. Tal organização, em âmbito nacional, foi consolidada com a homologação da BNCC (2018), documento de caráter normativo que define o

conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos durante sua trajetória escolar.

Atualmente a BNCC (2018) deve ser considerada como referência para a formulação dos currículos e propostas curriculares dos sistemas de ensino, orientando a elaboração e revisão desses documentos norteadores nos estados e municípios brasileiros. Na BNCC (2018), a Educação Física está situada na área de linguagens, juntamente com Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Artes. Essa inserção se justifica pela compreensão de que as manifestações da cultura corporal de movimento são textos passíveis de leitura, interpretação e reprodução, de modo que se torne necessário problematizá-las e evidenciar os diversos significados e sentidos que diferentes grupos sociais atribuem a elas.

Com a elaboração e homologação da BNCC (2018), os estados, municípios e instituições particulares de ensino tiveram que adequar seus currículos e propostas curriculares, tendo como base as orientações contidas no documento (Callai; Becker; Sawitzki, 2019). Nesse contexto, o estado do Amazonas, através do Conselho Estadual de Educação, elaborou o Referencial Curricular Amazonense – RCA (2020), e a Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED/Manaus organizou um grupo de trabalho para a reformulação da sua proposta curricular, que culminou na elaboração do Currículo Escolar Municipal – CEM (2021).

Para que a reforma alcançasse seus objetivos, o novo currículo contemplou todas as etapas da Educação Básica atendidas pela rede municipal, superando a fragmentação existente anteriormente, quando havia documentos distintos para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e para o Ensino Fundamental – Anos Finais (Manaus, 2021). O processo de elaboração do CEM (2021) ocorreu de forma colaborativa, envolvendo uma comissão composta por mais de 120 participantes entre professores da rede municipal, gestores, pedagogos, assessores e técnicos. No que se refere especificamente à Educação Física, participaram do grupo de trabalho oito professores, sendo seis responsáveis pela organização do documento e dois pela revisão do conteúdo da área (Manaus, 2021).

É nesse contexto que recorremos a Sacristán (2017), para quem o currículo constitui uma forma de organizar e sistematizar as práticas educativas, influenciando diretamente o trabalho desenvolvido pelos professores na escola. Trata-se, de acordo com o autor, de reconhecer que a prática curricular na escola deve ser sistematizada com base na relação professor, aluno e conhecimento.

Nesse sentido, para que o CEM (2021) alcance uma legitimidade para além da sua dimensão legal, amparada em decretos e normativas, e se materialize efetivamente nas práticas pedagógicas, torna-se necessário que os professores de Educação Física ampliem a compreensão de currículo para além de uma simples “listagem ou seleção de objetos de conhecimento”, como menciona Betti (2018).

Pesquisas recentes também apontam a importância de processos formativos voltados à discussão e apropriação desse documento pelos professores da rede municipal de educação de Manaus (Corrêa; Amorim, 2026).

Considerando que, conforme Sacristán (2017), o currículo é sempre elaborado em um contexto político, social, cultural e escolar, estando carregado de valores e pressupostos que precisam ser interpretados, entendemos como relevante nos debruçarmos sobre as bases teóricas e metodológicas que sustentam o CEM (2021). Nesse debate, deve-se considerar também as diferentes concepções de ensino que orientam as práticas pedagógicas no contexto escolar.

Assim, conforme destaca Mizukami (1986), os processos de ensino podem ser compreendidos a partir de distintas abordagens pedagógicas, cada uma delas sustentada por determinadas concepções de conhecimento, de aprendizagem e de professor, aluno e objeto de conhecimento. Entre as perspectivas, destaca-se a abordagem sociocultural, fundamentada em pressupostos interacionistas, que compreende o conhecimento como resultado das interações estabelecidas entre os sujeitos e o contexto social e cultural em que estão inseridos. Na abordagem sociocultural, o processo educativo passa a valorizar as experiências dos alunos, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento (Mizukami, 1986), elementos que se aproximam das proposições da Abordagem Construtivista no campo da Educação Física Escolar.

Percebe-se que, embora o CEM (2021) não declare explicitamente a adoção de uma tese interacionista e sua conexão com a abordagem do processo de ensino construtivista com ênfase sociocultural na Educação Física, ainda podem ser identificados, em suas orientações pedagógicas e organização curricular, elementos que o aproximam das perspectivas teóricas citadas e que possibilitam refletir sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física. Desse modo, ao considerar que os currículos escolares expressam determinadas concepções pedagógicas e epistemológicas, torna-se pertinente analisar em que medida os princípios associados ao interacionismo e à abordagem construtivista podem ser identificados nas orientações presentes no Currículo Escolar Municipal – CEM (2021).

Diante desse cenário, a pergunta que norteou esse estudo foi: quais elementos presentes no Currículo Escolar Municipal (2021) permitem aproximá-lo dos pressupostos que sustentam o interacionismo conectado à abordagem construtivista com ênfase sociocultural na Educação Física?

Nosso objetivo foi analisar em que medida o Currículo Escolar Municipal – CEM (2021) incorpora elementos do interacionismo relacionado à abordagem construtivista com ênfase sociocultural na

Educação Física. Especificamente, buscou-se identificar e discutir as aproximações entre os pressupostos teóricos e metodológicos das teorias citadas e as orientações presentes no documento curricular. Nesse contexto, partimos do entendimento de que diferentes análises podem ser realizadas sobre um mesmo documento curricular, uma vez que cada leitura é influenciada pelo ponto de vista do pesquisador. Dessa forma, não pretendemos apresentar uma interpretação definitiva ou hegemônica do CEM (2021), mas sim uma possibilidade de se pensar e expandir a compreensão, tendo como base a abordagem de ensino defendida no campo interacionista.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter documental, pois, segundo Minayo (2004), esta abordagem possibilita investigar relações inseridas em um universo de significados, aspirações, valores, atitudes, processos e fenômenos que não podem ser quantificados. Tal perspectiva permitiu compreender os sentidos presentes nos discursos do CEM (2021) e suas possíveis aproximações com o interacionismo relacionado à abordagem construtivista com ênfase sociocultural na Educação Física.

A coleta de dados foi realizada por meio da análise documental, que, segundo Lüdke e André (1986, p. 38), “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Neste estudo, é importante enfatizar que analisamos especificamente a seção referente à Educação Física no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Uma vez coletados os dados, procedeu-se à análise e interpretação das informações, utilizando a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Inicialmente, realizamos a codificação das informações presentes no documento curricular, organizando-as em unidades de registro e de contexto. Em seguida, os dados foram agrupados em categorias de análise a partir dos núcleos temáticos identificados no CEM (2021).

Resultados

Como dito anteriormente, a elaboração do CEM (2021) teve como ponto de partida a orientação nacional de adequação, por parte dos estados e municípios, dos currículos e propostas curriculares devido à homologação da BNCC (2018). No caso de Manaus, todo o processo de formulação e distribuição aos professores ocorreu em meio ao isolamento social devido à pandemia de covid-19 (Manaus, 2021). Tal contexto contribuiu para que o recebimento e a utilização do CEM (2021) pelos

professores de Educação Física ocorressem sem formação adequada, resultando, muitas vezes, em um conhecimento superficial do currículo (Correa; Bessa; Amorim, 2025).

Neste estudo, tomamos como referência princípios frequentemente associados à abordagem construtivista com ênfase sociocultural na Educação Física, tais como o trabalho com os alunos em suas múltiplas dimensões, o desenvolvimento da autonomia, a valorização dos conhecimentos prévios e a interação com o mundo, com o outro e com as práticas corporais como elementos relevantes para a construção do conhecimento (Becker, 2008; Zabala, 1998). Nesse sentido, segundo Darido (2001), na teoria do conhecimento interacionista, a abordagem construtivista da Educação Física defende 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 mediado pelo professor.

Interpretar o CEM (2021), sob a ótica do interacionismo relacionado à abordagem construtivista na Educação Física, pode oferecer aos professores uma possibilidade de leitura pedagógica do documento. Tal perspectiva contribui para evitar interpretações reducionistas, nas quais os objetos de conhecimento são reproduzidos com fim em si mesmo, de forma descontextualizada, esvaziando o sentido pedagógico da prática docente. Embasado neste momento reflexivo, organizamos os resultados em três categorias analíticas, apresentadas a seguir: concepção de aluno, papel do professor e mediação pedagógica; orientações teóricas/metodológicas, e desenvolvimento de habilidades a partir dos objetos de conhecimento.

Concepção de aluno, papel do professor e mediação pedagógica

A Educação Física no Ensino Fundamental – Anos Iniciais é mencionada pela primeira vez no CEM (2021) através da apresentação das competências específicas que devem ser desenvolvidas por este componente curricular. São dez competências no currículo, as mesmas previstas na BNCC (2018). Observa-se, dessa forma, que não houve acréscimo de nenhuma competência específica para a Educação Física realizada em Manaus por parte do grupo de trabalho que esteve na condução da elaboração do documento.

Considerando a perspectiva da educação por competências, que compreende competência como a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes para enfrentar uma situação-problema (Zabala; Arnau, 2010), identifica-se que o CEM (2021) expressa, por meio das competências

específicas para a Educação Física, uma determinada concepção do aluno que se pretende formar.

De acordo com o horizonte formativo pretendido, o aluno deve, entre outras competências, compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual; refletir criticamente sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença; identificar e compreender seus efeitos e combater a discriminação com relação às práticas corporais e seus praticantes, além de reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos (Manaus, 2021).

Importante destacar que todas as competências listadas no documento devem ser desenvolvidas enquanto o aluno experimenta, desfruta, aprecia, cria e recria diferentes jogos, brincadeiras, danças, ginásticas, esportes e lutas. Da mesma forma, Freire (1989) afirma que na Educação Física deve-se utilizar as atividades que compõem o universo cultural dos alunos, como os jogos e as brincadeiras, os esportes, as atividades de dança, entre outras, tornando o processo de aprendizagem mais significativo, uma vez que a especialidade da criança é brincar, ou, como afirma o autor, toda criança é especialista em brinquedo.

O CEM (2021), através das suas competências, solicita que os conhecimentos aprendidos durante as aulas de Educação Física ultrapassem os muros da escola e sejam mobilizados em diferentes contextos e ambientes que o aluno esteja inserido. Freire e Scaglia (2009) destacam inicialmente a educação da atitude, que, segundo os autores, deveria ser o ponto central de toda a pedagogia, e o aprendizado para a autonomia, enfatizando que o aluno deve ser autônomo tanto na escola, quanto fora dela.

Ainda segundo Freire e Scaglia (2009), a ponte entre a autonomia observada na escola e nos demais ambientes é a tomada de consciência, entendida como um processo de transformação que faz com que o essencial em uma ação, aquilo que a torna possível, torne-se matéria consciente, disponível para ser mobilizada na aquisição de novos conhecimentos.

Os princípios da autonomia e da tomada de consciência, destacados por Freire e Scaglia (2009), sugerem aproximação com as competências observadas no CEM (2021), visto que entendemos tais dimensões como condições necessárias para que o aluno consiga compreender, planejar, refletir, identificar, interpretar, recriar e usufruir, verbos presentes na lista de competências. Tanto o documento curricular, quanto os pressupostos da tese interacionista e sua conexão com a abordagem construtivista com ênfase sociocultural na Educação Física sugerem que se evite uma visão reducionista e simplista das aulas e que se busque despertar consciências, que ocorre através da leitura de mundo, da leitura da

palavra e da troca com o outro.

Para explicitar nosso pensamento, trazemos a nona competência listada no CEM (2021), que afirma que o aluno deve “reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para a sua realização no contexto comunitário” (Manaus, 2021, p. 191). Tal competência poderá ser alcançada na medida em que o aluno compreende o contexto das práticas corporais e no qual está inserido, neste sentido, na abordagem sociocultural, Mizukami (1986) afirma que a participação do indivíduo na sociedade, com condições para modificá-la, ocorre na medida da sua conscientização sobre seu ambiente concreto.

Trazendo a discussão para a abordagem construtivista com ênfase sociocultural da Educação Física, Freire e Scaglia (2009) afirmam que o aluno deve estar consciente das próprias ações para que o conhecimento desenvolvido nas aulas em determinadas situações seja mobilizado também em situações fora da aula e da escola. Assim, o trabalho com essa competência, bem como com as demais presentes no CEM (2021), pode ser planejado e desenvolvido a partir dos pressupostos da abordagem construtivista com ênfase sociocultural, aproximando-se das discussões sobre as abordagens de ensino apresentadas por Mizukami (1986), o que indica possíveis convergências entre o documento curricular e as bases teóricas mobilizadas nesse estudo.

Em seu estudo, Leitão et al. (2011) concluíram que o desenvolvimento dos objetos de conhecimento da Educação Física, apoiado na abordagem construtivista, contribuiu significativamente para a melhoria das decisões autônomas e das relações interpessoais dos alunos ao promover situações que envolvem a resolução de problemas corporais e de convivência, a elaboração e a modificação de regras para os jogos e os trabalhos em pequenos grupos.

Logo, a organização das aulas de Educação Física, fundamentada nesta abordagem, deve proporcionar ao professor sustentação para possibilitar aos seus alunos situações que envolvam análise, reflexão e abstração acerca do corpo e das possibilidades de movimento, permitindo que se expressem de diferentes formas e que entendam tanto o significado das ações praticadas e das ações com o outro (Lima et al., 2010).

Compreender que o aluno está em constante desenvolvimento, que a interação é ponto fundamental do processo de ensino/aprendizagem e que a Educação Física deve se oferecer possibilidades de desenvolvimento ao aluno em todas as suas dimensões, e não apenas reduzido ao saber fazer são pressupostos norteadores, apontados por Lima et al. (2010), da abordagem construtivista da Educação Física com ênfase sociocultural. Assim, entendemos que o perfil formativo

evidenciado pelas competências do CEM (2021) indica convergência com estes pressupostos teóricos, uma vez que exigem autonomia, tomada de decisão, participação ativa e resolução de problemas, projetando um estudante ativo, interativo e construtor do saber.

Orientações teóricas/metodológicas

Ao analisar as orientações teórico/metodológicas contidas no CEM (2021), é possível encontrar alinhamentos entre os fundamentos citados anteriormente e o que preconiza o documento para as aulas de Educação Física. Nesta seção, o currículo destaca, inicialmente, que a Educação Física nesta etapa da Educação Básica possibilita a ampliação da visão de mundo para além dos exercícios físicos, permitindo que os alunos vivenciem diversas práticas corporais provenientes das diferentes manifestações culturais, tendo como base a educação integral.

Ainda de acordo com o CEM (2021), a educação integral significa olhar para um aluno como um todo, e não como um ser fragmentado, assim, pressupõe o desenvolvimento integrado dos aspectos afetivos, cognitivos, sociais e físicos. Ao abordar o conceito de educação integral, é perceptivo o diálogo com a abordagem construtivista, pois, como afirma Freire (1989), a Educação Física não se torna a educação do ou pelo movimento, mas a educação de corpo inteiro, sendo ação corporal indispensável para a compreensão da relação ao mundo e com o outro.

Não há dúvida de que as habilidades motoras são e devem ser desenvolvidas durante as aulas de Educação Física, porém, também deve estar claro ao professor os benefícios do ponto de vista cognitivo, social e afetivo para os alunos (Freire, 1989). Nesse sentido, o CEM (2021) e os pressupostos da abordagem construtivista convergem no entendimento de que as aulas de Educação Física devem utilizar as diferentes práticas corporais para desenvolver o “saber sobre”, o “saber fazer” e o “saber ser e conviver”.

Em nova passagem do documento curricular, a ideia de desenvolvimento da autonomia através das aulas de Educação Física é citada, convergindo com o que defendem Freire e Scaglia (2009). Dessa forma, se, ao analisar as competências específicas para a Educação Física, tivemos a compreensão que tais objetivos seriam alcançados apenas com o desenvolvimento da autonomia e da tomada de consciência. Segundo o CEM (2021), as aulas de Educação Física devem possibilitar ao aluno a “autonomia necessárias para aplicação do conhecimento adquirido através da vivência das práticas

corporais tornando-o um ser participativo e atuante, sabedor de seu papel na sociedade” (Manaus, 2021, p. 219).

O trabalho em grupo e a relação do aluno com o mundo também são orientações destacadas no CEM (2021) para a Educação Física. De acordo com o documento, o professor deve aproveitar a proximidade estabelecida durante as aulas e potencializar o conhecimento que é adquirido de forma coletiva. Assim, deve-se promover o maior número de práticas corporais e atividades em grupo possíveis, enfatizando que o acontecimento das atividades depende da presença de todos, a importância do coletivo e mediar os conflitos, alegrias, frustrações e demais sentimentos que ocorrem nas aulas.

Nesse sentido, a relação entre professor e alunos deve ser horizontal, de forma que se consiga desenvolver o diálogo “ao mesmo tempo em que são oportunizadas a cooperação, a união, a organização, a solução comum dos problemas. Os alunos, pois, participarão do processo juntamente com o professor” (Mizukami, 1986, p. 99). De acordo com Freire (1989), o papel do professor é fornecer caminhos que levem à resolução dos problemas, sem dar respostas prontas aos estudantes. Na abordagem construtivista com ênfase sociocultural, o professor não organiza as crianças em filas, por exemplo, mas fornece condições para que percebam a melhor forma de organização para a atividade realizada, em uma postura voltada para a autonomia e que se aproxima do que acontece fora da aula.

Ao enfatizar, durante as orientações teóricas e metodológicas, o trabalho com o aluno em todas as suas dimensões e o desenvolvimento da autonomia e a interação com o mundo, entendemos que o CEM (2021) se aproxima da abordagem construtivista com ênfase sociocultural. Reiteramos que não há, no documento curricular, posicionamento explícito quanto a essa questão. No entanto, o direcionamento apontado pelo CEM (2021) para o professor, inclusive com citações de autores que estamos usando como referência como Freire e Scaglia (2009), nos permite interpretá-lo sob a ótica desta abordagem.

Desenvolvimento de habilidades a partir dos objetos de conhecimento

No Currículo Escolar Municipal – CEM (2021), as práticas corporais são organizadas em cinco unidades temáticas ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, sendo elas: brincadeiras e jogos; esportes; ginásticas; danças e lutas. Em cada unidade temática, são listados os objetos de conhecimento que devem ser trabalhados e variam conforme o critério geográfico ou tipo. Brincadeiras e jogos, lutas e

danças são temas estudados inicialmente em seu contexto comunitário e regional, para serem ampliados para o Brasil e o mundo no 5º ano.

Na Ginástica e nos esportes, os objetos de conhecimento listados pelo CEM (2021) variam conforme a sua organização interna. Nos esportes, por exemplo, são trabalhados com o 1º ano os esportes marca e precisão, enquanto, no 3º, são estudados os esportes de invasão. A Ginástica Geral é o objeto de conhecimento listado para o 1º ano, enquanto, no 5º ano, solicita-se o trabalho com a ginástica competitiva, sendo Ginástica Rítmica ou Acrobática.

Os objetos de conhecimento listados para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais são acompanhados por habilidades que devem ser desenvolvidas a partir do trabalho com as práticas corporais. Consideramos que é devido à presença das habilidades no documento que os objetos de conhecimento não são ministrados com fim em si mesmo, mas com objetivos definidos do que se espera com cada um deles. Por esse motivo, Betti (2018) denomina as habilidades de objetivos de aprendizagem e as considera a parte mais importante da BNCC (2018). Compartilhamos deste mesmo pensamento sobre o CEM (2021).

É olhando mais para as habilidades do que para os objetos de conhecimento listados no documento curricular de Manaus que encontramos alinhamentos entre a abordagem construtivista e o CEM (2021). Observamos que as habilidades formuladas sugerem que o trabalho com os objetos de conhecimento caminhe para o desenvolvimento das dimensões afetiva, cognitiva e social e motora tendo os jogos, as brincadeiras, os esportes, as ginásticas e o lúdico como ferramentas.

Em uma perspectiva interacionista associada à abordagem construtivista com ênfase sociocultural da Educação Física, o conhecimento prévio do aluno deve ser utilizado como ponto de partida para o processo de aprendizagem. A partir deste conhecimento, o professor pode introduzir novas informações e ampliar a compreensão dos estudantes sobre as práticas corporais. O professor, então, tem a responsabilidade de transformar esta atividade própria da criança, o brincar, inserido em diferentes contextos como as ginásticas, danças, lutas e jogos, em um momento de conhecimento sobre a própria prática, sobre si mesmo e sobre as suas relações com o outro, sem perder a sua característica lúdica (Freire, 1989).

Para ilustrar, podemos trazer alguns exemplos, como a habilidade de “experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas” (Manaus, 2021, p.

303), solicitada para ser desenvolvida no trabalho com o 1º ano através do objeto de conhecimento brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.

No 3º ano, através do objeto de conhecimento Danças do Brasil e do Mundo, uma das habilidades solicitadas é “identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las” (Manaus, 2021, p. 347). Por fim, podemos citar a habilidade “identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo a diferença entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais” (Manaus, 2021, p. 412).

As habilidades citadas, e outras que estão no documento curricular, indicam que o trabalho com as diferentes práticas corporais deve ter o objetivo de desenvolvimento do aluno de forma geral, e não apenas o ensino ou a reprodução de movimentos. Freire (1989) afirma que as atividades realizadas na escola durante as aulas de Educação Física não são exatamente as mesmas que o aluno realiza fora dela.

Ao propor que o professor, no trabalho com as práticas corporais, estimule os alunos a reconhecer valores, identificar características, adotar determinados comportamentos e atitudes, as habilidades solicitadas pelo CEM (2021) nos permitem interpretar o documento tendo a abordagem construtivista com ênfase sociocultural como referência, pois ambos trazem como premissa o desenvolvimento deste aluno em todas as suas dimensões humanas.

Para exemplificar, a habilidade citada anteriormente que propõe “identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las” (Manaus, 2021, p. 347) indica que o trabalho com os objetos de conhecimento não se restringe à reprodução das técnicas das práticas corporais, mas envolve também a problematização das relações sociais que as atravessam. Essa orientação se aproxima da perspectiva sociocultural apresentada por Mizukami (1986), na medida em que compreende o processo educativo como resultado das interações estabelecidas entre os sujeitos e o contexto social em que estão inseridos, permitindo que os alunos reflitam criticamente sobre as práticas vivenciadas.

No campo da Educação Física, dialoga com a abordagem construtivista com ênfase sociocultural, ao reconhecer que as atividades corporais desenvolvidas na escola podem constituir-se em espaços de reflexão sobre o próprio agir e sobre as relações estabelecidas com o outro (Freire, 1989). Assim, ao estimular que os alunos identifiquem situações de preconceito e proponham alternativas para superá-las, o CEM (2021) sugere um trabalho pedagógico que ultrapassa a aprendizagem de gestos técnicos,

favorecendo a construção de significados sobre as práticas corporais e contribuindo para a formação de indivíduos críticos e participativos.

Considerações finais

Podemos perceber ao longo do estudo que a tarefa essencial dos professores, ao trabalhar tendo como referência um documento curricular, é tentar articular, de modo coerente, as finalidades contidas na prescrição com os meios e processos pedagógicos para alcançá-las. Para isso, é necessário refletir qual é a Educação Física que queremos pensar e realizar nas escolas e qual aluno desejamos formar a partir dela.

Nota-se ainda que os referenciais legais podem dialogar de modo mais adequado com a abordagem de ensino construtivista na perspectiva interacionista, materializando-se em movimento intencional no decorrer das aulas, norteando o trabalho docente e impulsionando a busca por teorias e métodos para fundamentar a prática pedagógica e alcançar os objetivos educacionais formulados. Além disso, esse movimento estimula a concepção de ser professor no campo pedagógico, institucional e político.

Durante a análise do CEM (2021), não identificamos menção explícita a uma teoria ou abordagem pedagógica específica, no entanto, foi possível perceber que há uma determinada concepção de indivíduo a ser formado e orientações na direção de uma determinada forma de organizar as aulas. A ausência de explicitação teórico-metodológica no CEM (2021) pode ser compreendida como uma limitação do documento, uma vez que abre margem para diferentes interpretações pedagógicas, o que pode fragilizar a coerência entre objetivos, conteúdos e práticas e, em alguns contextos, fazer com que o documento curricular seja apropriado de maneira predominantemente prescritiva, reduzindo-se a uma lista de objetos de conhecimento a serem desenvolvidos.

Contudo, compreendendo o currículo como um documento cultural, político e interpretativo (Sacristán, 2017) e considerando que a Educação Física escolar historicamente foi marcada por disputas epistemológicas e diferentes concepções pedagógicas acerca do corpo, movimento, aprendizagem e finalidade educativa (Neira, 2022), a ausência de explicitação teórica em documentos curriculares pode tanto favorecer interpretações plurais quanto dificultar a construção de maior organicidade pedagógica, tornando ainda mais relevante o papel crítico do professor na mediação curricular.

Nessa direção, realizar esta leitura do documento e apontar as convergências com a abordagem construtivista da Educação Física é oferecer subsídios para uma forma de trabalho com o currículo e alternativas para a prática pedagógica do professor de Educação Física. Entendemos que o ensino derivado desse diálogo deve ser pautado com bases teóricas interculturais e plurais, revelando uma construção sólida que pode sustentar a prática pedagógica dos professores de Educação Física que tende a se aliar à base legal.

Nesse sentido, este estudo não pretende afirmar que o CEM (2021) seja um currículo explicitamente construtivista ou interacionista, mas evidenciar aproximações possíveis entre seus princípios organizadores e os pressupostos da abordagem analisada, reconhecendo que outras leituras também são possíveis. Assim, identificamos alinhamentos possíveis entre o que preconiza o CEM (2021) e os pressupostos da abordagem construtivista da Educação Física, compreendida aqui como uma possibilidade de materialização do que foi proposto, o que pode contribuir para formar professores reflexivos através dos estudos da abordagem preconizada durante o trabalho com o documento.

Consideramos que diferentes olhares sobre um mesmo objeto, no caso o Currículo Escolar Municipal – CEM (2021), são possíveis, assim, sugerimos que novas leituras do documento sejam realizadas utilizando outras teorias e abordagens da Educação Física, a fim de apontar aproximações, distanciamentos ou limites. Muito pertinente também seria a comparação entre o documento curricular anterior e o atual para conseguirmos ter mais clareza de onde viemos, aonde estamos e onde queremos chegar.

Os movimentos de professores de Educação Física podem contribuir para que o CEM (2021) alcance maior legitimidade pedagógica e tenha seus pontos positivos potencializados. Nesse sentido, são necessários professores críticos e reflexivos, que pensem sobre o documento e a sua influência na prática pedagógica, não apenas como reprodutores, mas como sujeitos ativos na construção e ressignificação do currículo escolar. A ausência de explicitação teórica no documento não impede a sua interpretação pedagógica, mas exige do professor um posicionamento explicativo e crítico capaz de transformar o currículo prescrito em prática pedagógica significativa, real e realizável.

Referências

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

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 28, Dossiê: Educação Física, Educação e Formação Humana/Artigos, e-52326, 2026.

Manaus, 2020.

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.

Becker, Fernando. **Aprendizagem: concepções contraditórias**. Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética, v. 1, p. 53-73, 2008. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/552>. Acesso em: 08 mar. 2026

BETTI, Mauro. **A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos**. Revista Brasileira de Educação Física 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: 05 mar. 2026

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: 07 mar. 2026

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. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 mar. 2026

CALLAI, Ana Nathalia Almeida; BECKER, Eriques Piccolo; SAWITZKI, Rosalvo Luis. **Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC**. Conexões, Campinas, v. 17, p. e019022-e019022, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8654739>. Acesso em: 03 mar. 2026

CORRÊA, Thiago Medeiros de Souza; AMORIM, Ida de Fátima de Castro. **EDUCAÇÃO FÍSICA E CURRÍCULO MUNICIPAL DE MANAUS: ENTRE A FORMALIDADE E A LEGITIMIDADE**. Revista Amazonida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, v. 11, n. 2, p. 1-18, 2026. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/18744>. Acesso em: 05 mar. 2026

CORREA, Thiago Medeiros de Souza; BESSA, Isabela Valente de; AMORIM, Ida de Fátima de Castro; **Conhecimento e utilização do currículo escolar municipal de Manaus: o que dizem os professores**. In: Educação & Sociedade: pesquisas e práticas educacionais. v. 2. Manaus: Even3 publicações, 2025. p. 150-166. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/educacao-e-sociedade--volume-2-5947885>.

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 28, Dossiê: Educação Física, Educação e Formação Humana/Artigos, e-52326, 2026.

Acesso em: 08 mar. 2026

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: 4 mar. 2026.

DARIDO, Suraya Cristina. RANGEL, Irene Conceição Andrade (org.). **Educação Física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

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

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

LEITÃO, Marcelo Crepaldi; SILVESTRE, Miriam Rodrigues; BEZERRA, Manoel Silvestre; LACERDA, Yara. **Implicações sociais e autonomia em educação física escolar:** uma abordagem construtivista do movimento. Revista brasileira de ciência e movimento, v. 19, n. 3, p. 76-85, 2011. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/1881>. Acesso em: 06 mar. 2026

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 01 mar. 2026

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo 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://pt.scribd.com/document/718141351/Curriculo-Escolar-Municipal-ultima-Versao-21>. Acesso em: 08 mar. 2026

MARANI, Lidiane; NETO, Luiz Sanches. S.; 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: 25 fev. 2026.

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

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NEIRA, Marcos Garcia. Abordagens ou currículos da Educação Física? **Connection line – Revista**

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 28, Dossiê: Educação Física, Educação e Formação Humana/Artigos, e-52326, 2026.

Eletronica do UNIVAG, [S. l.], n. 28, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.univag.com.br/index.php/CONNECTIONLINE/article/view/2063>. Acesso em: 20 mai. 2026.

NEIRA, M. G. 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: 20 mai. 2026.

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

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

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Revisão de língua portuguesa e de normas da ABNT realizada por: Mariana Beraldo Santana do Amaral.

Revisão do abstract realizada por: Alexandre Diniz da Costa.

Revisão do resumen realizada por: Lucila Carneiro Guadalupe.