



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

Ensino Fundamental

CURRÍCULO DA CIDADE



EDUCAÇÃO FÍSICA

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Bruno Covas

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME

Alexandre Alves Schneider

Secretário Municipal de Educação

Daniel Funcia de Bonis

Secretário Adjunto de Educação

Fátima Elisabete Pereira Thimoteo

Chefe de Gabinete



PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO



CURRÍCULO DA CIDADE

Ensino Fundamental

COMPONENTE CURRICULAR:

EDUCAÇÃO FÍSICA

SÃO PAULO, 2019

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Minéa Paschoaleto Fratelli

Coordenadora

NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO - NTC

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Diretor

EQUIPE TÉCNICA - NTC

Adriana Carvalho da Silva
Carlos Alberto Mendes de Lima
Claudia Abrahão Hamada
Clodoaldo Gomes Alencar Júnior
Edileusa Andrade de Carvalho Araujo Costa
Marcia Andrea Bonifácio da Costa Oliveira
Maria Selma Oliveira Maia
Maria Sueli Fonseca Gonçalves
Mariângela do Nascimento Akepeu
Monica de Fatima Laratta Vasconcelos
Nágila Euclides da Silva Polido
Regina Célia Fortuna Broti Gavassa
Samir Ahmad dos Santos Mustapha
Sílvio Luiz Caetano
Sueli Aparecida Vaz
Tânia Tadeu
Vera Lúcia Benedito
Viviane Aparecida Costa

DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - DIEFEM

Carla da Silva Francisco

Diretora

EQUIPE TÉCNICA - DIEFEM

Cíntia Anselmo dos Santos
Daniela Harumi Hikawa
Daniella de Castro Marino Rubio
Felipe de Souza Costa
Heloísa Maria de Moraes Giannichi
Hugo Luís de Menezes Montenegro
Humberto Luis de Jesus

Karla de Oliveira Queiroz
Kátia Gisele Turollo do Nascimento
Lenir Morgado da Silva
Paula Giampietri Franco
Rosângela Ferreira de Souza Queiroz
Yara Dias da Silva

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - DIEE

Silvana Lucena dos Santos Drago

Diretora

EQUIPE TÉCNICA - DIEE

Ana Paula Ignácio Masella
Marcia Regina Marolo de Oliveira
Maria Alice Machado da Silveira
Mônica Conforto Gargalaka
Mônica Leone Garcia
Roseli Gonçalves do Espirito Santo
Sueli de Lima

CENTRO DE MULTIMEIOS

Magaly Ivanov

Coordenadora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE

Ana Rita da Costa
Angélica Dadario
Cassiana Paula Cominato
Fernanda Gomes Pacelli

APOIO

Roberta Cristina Torres da Silva

PROJETO GRÁFICO

Estúdio Labirinto

Ícones e elementos tipográficos manuscritos: designed by olga_spb / freepikcurriculo



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo recorre a diversos meios para localizar os detentores de direitos autorais a fim de solicitar autorização para publicação de conteúdo intelectual de terceiros, de forma a cumprir a legislação vigente. Caso tenha ocorrido equívoco ou inadequação na atribuição de autoria de alguma obra citada neste documento, a SME se compromete a publicar as devidas alterações tão logo seja possível.

Disponível também em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>>

Consulte o acervo fotográfico disponível no Memorial da Educação Municipal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Memorial-da-Educacao-Municipal
Tel.: 11 5080-7301 e-mail: smecopedmemoriaeducacao@sme.prefeitura.sp.gov.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.
Currículo da cidade : Ensino Fundamental : componente curricular :
Educação Física. – 2.ed. – São Paulo : SME / COPED, 2019.

128p. : il.

Bibliografia

1.Educação - Currículos 2.Ensino Fundamental 3.Educação Física I.Título

CDD 375.001

Código da Memória Técnica: SME168/2018

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Minéa Paschoaleto Fratelli

Carla da Silva Francisco

ASSESSORIA PEDAGÓGICA GERAL

Célia Maria Carolino Pires (in memoriam)

Edda Curi

Suzete de Souza Borelli

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE TEXTOS

DOCUMENTO INTRODUTÓRIO

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Edda Curi

Minéa Paschoaleto Fratelli

Suzete de Souza Borelli

Vera Lúcia Benedito

Wagner Barbosa de Lima Palanch

EDUCAÇÃO FÍSICA

ASSESSORIA

Suraya Cristina Darido

EQUIPE TÉCNICA SME

Luiz Fernando Costa de Lourdes

GRUPO DE TRABALHO

Anne Carine Forte Lombardi Imamura

Adenilto Pereira Souza

Cristina Ribeiro Rocha

Elma Lemos Teixeira Olegário

Emanuel da Conceição Pinheiro Júnior

Erika Roberta de Oliveira

Fabiana Cristina de Carvalho

Fábio Agnellos Silva

Fernanda Lopes de Moraes

Fernanda Moreira Xavier

Gustavo Ponce

Marcos Ribeiro das Neves

Maria Emília Lima

Miguel Feth Junior

Nyna Taylor Gomes Escudero

Paula Ribeiro Costa

Natália Gonçalves

Marcia Marollo

Roberto Garbini Filho

Wellington Ricardo Bezerra

LEITORES CRÍTICOS

Equipe da Divisão de Educação

Especial - SME

Equipe da Divisão de Educação

de Jovens e Adultos - SME

Equipe da Divisão de Educação

Infantil - SME

DOCUMENTO INTRODUTÓRIO

Anna Penido

Fernando José de Almeida

Natacha Costa

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO

SUSTENTÁVEL - ODS

Gabriela Duarte Francischinelli - *Consultora UNESCO*

EDUCAÇÃO FÍSICA

Luis Henrique Vasquinho

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no âmbito da parceria PRODOC 914 BRZ 1147, cujo objetivo é fortalecer a governança da Educação no Município de São Paulo por meio de ações de inovações à qualidade educativa e à gestão democrática.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste relatório não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

AGRADECIMENTOS

A todos os Educadores que leram, sugeriram e contribuíram para a redação final deste documento e aos Estudantes que participaram da pesquisa realizada.

ÀS EDUCADORAS E AOS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO,

Em 2018, a Secretaria Municipal de Educação (SME) deu início ao processo de implementação – na Rede Municipal de Ensino de São Paulo – do Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental, que foi elaborado a muitas mãos pelos profissionais da nossa Rede, ao longo do ano de 2017. Resultado de um trabalho dialógico e colaborativo, o Currículo teve a participação dos nossos estudantes por meio de um amplo processo de escuta, que mapeou anseios e recomendações sobre o quê e como eles querem aprender.

Cotidianamente, o Currículo se atualiza nas diferentes regiões e nos territórios da Cidade, à medida que passa por processos de transformação e de qualificação oriundos da prática. Dessa forma, a SME apresenta, agora, a 2ª edição revisada e alterada, a partir das contribuições dos profissionais que colocaram o Currículo em ação nas Unidades Educacionais.

Assim, nas próximas páginas, vocês encontrarão orientações e objetivos essenciais que visam ao desenvolvimento integral dos estudantes, ao fortalecimento das políticas de equidade e de educação inclusiva, além de garantir as condições necessárias para que sejam assegurados os direitos de aprendizagem aos estudantes das nossas escolas, respeitando suas realidades geográfica, socioeconômica, cultural e étnico-racial.

No sentido de formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários, o Currículo apresenta uma Matriz de Saberes, que indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender ao longo de suas trajetórias na Educação Básica e, também, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da UNESCO, que buscam contribuir para uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável para todos.

Nosso propósito é que o Currículo da Cidade oriente o trabalho na escola e, mais especificamente, na sala de aula. Para isso, as Orientações Didáticas, os Cadernos da Cidade: Saberes e Aprendizagens e demais materiais didáticos complementam o trabalho do Currículo no apoio às atividades cotidianas. A formação continuada dos profissionais da Rede também é condição para o salto qualitativo na aprendizagem dos nossos estudantes, premissa em que este documento está fundamentado.

Sua participação, educadora e educador, é essencial para que os objetivos deste Currículo deixem as páginas e ganhem vida!

Alexandre Alves Schneider

Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

PARTE 1 INTRODUTÓRIO	9
Apresentação	10
Currículo da Cidade: Orientações Curriculares para a Cidade de São Paulo	10
Concepções e Conceitos que Embasam o Currículo da Cidade	14
Concepção de Infância e Adolescência	15
Concepção de Currículo	17
Conceito de Educação Integral	19
Conceito de Equidade	22
Conceito de Educação Inclusiva	25
Um Currículo para a Cidade de São Paulo	27
Referências que Orientam a Matriz de Saberes	28
Matriz de Saberes	33
Temas Inspiradores do Currículo da Cidade	35
Ciclos de Aprendizagem	39
Ciclo de Alfabetização	40
Ciclo Interdisciplinar	42
Ciclo Autoral	42
Organização Geral do Currículo da Cidade	44
Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares	45
Eixos	46
Objetos de Conhecimento	46
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	47
Currículo da Cidade na Prática	48
Implementação do Currículo da Cidade	49
Gestão Curricular	50
Avaliação e Aprendizagem	52
Síntese da Organização Geral do Currículo da Cidade	57
Um Currículo Pensado em Rede	59

PARTE 2 EDUCAÇÃO FÍSICA	61
Currículo de Educação Física para a Cidade de São Paulo _____	62
Introdução e Concepções do Componente Curricular	63
Direitos de Aprendizagem de Educação Física	66
Ensinar e Aprender Educação Física no Ensino Fundamental _____	68
Interdisciplinaridade	72
Eixos Temáticos	72
O Ensino de Educação Física nos Ciclos _____	76
Ciclo de Alfabetização	77
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Ano de Escolaridade no Ciclo de Alfabetização	78
Ciclo Interdisciplinar	89
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar	90
Ciclo Autoral	105
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Ano de Escolaridade no Ciclo Autoral	106
Orientações para o Trabalho do Professor _____	123
Referências da Parte 1 - Introdutório _____	126
Referências da Parte 2 - Educação Física _____	127
Bibliografia Complementar _____	128

A

a C

h

M

g

2

B



PARTE 1

INTRODUTÓRIO

APRESENTAÇÃO

CURRÍCULO DA CIDADE: ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A CIDADE DE SÃO PAULO

O Currículo da Cidade busca alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica. A BNCC estrutura-se com foco em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a sua atuação na sociedade. Sua implementação acontece por meio da construção de currículos locais, de responsabilidade das redes de ensino e escolas, que têm autonomia para organizar seus percursos formativos a partir da sua própria realidade, incorporando as diversidades regionais e subsidiando a forma como as aprendizagens serão desenvolvidas em cada contexto escolar.

Diante disso, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME deu início ao processo de atualização curricular em março de 2017, com a realização de um seminário municipal, que reuniu diretores e coordenadores pedagógicos de todas as escolas de Ensino Fundamental da Rede, professores de referência, além de gestores e técnicos das Diretorias Regionais de Educação (DREs).

De abril a junho, professores e estudantes da Rede foram consultados por meio de amplo processo de escuta, que mapeou suas percepções e recomendações sobre o que e como aprender. Enquanto 43.655 estudantes enviaram suas percepções por meio de um questionário individual disponibilizado via aplicativo, 16.030 educadores deram indícios de como organizam suas práticas curriculares, compartilhadas por meio do site da SME. Essas percepções e indicadores também serviram como referência para a produção desse currículo.

O Currículo da Cidade foi construído de forma coletiva, tanto para espelhar a identidade da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, quanto para assegurar que seja incorporado por todos os seus integrantes.

O processo foi realizado sob a orientação da Coordenadoria Pedagógica (COPED) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, tendo **como base as seguintes premissas para sua construção:**

Continuidade: O processo de construção curricular procurou romper com a lógica da descontinuidade a cada nova administração municipal, respeitando a memória, os encaminhamentos e as discussões realizadas em gestões anteriores e integrando as experiências, práticas e culturas escolares já existentes na Rede Municipal de Ensino.

Relevância: O Currículo da Cidade foi construído para ser um documento dinâmico, a ser utilizado cotidianamente pelos professores com vistas a garantir os direitos de aprendizagem a todos os estudantes da Rede.

Colaboração: O documento foi elaborado considerando diferentes visões, concepções, crenças e métodos, por meio de um processo dialógico e colaborativo, que incorporou as vozes dos diversos sujeitos que compõem a Rede.

Contemporaneidade: A proposta curricular tem foco nos desafios do mundo contemporâneo e busca formar os estudantes para a vida no século XXI.

O Currículo da Cidade foi construído para todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, inclusive os que necessitam de atendimento educacional especializado – aqueles que têm algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Aplica-se, também, a crianças e adolescentes de diferentes origens étnico-raciais, além de imigrantes e refugiados de vários países.

A proposta da atualização do Currículo da Cidade de São Paulo reforça a mudança de paradigma que a sociedade contemporânea vive, na qual o currículo não deve ser concebido de maneira que o estudante se adapte aos moldes

que a escola oferece, mas como um campo aberto à diversidade. Essa diversidade não é no sentido de que cada estudante poderia aprender conteúdos diferentes, mas sim aprender conteúdos de diferentes maneiras.

Para que esses estudantes tenham seus direitos garantidos, reconhece-se a necessidade de adequações didáticas e metodológicas que levem em consideração suas peculiaridades, documentos esses que serão produzidos pela SME dialogando com o Currículo da Cidade.

O Currículo da Cidade estrutura-se com base em **três conceitos orientadores:**

Educação Integral: Tem como propósito essencial promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural.

Equidade: Partimos do princípio de que todos os estudantes são sujeitos íntegros, potentes, autônomos e, portanto, capazes de aprender e desenvolver-se, contanto que os processos educativos a eles destinados considerem suas características e seu contexto e tenham significado para suas vidas. Assim sendo, buscamos fortalecer políticas de equidade, explicitando os direitos de aprendizagem, garantindo as condições necessárias para que eles sejam assegurados a cada criança e adolescente da Rede Municipal de Ensino, independente da sua realidade socioeconômica, cultural, étnico-racial ou geográfica.

Educação Inclusiva: Respeitar e valorizar a diversidade e a diferença, reconhecendo o modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante, propiciando desafios adequados às suas características biopsicossociais, apostando nas suas possibilidades de crescimento e orientando-se por uma perspectiva de educação inclusiva, plural e democrática.

O Currículo da Cidade foi organizado em três Ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral) e apresenta uma Matriz de Saberes, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os Eixos Estruturantes, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada Componente Curricular.

Os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada componente curricular foram elaborados por Grupos de Trabalho (GTs) formados por professores, supervisores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e das Diretorias Pedagógicas (DIPEDs) das Diretorias Regionais de Educação (DREs). Os GTs reuniram-se de março a junho de 2017 e produziram a primeira versão do Currículo da Cidade. No mês de agosto essa versão foi colocada para consulta das equipes gestora e docente, supervisores e formadores das DREs, no Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), totalizando mais de 9.000 leituras e mais de 2.550 contribuições que foram analisadas pelas equipes técnicas do Núcleo Técnico de Currículo (NTC) e Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM). Além disso, a primeira versão do documento foi encaminhada a leitores críticos que também trouxeram contribuições.

Após a incorporação das contribuições pelas equipes técnicas do NTC/DIEFEM, o documento tem sua versão finalizada, para ser implementado pelas escolas da Rede. As ações de implementação contarão com orientações didáticas, materiais curriculares e formação continuada.



A construção do Currículo da Cidade foi orientada por concepções e conceitos, considerando a importância de conceber os pressupostos de um currículo integrador,

Na perspectiva de um Currículo Integrador, a criança não deixa de brincar, nem se divide em corpo e mente ao ingressar no Ensino Fundamental. Ao contrário, ela continua a ser compreendida em sua integralidade e tendo oportunidades de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância. (SÃO PAULO, 2015, p. 8).

Sendo assim, o currículo do Ensino Fundamental considera a organização dos tempos, espaços e materiais que contemplem as vivências das crianças no seu cotidiano, a importância do brincar e a integração de saberes de diferentes Componentes Curriculares, em permanente diálogo.

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹ considera a infância como o período que vai do nascimento até os 12 anos incompletos, e a adolescência como a etapa da vida compreendida entre os 12 e os 18 anos de idade. A lei define que a criança e o adolescente usufruam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e devem ter acesso a todas as oportunidades e condições necessárias ao seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Estabelece, ainda, em seu artigo 4º que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Ainda que reúnam características comuns, essas etapas da vida não podem ser concebidas de forma homogênea, uma vez que também são influenciadas por

1. Lei nº 8.069/90.

construções históricas e culturais, de tempo, lugar e espaço social, bem como de variáveis de classe, gênero, etnia, orientação política, sexual ou religiosa.

O Currículo da Cidade leva em conta as especificidades dessas fases do desenvolvimento e considera os diferentes contextos em que as crianças e os adolescentes que vivem na Cidade de São Paulo estão inseridos. Para tanto, acolhe essa diversidade referenciando-se pelos estudos sobre as relações étnico-raciais, pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, assim como pela atuação do Núcleo Étnico-Racial da SME, que, dentre outras atividades, fomenta práticas educacionais voltadas à aprendizagem de Histórias e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras, Indígenas, assim como a de Imigrantes e de Refugiados.

Partindo-se da concepção de que a criança e o adolescente são sujeitos de direito que devem opinar e participar das escolhas capazes de influir nas suas trajetórias individuais e coletivas, compreende-se que o Currículo da Cidade, bem como os espaços, tempos e materiais pedagógicos disponibilizados pelas unidades educativas, precisa acolhê-los na sua integralidade e promover a sua participação. Para tanto, faz-se necessário conhecer as suas aspirações, interesses e necessidades, bem como atentar para as mudanças que ocorrem ao longo do seu desenvolvimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 salientam a importância de se observar que, na transição da infância para a adolescência, os estudantes deixam a fase egocêntrica, característica dos anos iniciais, e passam a perceber o ponto de vista do outro, interagindo com o mundo ao seu redor, realizando a chamada **descentração**, processo fundamental para a “construção da autonomia e a aquisição de valores morais e éticos” (BRASIL, 2013, p. 110).

Cabe destacar que é também nessa fase da vida que crianças e adolescentes de todas as classes sociais ficam mais expostos a situações de risco pessoal e social e à influência da mídia, o que, por vezes, compromete a sua integridade física, psicológica e moral e a capacidade de tomar decisões mais assertivas, além de influenciar as suas formas de pensar e expressar-se.

Assim sendo, é de extrema relevância que o Currículo da Cidade prepare os estudantes para fazer uso crítico, criativo e construtivo das tecnologias digitais, bem como refletir sobre os apelos consumistas da sociedade contemporânea, os riscos da devastação ambiental e naturalização dos problemas sociais, humanos, afetivos e emocionais. Também precisa orientá-los a reconhecer e proteger-se das várias formas de violência, abuso e exploração que podem prejudicar o seu bem-estar e desenvolvimento, além de apoiá-los a constituírem-se como pessoas e cidadãos cada vez mais aptos a lidar com as demandas e os desafios do século XXI.

Essas preocupações apontam para a adoção de um currículo orientado pela Educação Integral, que seja capaz de formar sujeitos críticos, autônomos, responsáveis, colaborativos e prósperos.

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

O Currículo da Cidade foi construído a partir da compreensão de que:

Currículos são plurais: O currículo envolve os diferentes saberes, culturas, conhecimentos e relações que existem no universo de uma rede de educação. Assim sendo, é fruto de uma construção cultural que reúne diversas perspectivas e muitas significações produzidas a partir dos contextos, interesses e intenções que permeiam a diversidade dos atores e das ações que acontecem dentro e fora da escola e da sala de aula. Para dar conta dessa pluralidade, o Currículo da Cidade foi construído a partir da escuta e da colaboração de estudantes, professores e gestores da Rede Municipal de Ensino.

Currículos são orientadores: O currículo “é também uma forma concreta de olhar para o conhecimento e para as aprendizagens construídas no contexto de uma organização de formação” (PACHECO, 2005, p. 36). Diferentes concepções de currículo levam a diferentes orientações em relação ao indivíduo que se deseja formar, à prática educativa e à própria organização escolar. O currículo não oferece todas as respostas, mas traz as discussões temáticas, conceituais, procedimentais e valorativas para o ambiente da escola, orientando a tomada de decisões sobre as aprendizagens até a “[...] racionalização dos meios para obtê-las e comprovar seu sucesso” (SACRISTÁN, 2000, p. 125). Assim sendo, o currículo pode ser considerado como o cerne de uma proposta pedagógica, pois tem a função de delimitar os aprendizados a serem desenvolvidos e referenciar as atividades a serem realizadas em sala de aula, sempre tendo a compreensão e a melhoria da qualidade de vida como base da sociedade, da própria escola, do trabalho do professor e do sentido da vida do estudante. Assim, a principal intenção do Currículo da Cidade é justamente oferecer diretrizes e orientações a serem utilizadas no cotidiano escolar para assegurar os direitos de aprendizagem a cada um dos estudantes da Rede Municipal de Ensino.

[...] numa primeira síntese do que efetivamente representa, o currículo significa o seguinte: é a expressão da função socializadora da escola; é um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica; está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalidade dos docentes; é um ponto em que se inter cruzam componentes e decisões muito diversas (pedagógicas, políticas, administrativas, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica); é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino. (PACHECO, 2005, p. 37).

Currículos não são lineares: O currículo não é uma sequência linear, mas um conjunto de aprendizagens concomitantes e interconectadas. Portanto, não é possível defini-lo antecipadamente sem levar em conta o seu desenvolvimento no cotidiano escolar (DOLL, 1997, p. 178). Ou seja, o currículo está estreitamente ligado ao dia a dia da prática pedagógica, em que se cruzam decisões de vários âmbitos.

[...] um currículo construtivo é aquele que emerge através da ação e interação dos participantes; ele não é estabelecido antecipadamente (a não ser em termos amplos e gerais). Uma matriz, evidentemente, não tem início nem fim; ela tem fronteiras e pontos de interseção ou focos. Assim, um currículo modelado em uma matriz também é não-linear e não-sequencial, mas limitado e cheio de focos que se interseccionam e uma rede relacionada de significados. Quanto mais rico o currículo, mais haverá pontos de interseção, conexões construídas, e mais profundo será o seu significado. (DOLL, 1997, p. 178).

Currículos são processos permanentes e não um produto acabado: O “currículo é o centro da atividade educacional e assume o papel normativo de exigências acadêmicas, mas não deve estar totalmente previsível e calculado” (PACHECO, 2001, p. 15). Dessa forma, continua o autor, pode-se considerar que o currículo é um processo e não um produto, mas “[...] é uma prática constantemente em deliberação e negociação”. Embora a SME considere o Currículo da Cidade como o documento orientador do Projeto Político-Pedagógico das escolas, ele não pode ser visto como algo posto e imutável, mas como “a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 15). Cabe ressaltar que os currículos devem ser sempre revisados e atualizados, seja para adequarem-se a mudanças que ocorrem de forma cada vez mais veloz em todos os setores da sociedade, seja para incorporarem resultados de novas discussões, estudos e avaliações. Embora a função do currículo não seja a de fechar-se à criatividade e à inovação, sua característica mais fundamental é a clareza com que enuncia princípios e que cria clima e roteiros instigantes ao diálogo, à aprendizagem e à troca de experiências mediadas por conhecimentos amplos e significativos da história.

Professores são protagonistas do currículo: O professor é o sujeito principal para a elaboração e implementação de um currículo, uma vez que tem a função de contextualizar e dar sentido aos aprendizados, tanto por meio dos seus conhecimentos e práticas, quanto pela relação que estabelece com seus estudantes. Para tanto, os educadores precisam reconhecer o seu papel de protagonistas nesse processo, sentindo-se motivados e tendo condições de exercê-lo. Compreendendo a importância desse envolvimento, o Currículo da Cidade foi construído com a colaboração dos professores da Rede Municipal de Ensino, que participaram do processo enviando propostas ou integrando os Grupos de Trabalho. Tal engajamento buscou, ainda, valorizar o protagonismo dos atores educativos frente ao desafio de tornar significativo o currículo praticado na escola.

O professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em conhecimento “pedagogicamente elaborado” de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos. (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Nesse processo o envolvimento da equipe gestora da escola (coordenadores pedagógicos e diretores) é muito importante, no sentido de articular professores da mesma área, de diversas áreas; do mesmo ciclo e dos diferentes ciclos nas discussões curriculares e na organização dos planejamentos com vistas a atender melhor os estudantes daquela comunidade escolar. Essas ações desenvolvidas nos espaços escolares, e acompanhadas pelos supervisores, permitem uma articulação entre as diferentes escolas com as quais ele atua e com a própria história de construção curricular do município e os debates nacionais.

Currículos devem ser centrados nos estudantes: O propósito fundamental de um currículo é dar condições e assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento pleno de cada um dos estudantes, conforme determinam os marcos legais brasileiros. Currículos também precisam dialogar com a realidade das crianças e adolescentes, de forma a conectarem-se com seus interesses, necessidades e expectativas. Em tempos de mudanças constantes e incertezas quanto ao futuro, propostas curriculares precisam ainda desenvolver conhecimentos, saberes, atitudes e valores que preparem as novas gerações para as demandas da vida contemporânea e futura. Considerando a relevância para os estudantes da Rede Municipal de Ensino, o Currículo da Cidade estrutura-se de forma a responder a desafios históricos, como a garantia da qualidade e da equidade na educação pública, ao mesmo tempo em que aponta para as aprendizagens que se fazem cada vez mais significativas para cidadãos do século XXI e para o desenvolvimento de uma sociedade e um mundo sustentáveis e justos. As propostas de formação de caráter tão amplo e não imediatistas exigem algumas adjetivações às práticas curriculares que nos apontam numa direção da integralidade dos objetivos de formação. Dentro dessa perspectiva, o currículo não visa apenas a formação mental e lógica das aprendizagens nem ser um mero formador de jovens ou adultos para a inserção no mercado imediato de trabalho. O que levaria o currículo a escapar dessas duas finalidades restritivas com relação à sua função social é sua abrangência do olhar integral sobre o ser humano, seus valores e sua vida social digna.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O Currículo da Cidade orienta-se pela Educação Integral, **entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural)** e a sua formação como sujeitos de direito e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada a desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta.

Essa concepção não se confunde com educação de tempo integral e pode ser incorporada tanto pelas escolas de período regular de cinco horas, quanto pelas de período ampliado de sete horas. Nesse caso, a extensão da jornada escolar contribui – mas não é pré-requisito – para que o desenvolvimento multidimensional aconteça. A Educação Integral não se define pelo tempo de permanência na escola, mas pela qualidade da proposta curricular, que supera a fragmentação e o foco único em conteúdos abstratos. Ela busca promover e articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que preparem os estudantes para a realização do seu projeto de vida e para contribuírem com a construção de um mundo melhor.

Nas três últimas décadas, o debate acadêmico sobre Educação Integral tem envolvido sociólogos, filósofos, historiadores e pedagogos, entre outros estudiosos preocupados em compreender os problemas e apontar possíveis soluções para melhorar a qualidade educacional e formativa do conhecimento construído na escola do Brasil.

As novas definições de Educação Integral que começaram a emergir a partir de meados da década de 1990 apontam para a humanização do sujeito de direito e entendem o conhecimento como elemento propulsor para o desenvolvimento humano. Indicam, também, que tais processos educativos acontecem via socialização dialógica criativa do estudante consigo mesmo, com os outros, com a comunidade e com a sociedade. Nesse caso, os conteúdos curriculares são meios para a conquista da autonomia plena e para a ressignificação do indivíduo por ele mesmo e na sua relação com os demais.

A Educação Integral, entendida como direito à cidadania, deve basear-se em uma ampla oferta de experiências educativas que propiciem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens (GUARÁ, 2009). Este desenvolvimento deve incentivar, ao longo da vida, o despertar da criatividade, da curiosidade e do senso crítico, além de garantir a inclusão do indivíduo na sociedade por meio do conhecimento, da autonomia e de suas potencialidades de realizar-se social, cultural e politicamente.

Em outra publicação, ao observar o contexto geral da Educação Integral, a mesma autora coloca o sujeito de direito no centro de suas análises e considera-o como aquele que explicita o seu lado subjetivo de prazer e satisfação com as escolhas simbólicas que realiza no decorrer de sua existência. Tal visão ressalta que as múltiplas exigências da vida corroboram para o aperfeiçoamento humano, potencializando a capacidade de o indivíduo realizar-se em todas as dimensões.

Gonçalves (2006) associa a Educação Integral à totalidade do indivíduo como processo que extrapola o fator cognitivo e permitindo-lhe vivenciar uma multiplicidade de relações, com a intenção de desenvolver suas dimensões físicas, sociais, afetivas, psicológicas, culturais, éticas, estéticas, econômicas e políticas. Cavaliere (2002) segue a mesma linha conceitual, destacando que a essência da Educação Integral reside na percepção das múltiplas dimensões do estudante, que devem ser desenvolvidas de forma equitativa.

Pode-se complementar essa visão, levantando quatro perspectivas sobre a Educação Integral:

- **A primeira** aponta para o desenvolvimento humano equilibrado, via articulação de aspectos cognitivos, educativos, afetivos e sociais, entre outros.
- **A segunda** enfatiza a articulação dos Componentes Curriculares e o diálogo com práticas educativas transversais, inter e transdisciplinares.
- **A terceira** compreende a importância da articulação entre escola, comunidade e parcerias institucionais, bem como entre educação formal e não formal para a formação do indivíduo integral.
- **A quarta** defende a expansão qualificada do tempo que os estudantes passam na escola para melhoria do desempenho escolar (GUARÁ, 2009).

A mesma autora ainda indica que todas essas perspectivas tendem a refletir a realidade local e são influenciadas por peculiaridades de tempo, espaço, região, circunstâncias sociais, econômicas e inclinações políticas e ideológicas. Segundo ela, o que realmente precisa ser considerado é o desenvolvimento humano integral do estudante.

Educação integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro. (GUARÁ, 2009, p. 77).

O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, compartilha dos conceitos acima abordados sobre o desenvolvimento global dos estudantes, enfatizando ainda a necessidade de se romper com as percepções reducionistas dos processos educativos que priorizam as dimensões cognitivas ou afetivas em detrimento dos demais saberes que emergem dos tempos, espaços e comunidades nos quais os estudantes se inserem. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), independentemente do tempo de permanência do estudante na escola, o fator primordial a ser considerado é a intencionalidade dos processos e práticas educativas fundamentadas por uma concepção de Educação Integral. Isto implica:

- I. Avaliar o contexto atual da sociedade brasileira em tempos de globalização social, política, econômica e cultural;
- II. Conciliar os interesses dos estudantes frente a esse desafio permanente, amparados por estratégias de ensino e de aprendizagem inovadoras;
- III. Propiciar uma formação emancipadora que valorize as ações criativas dos estudantes frente às transformações tecnológicas;
- IV. Aliar a satisfação e o prazer pela busca de novos conhecimentos com vistas à formação do indivíduo autônomo do século XXI.

Educação Integral e Marcos Legais

Diversos marcos legais internacionais e nacionais alinham-se com esse conceito de Educação Integral.

Entre os internacionais citamos: **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948)**; **Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (1989)**; **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável (2015)**.

Entre os marcos nacionais destacamos: **Constituição Federal (1988)**; **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)**²; **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**³; **Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015)**⁴.

Outros marcos legais, como o **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**, o **Plano Municipal de Educação (2015-2025)** e o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (2007)**, também criam condições para a promoção de uma educação que contemple o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Essa concepção de Educação Integral está igualmente de acordo com o **Programa de Metas 2017-2020 da Prefeitura Municipal de São Paulo**⁵, compreendido como “um meio de pactuação de compromissos com a sociedade”. O documento estrutura-se em cinco eixos temáticos⁶, envolvendo todos os setores da administração municipal. O eixo do “Desenvolvimento Humano: cidade diversa, que valoriza a cultura e garante educação de qualidade a todos e todas” engloba a Secretaria Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e a Secretaria Municipal de Cultura. As onze metas e vinte projetos associados a esse eixo também têm como foco a Educação Integral.

Relevância da Educação Integral

A proposta de Educação Integral ganha força frente aos debates sobre a cultura da paz, os direitos humanos, a democracia, a ética e a sustentabilidade, compreendidos como grandes desafios da humanidade. Para serem alcançados, esses desafios demandam que crianças, adolescentes e jovens tenham oportunidade de identificar, desenvolver, incorporar e utilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. A aprendizagem de conteúdos curriculares, ainda que importante, não é o suficiente para que as novas gerações sejam capazes de promover os necessários avanços sociais, econômicos, políticos e ambientais nas suas comunidades, no Brasil e no mundo.

CONCEITO DE EQUIDADE

O conceito de equidade compreende e reconhece a diferença como característica inerente da humanidade, ao mesmo tempo em que desnaturaliza as desigualdades, como afirma Boaventura Santos:

2. Lei nº 8.069/90.

3. Lei nº 9.394/96.

4. Lei nº 13.146/15.

5. http://planejasampa.prefeitura.sp.gov.br/assets/Programa-de-Metas_2017-2020_Final.pdf

6. Desenvolvimento Social: cidade saudável, segura e inclusiva; Desenvolvimento Humano: cidade diversa, que valoriza e garante educação de qualidade para todos e todas; Desenvolvimento Urbano e Meio ambiente: desenvolvimento urbano; Desenvolvimento Econômico e Gestão: Cidade inteligente e de oportunidades; Desenvolvimento Institucional: cidade transparente e ágil.

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56).

Nesse alinhamento reflexivo, entende-se que o sistema educacional não pode ser alheio às diferenças, tratando os desiguais igualmente, pois se sabe que tal posicionamento contribui para a perpetuação das desigualdades e das inequidades para uma parcela importante de crianças, jovens e adultos que residem em nossa cidade, embora se saiba que sempre se busca responder ao desafio: “o que há de igual nos diferentes?”

Dessa forma, o currículo deve ser concebido como um campo aberto à diversidade, a qual não diz respeito ao que cada estudante poderia aprender em relação a conteúdos, mas sim às distintas formas de aprender de cada estudante na relação com seus contextos de vida. Defende-se, portanto, a apresentação de conteúdos comuns a partir de práticas e recursos pedagógicos que garantam a todos o direito ao aprendizado. Para efetivar esse processo de mediação pedagógica, ao planejar, o professor precisa considerar as diferentes formas de aprender, criando, assim, estratégias e oportunidades para todos os estudantes. Tal consideração aos diferentes estilos cognitivos faz do professor um pesquisador contínuo sobre os processos de aprendizagem.

Silva e Menegazzo (2005) relatam que o controle das diferenças pelo/no currículo parece depender mais da combinação de um conjunto de dinâmicas grupais e consensuais, nomeadamente da cultura escolar, do que de estratégias isoladas ou prescritas.

Desde as duas últimas décadas do século XIX, a Cidade de São Paulo tornou-se lugar de destino para milhões de imigrantes oriundos de diversos países do mundo, em decorrência de guerras, flagelos e conflitos, assim como da reconfiguração da economia global e dos impactos sociais, políticos e culturais desse processo. O Brasil todo ainda foi palco de mais amplas migrações e imigrações ditadas pelo pós-guerra da primeira metade do século XX e pela reorganização do modelo da economia mundial.

O acolhimento ou rejeição pela cidade desses fluxos migratórios e imigratórios motiva o estabelecimento definitivo dessas populações e transforma o território paulista e paulistano em cidade global e pioneira em inovação e marco histórico, centro financeiro e industrial, rica em diversidade sociocultural pela própria contribuição dos migrantes e imigrantes.

A primeira e segunda décadas do século XXI reacendem, mesmo sem guerras mundiais, o pavor de incertezas de ordem econômica e política, com seus consequentes impactos nos valores do convívio, nas leis, na cultura, na perspectiva de futuro, na degradação ambiental e, conseqüentemente, na educação e na organização do currículo. Neste contexto o currículo é atingido frontalmente em busca de sua identidade. O currículo emerge, mais que nunca como o espaço de pergunta: que país é este? O que seremos nele? Qual é nossa função

nele? Qual sua identidade a ser construída? Qual o papel da escola como formadora de valores e de crítica aos amplos desígnios sociais?

Somos país do Sul, somos enorme extensão territorial, somos detentores de riquezas de subsolo, possuímos os maiores rios celestes, somos elaboradores de ricas culturas, somos um espaço, um corpo, milhares de línguas, histórias... somos uma civilização? O que somos e o que precisamos vir a ser? Existimos na América Latina e somos um país que pode caminhar na direção de um pacto de coesão social de melhor vida. Sem tais perguntas continuamente feitas e sem buscar as suas respostas, o currículo torna-se uma peça fria, utilitarista e incapaz de mobilizar as novas gerações em suas vidas e sua busca de conhecimento.

Hoje, a Rede Municipal de Ensino atende mais de 80 grupos étnicos de diversos países, que vêm contribuindo para a construção de uma cidadania responsável dentro do contexto internacional que vive a cidade.

Portanto, o Currículo da Cidade de São Paulo, ao definir os seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, considera o direito de todos a aprender e participar do país. Para isso o currículo valoriza a função social do professor e a função formativa da Escola. O conjunto dos professores e educadores da Rede é fundamental para reconhecer as capacidades críticas e criadoras e potencializar os recursos culturais de todos os seus estudantes, indistintamente, ao considerar e valorizar os elementos que os constituem como humanos e como cidadãos do mundo.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A ideia de educação inclusiva sustenta-se em um movimento mundial de reconhecimento da diversidade humana e da necessidade contemporânea de se constituir uma escola para todos, sem barreiras, na qual a matrícula, a permanência, a aprendizagem e a garantia do processo de escolarização sejam, realmente e sem distinções, para todos.

A escola assume, nessa perspectiva, novos contornos e busca a internalização do conceito de diferença. Podemos encontrar em Cury (2005, p. 55) o ensinamento sobre o significado da diferença a ser assumido pelas escolas brasileiras: “a diferença – do latim: dispersar, espalhar, semear – por sua vez é a característica de algo que distingue uma coisa da outra. Seu antônimo não é igualdade, mas identidade!” Portanto estamos vivenciando um momento em que a diferença deve estar em pauta e compreendida como algo que, ao mesmo tempo em que nos distingue, aproxima-nos na constituição de uma identidade genuinamente expressiva do povo brasileiro, ou seja, múltipla, diversa, diferente, rica e insubstituível.

Indubitavelmente estamos nos referindo à instalação de uma cultura inclusiva, a qual implica mudanças substanciais no cotidiano escolar, para que possamos, realmente, incorporar todas as diferenças na dinâmica educacional e cumprir o papel imprescindível que a escola possui no contexto social.

Ao pensar em uma educação inclusiva e em seu significado, é preciso que os conteúdos sejam portas abertas para a aprendizagem de todos. De acordo com Connell, “ensinar bem [nas] escolas [...] requer uma mudança na maneira como o conteúdo é determinado e na pedagogia. Uma mudança em direção a um currículo mais negociado e a uma prática de sala de aula mais participativa” (2004, p. 27). Portanto, coloca-se o desafio de se pensar formas diversas de aplicar o currículo no contexto da sala de aula e adequá-lo para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, por meio de estratégias e caminhos diferenciados. Cada um pode adquirir o conhecimento escolar nas condições que lhe são possibilitadas em determinados momentos de sua trajetória escolar (OLIVEIRA, 2013).

A prática educacional não pode limitar-se a tarefas escolares homogêneas ou padronizadas, as quais não condizem com a perspectiva inclusiva, uma vez que se preconiza o respeito à forma e à característica de aprendizagem de todos. Portanto, para ensinar a todos, é preciso que se pense em atividades diversificadas, propostas diferenciadas e caminhos múltiplos que podem levar ao mesmo objetivo educacional.

Dessa forma, o professor poderá ter o apoio necessário para ser um **pensador criativo** que alia teoria e prática como vertentes indissociáveis do seu fazer e de sua atuação pedagógica, pensando sobre os instrumentos e estratégias a serem utilizados para levar todos os estudantes – **sem exceção** – ao conhecimento e, portanto, ao desenvolvimento de suas ações mentais, possibilitando-lhes acessar novas esferas de pensamento e linguagem, atenção e memória, percepção e discriminação, emoção e raciocínio, desejo e sentido; não como atos primários do

instinto humano, mas como funções psicológicas superiores (FPSs), como prescrito na Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1996, 1997, 2000).

Nessa perspectiva educacional, as parcerias são essenciais e demandam o trabalho colaborativo e articulado da equipe gestora e dos docentes com profissionais especializados que integram os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAIs) e o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA).

Além disso, e considerando que é inaceitável que crianças e adolescentes abandonem a escola durante o ano letivo, especialmente em uma realidade como a da Cidade de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação definiu o **Acesso e Permanência** como um de seus projetos estratégicos no Programa de Metas. A finalidade da SME é fortalecer a articulação entre as escolas municipais e a rede de proteção social para garantir o acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes mais vulneráveis a reprovação ou evasão escolar. Para alcançar essa finalidade, há necessidade de um mapeamento do perfil dos estudantes reprovados e/ou evadidos da Rede e de um acompanhamento da frequência pelos professores, gestores das escolas e supervisores de ensino, além do Conselho Tutelar. Além dessas ações, o município busca a articulação entre as várias secretarias para atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade.

Pensar na proposta de um currículo inclusivo é, sem dúvida, um movimento que demanda a contribuição de todos os partícipes de uma Rede tão grande como a nossa. A qualidade dessa ação está na valorização da heterogeneidade dos sujeitos que estão em nossas unidades escolares e na participação dos educadores representantes de uma concepção de educação que rompe com as barreiras que impedem os estudantes estigmatizados pela sociedade, por sua diferença, de ter a oportunidade de estar em uma escola que prima pela qualidade da educação.

UM CURRÍCULO
PARA A CIDADE
DE SÃO PAULO



O direito à educação implica a garantia das condições e oportunidades necessárias para que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos tenham acesso a uma formação indispensável para a sua realização pessoal, formação para a vida produtiva e pleno exercício da cidadania. Assim sendo, a Secretaria Municipal de Educação define uma Matriz de Saberes que se compromete com o processo de escolarização.

A Matriz orienta o papel da SME, das equipes de formação dos órgãos regionais, dos supervisores escolares, dos diretores e coordenadores pedagógicos das Unidades Educacionais e dos professores da Rede Municipal de Ensino na garantia de saberes, sobretudo ao selecionar e organizar as aprendizagens a serem asseguradas ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica e fomentar a revitalização das práticas pedagógicas, a fim de darem conta desse desafio. Ressalta-se que os documentos curriculares, orientações didáticas e normativas, materiais de apoio e demais publicações produzidas pela SME reconhecem a importância de se estabelecer uma relação direta entre a vida e o conhecimento sobre ela e de se promover a pluralidade e a diversidade de experiências no universo escolar.

REFERÊNCIAS QUE ORIENTAM A MATRIZ DE SABERES

A Matriz de Saberes estabelecida pela SME fundamenta-se em:

1. Princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 107-108), orientados para o exercício da cidadania responsável, que levem à construção de uma sociedade mais igualitária, justa, democrática e solidária.

- **Princípios Éticos:** de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação;

- **Princípios Políticos:** de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos que apresentam diferentes necessidades de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais;
- **Princípios Estéticos:** de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias.

2. Saberes historicamente acumulados que fazem sentido para a vida dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos no século XXI e ajudam a lidar com as rápidas mudanças e incertezas em relação ao futuro da sociedade.

3. Abordagens pedagógicas que priorizam as vozes de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, reconhecem e valorizam suas ideias, opiniões e experiências de vida, além de garantir que façam escolhas e participem ativamente das decisões tomadas na escola e na sala de aula.

4. Valores fundamentais da contemporaneidade baseados em “solidariedade, singularidade, coletividade, igualdade e liberdade”, os quais buscam eliminar todas as formas de preconceito e discriminação, como orientação sexual, gênero, raça, etnia, deficiência e todas as formas de opressão que coíbem o acesso de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos à participação política e comunitária e a bens materiais e simbólicos.

5. Concepções de Educação Integral e Educação Inclusiva voltadas a promover o desenvolvimento humano integral e a equidade, de forma a garantir a igualdade de oportunidades para que os sujeitos de direito sejam considerados a partir de suas diversidades, possam vivenciar a Unidade Educacional de forma plena e expandir suas capacidades intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais. Essas concepções estão explicitadas nos princípios que norteiam os Currículos da Cidade.

A Matriz de Saberes fundamenta-se em marcos legais e documentos oficiais socialmente relevantes, os quais indicam elementos imprescindíveis de serem inseridos em propostas curriculares alinhadas com conquistas relacionadas aos direitos humanos, em geral, e ao direito à educação em específico. São eles:

- Convenções Internacionais sobre Direitos Humanos, Direitos da Infância e da Adolescência e Direitos das Pessoas com Deficiências;
- Artigos 205, 207 e 208 da Constituição Federal (1988);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996);

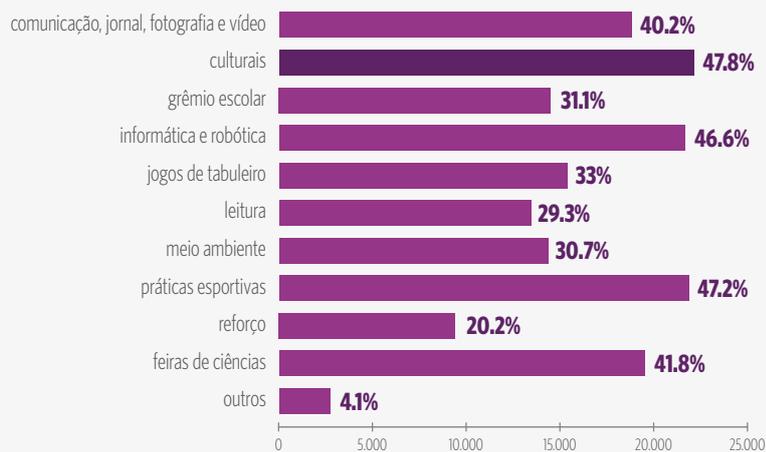
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990);
- Lei nº 10.639 (2003) e Lei nº 11.645 (2008), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africanas, afro-brasileira e dos povos indígenas/originários;
- Lei nº 16.478 (2016) – Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes;
- Lei nº 11.340 (2006), que coíbe a violência contra a mulher;
- Plano Nacional de Educação (2014-2024);
- Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015);
- Lei nº 16.493 (2016), que dispõe sobre a inclusão do tema direitos humanos nas escolas para universalizar os marcos legais internacionais das Nações Unidas, que versam sobre os direitos civis, sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais;
- Documentos legais que mencionam o direito à educação ou destacam a relação entre direito, educação, formação e desenvolvimento humano integral;
- Atas das Conferências Nacionais de Educação (CONAEs).

A elaboração da Matriz de Saberes considerou a opinião de 43.655 estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, que participaram, em 2017, de uma pesquisa sobre o que gostariam de vivenciar no currículo escolar. Desse universo, aproximadamente 50% apontou gostar de participar de projetos culturais, práticas esportivas, informática e robótica. Pouco mais de 40% aprecia feira de ciências e atividades de comunicação (jornal, fotografia, vídeo). Mais da metade dos estudantes considerou que precisa ser mais responsável, organizado e obedecer a regras. Acreditam também que fica mais fácil aprender quando fazem uso de tecnologia, de jogos, de músicas, entre outros recursos didáticos, além de participar de discussões e de passeios culturais.

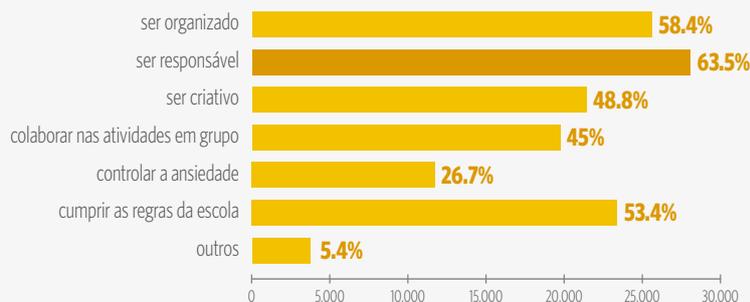
Os estudantes disseram ainda que aprenderiam melhor se tivessem mais acesso à internet, ao laboratório de informática, a palestras de seu interesse e a atividades em grupo. Consideraram importante que em suas escolas haja boa convivência, mais escuta dos estudantes e atividades de estímulo à curiosidade e criatividade.

Essa pesquisa de opinião dos estudantes deu indícios de como o trabalho deve ser organizado nas escolas e subsidiou a construção da Matriz de Saberes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Eu acho legal participar de projetos



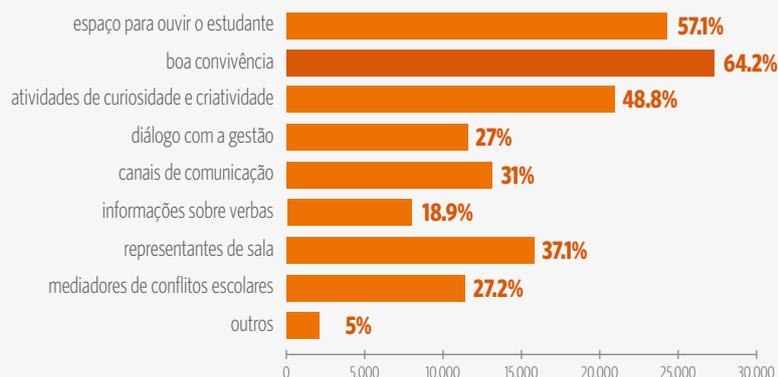
Na escola, eu preciso



Fica mais fácil aprender quando o professor



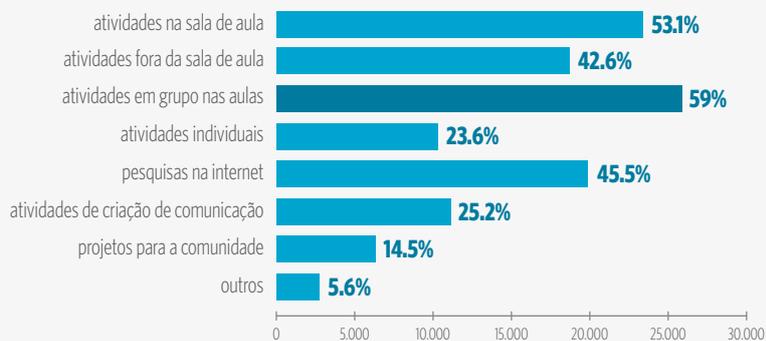
Acho importante na minha escola ter



Para aprender melhor, seria bom que a escola tivesse



Eu aprendo melhor quando faço

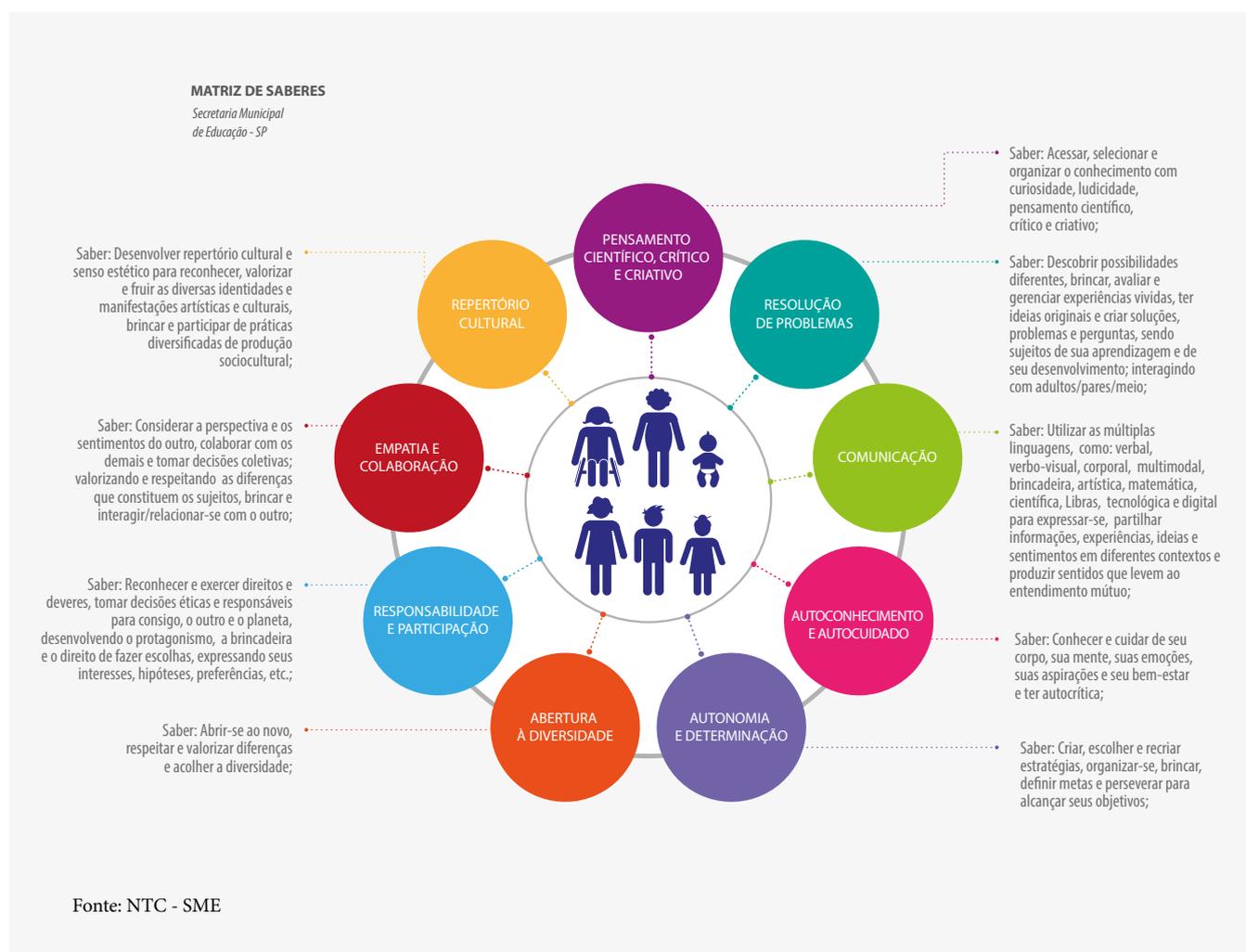


Fonte: NTC - SME

MATRIZ DE SABERES

Em 2018, a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade – Ensino Fundamental foi revisada, concomitante aos processos de atualização curricular da Educação Infantil, da Educação Especial com os Currículos de Língua Brasileira de Sinais – Libras e de Língua Portuguesa para Surdos e da Educação de Jovens e Adultos, incluindo assim todas as etapas da Educação Básica, contemplando desta maneira as especificidades de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos.

A Matriz de Saberes tem como propósito formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável, e indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização. Ela pode ser sintetizada no seguinte esquema:



Descreveremos a seguir cada um dos princípios explicitados no esquema da Matriz de Saberes:

1. Pensamento Científico, Crítico e Criativo

Saber: Acessar, selecionar e organizar o conhecimento com curiosidade, ludicidade, pensamento científico, crítico e criativo;

Para: Explorar, descobrir, experienciar, observar, brincar, questionar, investigar causas, elaborar e testar hipóteses, refletir, interpretar e analisar ideias e fatos em profundidade, produzir e utilizar evidências.

2. Resolução de Problemas

Saber: Descobrir possibilidades diferentes, brincar, avaliar e gerenciar experiências vividas, ter ideias originais e criar soluções, problemas e perguntas, sendo sujeitos de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento; interagindo com adultos/pares/meio;

Para: Inventar, reinventar-se, resolver problemas individuais e coletivos e agir de forma propositiva em relação aos desafios contemporâneos.

3. Comunicação

Saber: Utilizar as múltiplas linguagens, como: verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, brincadeira, artística, matemática, científica, Libras, tecnológica e digital para expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;

Para: Exercitar-se como sujeito dialógico, criativo, sensível e imaginativo, aprender corporalmente, compartilhar saberes, reorganizando o que já sabe e criando novos significados, e compreender o mundo, situando-se e vivenciando práticas em diferentes contextos socioculturais.

4. Autoconhecimento e Autocuidado

Saber: Conhecer e cuidar de seu corpo, sua mente, suas emoções, suas aspirações e seu bem-estar e ter autocrítica;

Para: Reconhecer limites, potências e interesses pessoais, apreciar suas próprias qualidades, a fim de estabelecer objetivos de vida, evitar situações de risco, adotar hábitos saudáveis, gerir suas emoções e comportamentos, dosar impulsos e saber lidar com a influência de grupos, desenvolvendo sua autonomia no cuidado de si, nas brincadeiras, nas interações/relações com os outros, com os espaços e com os materiais.

5. Autonomia e Determinação

Saber: Criar, escolher e recriar estratégias, organizar-se, brincar, definir metas e perseverar para alcançar seus objetivos;

Para: Agir com autonomia e responsabilidade, fazer escolhas, vencer obstáculos e ter confiança para planejar e realizar projetos pessoais, profissionais e de interesse coletivo.

6. Abertura à Diversidade

Saber: Abrir-se ao novo, respeitar e valorizar diferenças e acolher a diversidade;

Para: Agir com flexibilidade e sem preconceito de qualquer natureza, conviver harmonicamente com os diferentes, apreciar, fruir e produzir bens culturais diversos, valorizar as identidades e culturas locais, maximizando ações promotoras da igualdade de gênero, de etnia e de cultura, brincar e interagir/relacionar-se com a diversidade.

7. Responsabilidade e Participação

Saber: Reconhecer e exercer direitos e deveres, tomar decisões éticas e responsáveis para consigo, o outro e o planeta, desenvolvendo o protagonismo, a brincadeira e o direito de fazer escolhas, expressando seus interesses, hipóteses, preferências, etc.;

Para: Agir de forma solidária, engajada e sustentável, respeitar e promover os direitos humanos e ambientais, participar da vida cidadã e perceber-se como agente de transformação.

8. Empatia e Colaboração

Saber: Considerar a perspectiva e os sentimentos do outro, colaborar com os demais e tomar decisões coletivas; valorizando e respeitando as diferenças que constituem os sujeitos, brincar e interagir/relacionar-se com o outro;

Para: Agir com empatia, trabalhar em grupo, criar, pactuar e respeitar princípios de convivência, solucionar conflitos, desenvolver a tolerância à frustração e promover a cultura da paz.

9. Repertório Cultural

Saber: Desenvolver repertório cultural e senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas identidades e manifestações artísticas e culturais, brincar e participar de práticas diversificadas de produção sociocultural;

Para: Ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais e suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, a partir de práticas culturais locais e regionais, desenvolvendo seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, percepção, intuição e emoção.

A construção dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que constam nos componentes curriculares no Currículo da Cidade teve como referência a Matriz de Saberes.

TEMAS INSPIRADORES DO CURRÍCULO DA CIDADE

Um currículo pensado hoje precisa dialogar com a dinâmica e os dilemas da sociedade contemporânea, de forma que as novas gerações possam participar ativamente da transformação positiva tanto da sua realidade local, quanto dos desafios globais. Temas prementes, como direitos humanos, meio ambiente, desigualdades sociais e regionais, intolerâncias culturais e religiosas, abusos de poder, populações excluídas, avanços tecnológicos e seus impactos, política, economia, educação financeira, consumo e sustentabilidade, entre outros, precisam ser debatidos e enfrentados, a fim de que façam a humanidade avançar.



CONHEÇA MAIS SOBRE

Agenda 2030
no documento:

Transformando Nosso Mundo:
A Agenda 2030 para o
Desenvolvimento Sustentável.

Disponível em:

[https://nacoesunidas.org/
pos2015/agenda2030/](https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/)

O desafio que se apresenta é entender como essas temáticas atuais podem ser integradas a uma proposta inovadora e emancipatória de currículo, bem como ao cotidiano de escolas e salas de aula. Foi com essa intenção que o Currículo da Cidade incorporou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pactuados na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas, como temas inspiradores a serem trabalhados de forma articulada com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares.

A Agenda é um plano de ação que envolve **5 P's: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz, Parceria.**

- **Pessoas:** garantir que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial em dignidade e igualdade, em um ambiente saudável.
- **Planeta:** proteger o planeta da degradação, sobretudo por meio do consumo e da produção sustentáveis, bem como da gestão sustentável dos seus recursos naturais.
- **Prosperidade:** assegurar que todos os seres humanos possam desfrutar de uma vida próspera e de plena realização pessoal.
- **Paz:** promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas que estão livres do medo e da violência.
- **Parceria:** mobilizar os meios necessários para implementar esta Agenda por meio de uma Parceria Global para o Desenvolvimento Sustentável.

Os 17 objetivos são precisos e propõem:

1. Erradicação da pobreza;
2. Fome zero e agricultura sustentável;
3. Saúde e bem-estar;
4. Educação de qualidade;
5. Igualdade de gênero;
6. Água potável e saneamento básico;
7. Energia Limpa e Acessível;
8. Trabalho decente e crescimento econômico;
9. Indústria, inovação e infraestrutura;
10. Redução das desigualdades;
11. Cidades e comunidades sustentáveis;
12. Consumo e produção responsáveis;
13. Ação contra a mudança global do clima;
14. Vida na água;
15. Vida terrestre;
16. Paz, justiça e instituições eficazes;
17. Parcerias e meios de implementação.

Esses objetivos estão alinhados com os da atual gestão da Cidade de São Paulo nos seus eixos, metas e projetos, os quais determinam a melhoria da qualidade de vida e sustentabilidade de todos os habitantes da cidade.

OS CINCO P'S DA AGENDA 2030 – DO GLOBAL PARA O LOCAL

Proteger os recursos naturais e o clima do nosso planeta para as gerações futuras



Implementar a agenda por meio de uma parceria global sólida



Erradicar a pobreza e a fome de todas as maneiras e garantir a dignidade e a igualdade



Garantir vidas prósperas e plenas, em harmonia com a natureza



Promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas



FONTE: <http://jornada2030.com.br/2016/08/10/os-5-ps/>

Esses objetivos estão compreendidos em 169 metas ambiciosas para cumprimento pelos países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU). A integração do Currículo da Cidade com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável se dá tanto por escolhas temáticas de assuntos que podem ser trabalhados em sala de aula nos diversos componentes curriculares, quanto na escolha das metodologias de ensino que priorizem uma educação integral, em consonância com a proposta de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) da UNESCO.

A EDS traz uma abordagem cognitiva, socioemocional e comportamental e busca fomentar competências-chave⁷ para atuação responsável dos cidadãos a fim de lidar com os desafios do século XXI. O que a EDS oferece, mais além, é o olhar sistêmico e a capacidade antecipatória, necessários à própria natureza dos ODS de serem integrados, indivisíveis e interdependentes.

7. O termo competências-chave foi transcrito do documento da UNESCO (2017) para fins de correspondência com a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade.



CONHEÇA MAIS SOBRE

Agenda 2030
nos documentos:

Transformando Nosso Mundo:
A Agenda 2030 para o
Desenvolvimento Sustentável

Disponível em:

<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>

Educação para os Objetivos
de Desenvolvimento
Sustentável: Objetivos de
Aprendizagem

Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197POR.pdf>

A implementação da aprendizagem para os ODS por meio da EDS vai além da incorporação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no currículo escolar, com contornos precisos para cada ciclo de aprendizagem, idade e componente curricular, incluindo, também, a integração dos ODS em políticas, estratégias e programas educacionais; em materiais didáticos; na formação dos professores; na sala de aula e em outros ambientes de aprendizagem.

CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS COMPETÊNCIAS-CHAVE DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A MATRIZ DE SABERES DO CURRÍCULO DA CIDADE.

Competências-Chave	DEFINIÇÃO	MATRIZ DE SABERES - CURRÍCULO DA CIDADE
1. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO SISTÊMICO	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável.	Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Empatia e Colaboração
2. COMPETÊNCIA ANTECIPATÓRIA	Capacidade de compreender e avaliar vários futuros – possíveis, prováveis e desejáveis; criar as próprias visões para o futuro; aplicar o princípio da precaução; avaliar as consequências das ações; e lidar com riscos e mudanças.	Resolução de problemas
3. COMPETÊNCIA NORMATIVA	Capacidade de entender e refletir sobre as normas e os valores que fundamentam as ações das pessoas; e negociar valores, princípios, objetivos e metas de sustentabilidade, em um contexto de conflitos de interesses e concessões, conhecimento incerto e contradições.	Responsabilidade e Participação; Empatia e Colaboração
4. COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA	Capacidade de desenvolver e implementar coletivamente ações inovadoras que promovam a sustentabilidade em nível local e em contextos mais amplos.	Autonomia e Determinação
5. COMPETÊNCIA DE COLABORAÇÃO	Capacidade de aprender com outros; compreender e respeitar as necessidades, as perspectivas e as ações de outras pessoas (empatia); entender, relacionar e ser sensível aos outros (liderança empática); lidar com conflitos em um grupo; e facilitar a colaboração e a participação na resolução de problemas.	Comunicação; Abertura à Diversidade; Empatia e Colaboração; Repertório Cultural
6. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO CRÍTICO	Capacidade de questionar normas, práticas e opiniões; refletir sobre os próprios valores, percepções e ações; e tomar uma posição no discurso da sustentabilidade.	Pensamento Científico, Crítico e Criativo
7. COMPETÊNCIA DE AUTOCONHECIMENTO	Capacidade de refletir sobre o próprio papel na comunidade local e na sociedade (global); avaliar continuamente e motivar ainda mais as próprias ações; e lidar com os próprios sentimentos e desejos.	Autoconhecimento e Autocuidado
8. COMPETÊNCIA DE RESOLUÇÃO INTEGRADA DE PROBLEMAS	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável, integrando as competências mencionadas anteriormente.	Autonomia e Determinação; Resolução de Problemas

FONTE: UNESCO (2017, p.10) adaptada para fins de correlação.



A organização do Ensino Fundamental em ciclos acontece na Rede Municipal de Ensino de São Paulo desde 1992, quando foram criados os Ciclos Inicial, Intermediário e Final, tendo a psicologia de Piaget (1976), Wallon (1968) e Vygotsky (1988) como bases de fundamentação. Os ciclos são vistos como processos contínuos de formação, que coincidem com o tempo de desenvolvimento da infância, puberdade e adolescência e obedecem a movimentos de avanços e recuos na aprendizagem, ao invés de seguir um processo linear e progressivo de aquisição de conhecimentos.

O Currículo da Cidade preserva a subdivisão do Ensino Fundamental de nove anos em três ciclos. O Ciclo de Alfabetização compreende os três primeiros anos (1º, 2º e 3º). O Interdisciplinar envolve os três anos seguintes (4º, 5º e 6º). O Autoral abarca os três anos finais (7º, 8º e 9º).

O propósito é oferecer ao estudante um maior tempo de aprendizagem no âmbito de cada ciclo, em período longitudinal de observação e acompanhamento, levando em conta seu desenvolvimento intelectual e afetivo e as suas características de natureza sociocultural.

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

O Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano) é entendido como tempo sequencial de três anos que permite às crianças construir seus saberes de forma contínua, respeitando seus ritmos e modos de ser, agir, pensar e se expressar. Nesse período, priorizam-se os tempos e espaços escolares e as propostas pedagógicas que possibilitam o aprendizado da leitura, da escrita e da alfabetização matemática e científica, bem como a ampliação de relações sociais e afetivas nos diferentes espaços vivenciados.

O Currículo da Cidade para o Ciclo de Alfabetização também reconhece, assim como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2015), que:

As infâncias são diversas. Crianças são atores sociais com identidades e atuações próprias, que passam por diferentes processos físicos, cognitivos e emocionais, vêm de contextos distintos, têm necessidades específicas e características individuais, como sexo, idade, etnia, raça e classe social.

Crianças são detentoras de direitos e deveres. As crianças do mundo atual são reconhecidas na sociedade cada vez mais como sujeitos de direito, deveres e como atores sociais, com identidades e atuações próprias.

Crianças têm direito a acessar múltiplas linguagens, inclusive a escrita. Nessa fase, a escola deve promover, além da convivência com o lúdico, a leitura e a produção textual de forma integrada às aprendizagens dos diferentes Componentes Curriculares. Por outro lado, não deve forçar a alfabetização precoce ou obrigar as crianças a aprender a ler, escrever e operar matematicamente por meio de exercícios enfadonhos e inadequados para a sua faixa etária.

A brincadeira é um direito fundamental da criança. O brincar constitui-se em oportunidade de interação com os outros, de apropriação cultural e de tomada de decisões capazes de tornar a aprendizagem mais significativa.

Atividades lúdicas e desafiadoras facilitam e mobilizam a aprendizagem escolar. Jogos e brincadeiras contribuem de forma preponderante para o desenvolvimento das crianças, pois permitem que elas vivenciem diferentes papéis, façam descobertas de si e do outro, ampliando as suas relações interpessoais e contribuindo para desenvolver o raciocínio e a criatividade (RODRIGUES, 2013, p. 10). Também promovem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), do Sistema de Numeração Decimal (SND), bem como auxiliam o trabalho pedagógico com outros componentes curriculares.

A sala de aula, o pátio, o parque e a brinquedoteca têm grande significado para as crianças e podem auxiliar na aprendizagem. Espaços escolares diversificados são potencialmente lúdicos e adequados ao desenvolvimento das ações pedagógicas.

O Ciclo de Alfabetização demanda um trabalho docente coletivo, sistemático e coordenado. Professores precisam atuar de forma conjunta para assegurar a continuidade e complementariedade do processo pedagógico ao longo dos três anos. Os registros das crianças articulados aos registros de práticas dos professores também são fundamentais para que se possa consolidar as experiências vivenciadas e acompanhar o progresso das crianças.

CICLO INTERDISCIPLINAR

O Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano) tem a finalidade de integrar os saberes básicos constituídos no Ciclo de Alfabetização, possibilitando um diálogo mais estreito entre as diferentes áreas do conhecimento. Busca, dessa forma, garantir uma passagem mais tranquila do 5º para o 6º ano, período que costuma impactar o desempenho e engajamento dos estudantes.

O Currículo da Cidade para o Ciclo Interdisciplinar valoriza, fortalece e dialoga com experiências já desenvolvidas pela Rede Municipal de Ensino, como:

Projeto de Docência Compartilhada: A iniciativa conduz e direciona os estudantes dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, por meio do trabalho articulado entre professor polivalente de 4º e 5º anos e professor especialista, preferencialmente de Língua Portuguesa ou Matemática. O propósito não é apenas manter a presença contínua de dois professores na mesma sala de aula, mas construir parcerias, pelo empenho em planejamento integrado de suas aulas, entre duplas docentes de segmentos de ensino diferentes, a fim de que possam atuar interdisciplinarmente em suas aulas, abordagens e intervenções pedagógicas, discutir, acompanhar e analisar suas práticas, avaliar seus estudantes e suas turmas. A ação precisa se integrar ao Projeto Político-Pedagógico da escola e ser orientada pelo coordenador pedagógico.

Interdisciplinaridade: Característica preponderante deste Ciclo, a abordagem interdisciplinar entende que cada área do conhecimento tem suas especificidades, mas precisa articular-se com as demais e com o contexto e as vivências dos estudantes para garantir maior significado às aprendizagens, que rompem com os limites da sala de aula tradicional, integram linguagens e proporcionam a criação e apropriação de conhecimentos. O articulador mais significativo entre as diferentes áreas do conhecimento está na formulação da pergunta epistemológica: o que vou conhecer? Qual o problema do conhecimento? O que mudou em mim quando aprendi e conheci? Essas e outras questões podem integrar professores e suas práticas docentes.

CICLO AUTORAL

O Ciclo Autoral (7º ao 9º ano) destina-se aos adolescentes e tem como objetivo ampliar os saberes dos estudantes de forma a permitir que compreendam melhor a realidade na qual estão inseridos, explicitem as suas contradições e indiquem possibilidades de superação. Nesse período, a leitura, a escrita, o conhecimento matemático, as ciências, as relações históricas, as noções de espaço e de organização da sociedade, bem como as diferentes linguagens construídas ao longo do Ensino Fundamental, buscam expandir e qualificar as capacidades de análise,

argumentação e sistematização dos estudantes sobre questões sociais, culturais, históricas e ambientais.

Os estudantes aprendem à medida que elaboram Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCAs), seja abordando problemas sociais ou comunitários, seja refletindo sobre temas como infâncias, juventudes, territórios e direitos. O TCA permite aos estudantes reconhecer diferenças e participar efetivamente na construção de decisões e propostas visando à transformação social e à construção de um mundo melhor.

Essa abordagem pedagógica tem como características:

- Incentivar o **papel ativo dos estudantes no currículo**, de forma a desenvolver sua autonomia, criticidade, iniciativa, liberdade e compromisso;
- Fomentar a **investigação, leitura e problematização do mundo real**, a partir de pesquisas que envolvam diferentes vozes e visões, oferecendo várias possibilidades de apropriação, criação, divulgação e sistematização de saberes;
- Transformar professores e estudantes em produtores de conhecimento, criando oportunidades para que **elaborem propostas e realizem intervenções sociais** para melhorar o meio em que vivem.

O Currículo da Cidade no Ciclo Autoral dá ênfase ao protagonismo juvenil e no envolvimento dos estudantes em projetos voltados a solucionar problemas reais.

ORGANIZAÇÃO
GERAL DO
CURRÍCULO
DA CIDADE





ÁREAS DO CONHECIMENTO E COMPONENTES CURRICULARES

O Currículo da Cidade organiza-se por Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares:

Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Portuguesa para Surdos, Arte, Língua Inglesa, Língua Brasileira de Sinais – Libras e Educação Física

Matemática: Matemática

Ciências da Natureza: Ciências Naturais

Ciências Humanas: Geografia e História

Além das Áreas do Conhecimento e dos Componentes Curriculares descritos acima, o Currículo da Cidade apresenta de forma inédita no Brasil um currículo para a Área/Componente Curricular **Tecnologias para Aprendizagem**.

Nesses últimos trinta anos, as tecnologias, em especial as digitais, evoluíram socialmente de forma rápida. Hoje, há novos e diferenciados processos comunicativos e formas de culturas estruturadas com base em distintas linguagens e sistemas de signos, transformando parâmetros comportamentais e hábitos sociais.

As primeiras experiências do uso de computadores na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo datam de 1987. Entre as mudanças ocorridas na década de 1990, surge a função do Professor Orientador de Informática Educativa (POIE), referendado pelo Conselho de Escola, para atuar nos Laboratórios de Informática Educativa, com aulas previstas na organização curricular de todas as escolas de Ensino Fundamental.

Tal contexto leva-nos a ajustar processos educacionais, ampliando e ressignificando o uso que fazemos das tecnologias para que os estudantes saibam lidar com a informação cada vez mais disponível. Nesse sentido, os objetivos do trabalho desse componente curricular, entre outros, são estes: atuar com discernimento e responsabilidade, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo e identificar dados de uma situação e buscar soluções. É um desafio imposto às escolas que têm, entre uma de suas funções, auxiliar crianças e jovens na construção de suas identidades pessoal e social.

Em 2018, as Áreas do Conhecimento do Currículo da Cidade de São Paulo foram revisadas e os Componentes Curriculares de Língua Portuguesa para Surdos e Língua Brasileira de Sinais (Libras) foram inseridos em Linguagem, de forma a reconhecê-los e reafirmá-los dentro da área. Esta ação corrobora para reforçar os conceitos orientadores de educação integral, equidade e educação inclusiva estabelecidos no Currículo da Cidade e reitera a importância desses Componentes Curriculares para toda a Educação Básica na Rede Municipal de Ensino.

Sendo assim, o documento curricular expressa a concepção da sua respectiva Área do Conhecimento e reflexões contemporâneas sobre seu ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental.

EIXOS

Os eixos estruturantes organizam os objetos de conhecimento de cada componente curricular, agrupando o que os professores precisam ensinar em cada ano do Ensino Fundamental.

O Currículo da Cidade define seus eixos estruturantes em função da natureza e das especificidades de cada componente curricular, observando níveis crescentes de abrangência e complexidade, sempre em consonância com a faixa etária e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Na proposta curricular, os eixos são trabalhados de forma articulada, com a finalidade de permitir que os estudantes tenham uma visão mais ampla de cada componente.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

Os objetos de conhecimento são elementos orientadores do currículo e têm a finalidade de nortear o trabalho do professor, especificando de forma ampla os assuntos a serem abordados em sala de aula.

O Currículo da Cidade considera o conhecimento a partir de dois elementos básicos: o sujeito e o objeto. O sujeito é o ser humano cognoscente, aquele que deseja conhecer, neste caso os estudantes do Ensino Fundamental. Já o objeto é a realidade ou as coisas, fatos, fenômenos e processos que coexistem com o sujeito. O próprio ser humano também pode ser objeto do conhecimento. No entanto, o ser humano e a realidade só se tornam objeto do conhecimento perante um sujeito que queira conhecê-los. Tais elementos básicos não se antagonizam: sujeito e objeto. Antes, um não existe sem a existência do outro. Só somos sujeitos porque existem objetos. Assim, o conhecimento é o estabelecimento de uma relação e não uma ação de posse ou consumo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

O Currículo da Cidade optou por utilizar a terminologia Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para designar o conjunto de saberes que os estudantes da Rede Municipal de Ensino devem desenvolver ao longo do Ensino Fundamental. A escolha busca contemplar o direito à educação em toda a sua plenitude – Educação Integral – considerando que a sua conquista se dá por meio de “um processo social interminável de construção de vida e identidade, na relação com os outros e com o mundo de sentidos” (SÃO PAULO, 2016a, p. 29).

Arroyo (2007) associa os objetivos de aprendizagem à relação dos seres humanos com o conhecimento, ao diálogo inerente às relações entre sujeitos de direito e à troca de saberes entre todos que compõem o universo escolar, bem como a comunidade e a sociedade em que está inserido.

No Currículo da Cidade, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento orientam-se pela Educação Integral a partir da Matriz de Saberes e indicam o que os estudantes devem alcançar a cada ano como resultado das experiências de ensino e de aprendizagem intencionalmente previstas para esse fim. Além disso, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizam-se de forma progressiva do 1º ao 9º ano, permitindo que sejam constantemente revisitados e/ou expandidos, para que não se esgotem em um único momento, e gerem aprendizagens mais profundas e consistentes. Embora descritos de forma concisa, eles também apontam as articulações existentes entre as áreas do conhecimento.





Para ser efetivo, o Currículo da Cidade precisa dialogar com as diferentes ações das escolas, das DREs e da SME. Dessa maneira, a implementação do Currículo da Cidade acontece por meio da realização de um conjunto de ações estruturantes.

IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE

Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP): A garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no Currículo da Cidade requer investigação, análise, elaboração, formulação, planejamento e tomada de decisões coletivas. Por essa razão, cada comunidade escolar precisa revisitar o seu Projeto Político-Pedagógico à luz da nova proposta curricular, de forma a incorporá-la ao seu cotidiano em consonância com a identidade e as peculiaridades da própria escola. O processo de construção deve envolver a participação dos profissionais da educação e também dos estudantes e familiares. Além de consolidar a incorporação do novo currículo, o PPP tem o propósito de fortalecer a escola para que possa enfrentar os seus desafios cotidianos de maneira refletida, consciente, sistematizada, orgânica e participativa.

É importante que a construção do PPP estruture-se a partir de um processo contínuo e cumulativo de avaliação interna da escola, conforme previsto na LDB (1996)⁸. Uma vez concluídas essas ações, o grupo de professores pode planejar suas aulas, orientando-se pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que pretende atingir e apoiando-se em conhecimentos teóricos e práticos disponíveis.

Formação de Professores: A SME irá propor projetos de formação continuada juntamente com as escolas, priorizando processos de desenvolvimento profissional centrados na prática letiva de cunho colaborativo e reflexivo, a fim de que os professores tenham condições de implementar o novo currículo considerando seu contexto escolar. Não podemos deixar de considerar nesse percurso formativo o horário coletivo da JEIF como um espaço privilegiado de reflexão no qual, a partir

8. Lei nº 9394/96.

dos conhecimentos disponíveis sobre a comunidade escolar, gestores e professores colaborativamente possam elaborar suas trajetórias de ensino.

Materiais Didáticos: Outra tarefa importante é a análise e seleção de materiais pedagógicos alinhados à nova proposta curricular. Materiais estruturados, livros didáticos e recursos digitais de aprendizagem devem ser criteriosamente escolhidos pelos professores e equipe gestora para que possam subsidiar o desenvolvimento das suas propostas pedagógicas. Além disso, a SME produzirá cadernos de orientações didáticas e materiais curriculares educativos.

Avaliação: A implementação do novo currículo demanda a revisão dos processos e instrumentos de avaliação utilizados pela Rede Municipal de Ensino. Entendida como ação formativa, reflexiva e desafiadora, a avaliação da aprendizagem contribui, elucida e favorece o diálogo entre o professor e seus estudantes, identificando em que medida os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sendo alcançados no dia a dia das atividades educativas. Por outro lado, a nova proposta curricular também vai requerer a reestruturação das avaliações externas em larga escala, realizadas pela SME com a finalidade de coletar dados de desempenho dos estudantes e propor ações que possam ajudar escolas, gestores e professores a enfrentar problemas identificados.

GESTÃO CURRICULAR

A gestão curricular refere-se à forma como o currículo se realiza na unidade escolar. Sua consecução depende de como as equipes gestora e docente planejam, interpretam e desenvolvem a proposta curricular, levando em conta o perfil de seus estudantes, a infraestrutura, os recursos e as condições existentes na escola e no seu entorno social. A macrogestão envolve o planejamento de longo prazo; a micro compreende o planejamento de uma unidade ou até mesmo de uma aula.

Ao planejar, é importante que todos:

Analise os eixos estruturantes, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do seu componente curricular;

Identifique as possíveis integrações entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do seu componente curricular e das diferentes áreas do conhecimento;

Compreendam o papel que cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento representa no conjunto das aprendizagens previstas para cada ano de escolaridade;

Avaliem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento trabalhados em anos anteriores, tanto para diagnosticar em que medida já foram alcançados pelos estudantes, quanto para identificar como poderão contribuir para as aprendizagens seguintes.;

Criem as estratégias de ensino, definindo o que vão realizar, o que esperam que seus estudantes façam e o tempo necessário para a execução das tarefas propostas, lembrando que a diversidade de atividades enriquece o currículo;

Assegurem que o conjunto de atividades propostas componham um percurso coerente, que permita aos estudantes construir todos os conhecimentos previstos para aquele ano de escolaridade;

Selecionem os materiais pedagógicos mais adequados para o trabalho com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, contemplando livros didáticos e recursos digitais;

Envolvam os estudantes em momentos de reflexão, discussão e análise crítica, para que também possam avaliar e contribuir com o seu próprio processo de aprendizagem;

Registrem o próprio percurso e o do estudante e verifiquem quais objetivos ainda não foram alcançados.





Compreendemos a avaliação como um ato pedagógico, que subsidia as decisões do professor, permite acompanhar a progressão das aprendizagens, compreender de que forma se efetivam e propor reflexões sobre o próprio processo de ensino.

A avaliação concebida como parte integrante do processo de ensino fornece elementos para o professor traçar a sua trajetória de trabalho, por meio do planejamento e replanejamento contínuo das atividades, uma vez identificados os conhecimentos que os estudantes já possuem e suas dificuldades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a avaliação ajudará o professor a estabelecer a direção do agir pedagógico, permitindo uma prática de acompanhamento do trabalho de ensino que revele o que, de fato, os estudantes aprenderam na ação que foi planejada. Portanto, ela ajuda a verificar o alcance dos objetivos traçados, contribuindo para acompanhar a construção de saberes dos estudantes.

Nesse sentido, e de acordo com Roldão e Ferro (2015), a avaliação tem uma função reguladora porque permite que professores e estudantes organizem seus processos a partir do que é constatado pela avaliação.

Para o professor, a regulação refere-se ao processo de ensino que adequa o que é necessário que os estudantes aprendam de acordo com o currículo. Há um planejamento do que precisa ser ensinado (a partir do documento curricular), mas também existe uma turma real de estudantes com diferentes saberes construídos que precisam avançar em suas aprendizagens. É o processo avaliativo que indica a distância entre esses dois aspectos e, então, o que é preciso o professor fazer para garantir a aprendizagem de todos a partir de planejamentos adequados à turma.

Para os estudantes, a avaliação fornece informações que permitem acompanhar a evolução de seu conhecimento, identificando o que aprenderam e o que precisa de maior investimento em período de tempo, regulando seu processo de aprendizagem e corresponsabilizando-se por essa ação.

Porém, para que isso aconteça é necessário criar na escola uma cultura avaliativa. Não basta somente aplicar o instrumento e mensurar as aprendizagens com um conceito ou nota. O processo avaliativo é muito mais que isso. Precisamos,

então, cuidar do planejamento de dois aspectos importantes: o tipo de avaliação a ser utilizada e a diversidade de instrumentos avaliativos.

No que se refere aos tipos de função avaliativa, acreditamos na avaliação **formativa** que possibilita a realização dos processos de regulação de professores e estudantes, uma vez que dá sentido ao trabalho docente, que é o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, também, fornece informações ao estudante, indicando o quanto ele evoluiu, o que ainda não sabe, mas também o que sabe naquele momento. Para que esteja inserida na continuidade do processo de ensino, fornecendo informações para o ajuste das atividades de ensino e aprendizagem, é necessário que o professor introduza na sua rotina momentos para realizar feedbacks ou devolutivas aos estudantes.

Além disso, utilizamos a avaliação **diagnóstica** para identificar o que já sabem os estudantes sobre determinado conteúdo ou objeto. E se a avaliação ajuda o professor a verificar se os objetivos propostos foram atingidos ou ainda mapear quais as dificuldades que os estudantes sentiram ao término de uma ação pedagógica, ela é chamada de **cumulativa**. O quadro abaixo traz uma síntese das três.

QUADRO 1: TIPOS DE FUNÇÃO AVALIATIVA E SUAS CARACTERÍSTICAS			
Características	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	AVALIAÇÃO CUMULATIVA	AVALIAÇÃO FORMATIVA
OBJETIVO	Levantar os conhecimentos prévios dos estudantes	Verificar o que os estudantes aprenderam	Acompanhar as aprendizagens dos estudantes
TEMPO	Antes de iniciar um novo objeto de conhecimento	Ao final do trabalho realizado	Durante o desenvolvimento do objeto de conhecimento
FUNÇÃO	Levantar dados para o planejamento do ensino	Verificar se há necessidade de retomada ou não do objeto de conhecimento	Ajustar as atividades de ensino e o processo de aprendizagem

No processo de ensino das diferentes Áreas do Conhecimento, deve-se considerar estas três formas de avaliação: a diagnóstica, a cumulativa e a formativa. Elas se retroalimentam para dar sentido ao processo de ensino e de aprendizagem, como apresentado no esquema a seguir:



A utilização desse processo avaliativo é o que muda a perspectiva da avaliação como fim em si mesma e a coloca a serviço das aprendizagens. Centra-se nos sujeitos aprendentes e é, segundo Gatti (2003), benéfica para esses, porque os ensina a se avaliarem, e também para professores, porque propicia que avaliem além dos estudantes, a si mesmos.

Outro aspecto importante a considerar nesse processo é o planejamento da avaliação a partir de diferentes instrumentos avaliativos. Utilizar provas, relatórios, fichas de observação, registros, seminários, autoavaliação, entre outros, permite ao professor levantar informações sobre os conhecimentos que os seus estudantes já possuem e suas dificuldades, de forma que esses elementos possibilitem ao professor planejar suas atividades de ensino de forma mais adequada.

Como visto até agora, a avaliação só faz sentido se a ela estiver vinculada à tomada de decisão: sobre novos ou outros percursos de ensino, sobre o que fazer com os estudantes que parecem não aprender, sobre a utilização de instrumentos diferenciados para evidenciar a diversidade de saberes e percursos dos estudantes, entre outros aspectos.

Essas decisões não envolvem somente professores e estudantes. O processo avaliativo engaja toda equipe gestora e docente com a aprendizagem dos estudantes e com as decisões coletivas em que todos os atores são importantes. Falamos do professor porque é ele que está em sala de aula. É, portanto, responsável pela avaliação da aprendizagem, mas o processo avaliativo é algo que envolve a escola como um todo, que precisa ter metas claras e estar implicada com o percurso desses estudantes.

Esse olhar para a escola vem de várias perspectivas da avaliação. Uma delas é a reflexão a partir dos resultados de avaliações externas. Embora essa avaliação tenha como foco o olhar para o sistema, para o ensino oferecido pelo município e suas escolas, pode (e deve) permitir a reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes alinhada com os resultados que já foram aferidos a partir da avaliação da aprendizagem.

Essas avaliações produzem informações para as equipes gestora e docente da escola com o intuito de aprimorar o trabalho pedagógico. Como a avaliação da aprendizagem, a avaliação externa aponta problemas de aprendizagem que precisam ser superados. Ela é mais um indicador que põe luz à ação realizada na escola e permite que metas qualitativas e quantitativas sejam definidas e acompanhadas para verificar se estão sendo atingidas.

Outro caminho necessário para envolver os diferentes sujeitos no percurso de avaliação da escola é a qualificação dos contextos de avaliação institucional. Quando a instituição é pensada coletivamente a partir de diferentes dimensões, é possível diagnosticar fragilidades e tomar decisões que impliquem o compromisso de todos com as mudanças necessárias. Dessa forma, a avaliação institucional está a serviço do aprimoramento do fazer educativo e, ao articular-se com as avaliações internas e externas, subsidia o olhar da equipe escolar sobre seus percursos educativos.

É possível e necessário, por meio desse processo, como aponta Fernandes (2008), melhorar não só o que se aprende e, portanto, o que se ensina, mas como se aprende ou como se ensina.

São ações desafiadoras que merecem investimento e cuidado se efetivamente quisermos garantir o direito de todos por uma **educação de qualidade**, com **equidade**.

SÍNTESE DA
ORGANIZAÇÃO
GERAL DO
CURRÍCULO
DA CIDADE



O **Currículo** da Cidade organiza-se a partir dos seguintes elementos:

- **Matriz de Saberes** - Explicita os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino ao longo do Ensino Fundamental.
- **Temas Inspiradores** - Conectam os aprendizados dos estudantes aos temas da atualidade.
- **Ciclos de Aprendizagem** - Definem as três fases em que se divide o Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino.
- **Áreas do Conhecimento/Componentes Curriculares** - Agrupam os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.
- **Eixos Estruturantes** – Organizam os objetos de conhecimento.
- **Objetos de Conhecimento** - Indicam o que os professores precisam ensinar a cada ciclo em cada um dos componentes curriculares.
- **Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento** - Definem o que cada estudante precisa aprender a cada ano e Ciclo em cada um dos componentes curriculares.

A Matriz de Saberes, os eixos estruturantes, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento formulam os resultados buscados pela ação educativa cotidiana, fruto do trabalho da equipe escolar. Desempenham, dessa forma, papel fundamental no início e ao final do processo de ensino e de aprendizagem. No início, são guias para a construção de trajetórias voltadas ao alcance das aprendizagens esperadas. Ao final, são subsídios para a formulação de padrões de desempenho que serão avaliados pelos professores, explicitando em que medida os resultados propostos foram atingidos e que intervenções ou correção de rumos se fazem necessárias.

UM CURRÍCULO PENSADO EM REDE

No Currículo da Cidade, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão identificados por uma sigla



em que:

EF Ensino Fundamental;

OX ano de escolaridade;

EFXX Componente Curricular Educação Física seguido da sequência de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desse componente.

Essa ordem sequencial que aparece no documento é apenas um indicativo para organização, não significa que na sala de aula esses objetivos devam ser organizados nessa sequência. Eles apresentam uma organização de um ano para o outro, de modo que sua redação revela que aquilo que se espera da aprendizagem num ano seja mais simples do que o que se espera da aprendizagem no ano subsequente. A progressão não é linear, mas indica uma visão em espiral do conhecimento, propondo a revisão dos conhecimentos anteriores à medida que avança no ano subsequente. Além disso, num mesmo ano de escolaridade, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentam um encadeamento para que a compreensão de um determinado conceito decorra de uma rede de significados proporcionada por esse encadeamento.

Compreendemos, assim como Pires (2000), que o currículo é um documento vivo e flexível no qual as ações de planejamento e organização didática estarão em constante reflexão por parte dos professores permitindo sua construção e ressignificação de sentidos frente aos contextos em que são produzidos. Assim, é importante também considerar um desenho curricular que não seja rígido nem inflexível e que permita uma pluralidade de ressignificações e caminhos sem privilegiar um em detrimento de outro e sem indicação de hierarquia.

A

a C

h

M

g

B

2

PARTE 2

EDUCAÇÃO FÍSICA

INTRODUÇÃO E CONCEPÇÕES DO COMPONENTE CURRICULAR

Nas primeiras décadas do Século XX no Brasil e em São Paulo, a Educação Física estava em constituição como disciplina escolar, pois naquele período os modelos e padrões ainda não estavam consistentes e consolidados na escola, muito embora já houvesse diversos grupos, como os do movimento higienista, com forte influência sobre o pensamento social e educacional brasileiro, que buscavam legitimar e prescrever práticas para a Educação Física.

O campo da Educação Física foi se constituindo também a partir da criação de instituições ligadas à formação de professores, dos departamentos de fiscalização, das associações profissionais, das instituições científicas, além das federações nacionais e internacionais voltadas à organização da Educação Física e do Esporte. Os diversos sujeitos que atuavam nesses espaços buscaram legitimar seus objetivos para a disciplina.

Em São Paulo, na década de 1930, um dos marcos foi a inauguração da Escola Superior de Educação Física e Esporte do Estado de São Paulo para formação de professores de *educação physica*, uma vez que nas escolas (oficiais e particulares) existentes na época a presença de um especialista na educação do corpo era considerada fundamental. As instituições e seus agentes, como o Instituto de *Hygiene* de São Paulo, intelectuais da Educação, do Exército, da Marinha, da Igreja e do Estado, disputavam qual modelo ou padrão de Educação Física se almejava naquele período. Nas décadas posteriores, de 1940 e 1950, o campo se consolidava e as entidades acadêmicas e científicas se propunham a analisar a prática da área e desenvolver modelos que prescreviam os modos de fazer e dar a conhecer esses padrões pela sociedade e nas escolas.

Nas décadas de 1960 e 1970, os projetos nacionais tomaram conta das discussões sobre o papel da Educação Física na escola, ora buscando a sua obrigatoriedade a todos os estudantes, ora entendendo-a como atividade fora da grade curricular. A forte tendência era de considerar o esporte como único

elemento agregador e organizador da atividade física na escola. O uso das práticas da Educação Física e do esporte era tido como constituidor de uma nacionalidade que atendia aos interesses políticos da época (PAGNI, 1997).

A partir da década de 1980, no processo de redemocratização do país, grupos de intelectuais, apoiados em novas teorias do campo gestadas nos centros de produção científica do país, questionavam a homogeneização da prática da Educação Física escolar por meio do esporte e também a aptidão física como paradigma da área¹. Mesmo havendo uma relação com a prática escolar, os espaços de legitimação desses discursos não eram em sua maioria os mesmos das práticas docentes no sistema de ensino oficial e privado.

Na Cidade de São Paulo, a partir dos anos 1990, as discussões sobre uma Educação Física, cujo paradigma era e ainda é a cultura corporal, foram apresentadas nos documentos curriculares oficiais e, desde então, outras propostas integraram o Currículo da Cidade, como o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). No cenário nacional, outras instituições, como centros de estudos do movimento humano e outros órgãos, trouxeram para as discussões sobre o currículo perspectivas como a saúde sob a ótica do individualismo e da qualidade total. Já os documentos oficiais tratavam de romper com o modelo de Educação Física voltada à aptidão física, buscando igualar diferentes aportes teóricos dentro de uma perspectiva que pudesse dar espaço às múltiplas vozes.

Desde 2007, documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino entendem a prática da Educação Física como linguagem, fundamentando-se nos estudos culturais e pós-estruturalistas, os quais encontram sua grande produção nas universidades paulistas. A Educação Física na perspectiva cultural compreende em sua prática pedagógica que o corpo traz as marcas históricas dos sujeitos e da cultura. Assim, o movimento expressa intencionalidades e comunica e difunde os modos de ser, de pensar e de agir das pessoas. Cabe a essa perspectiva proporcionar aos diferentes estudantes a oportunidade de conhecer, ampliar e compreender em profundidade seu próprio repertório cultural e dos outros e perceber o patrimônio cultural elaborado ao longo do tempo, seja ele do universo particular dos sujeitos, seja de universos distantes, de modo que possam contribuir para a ampliação da experiência pedagógica e da aprendizagem.

Nessa perspectiva, busca-se também contribuir para que os estudantes questionem a forma como esses saberes se consolidaram ao longo da história, identificando que tipos de discursos os elaboraram, procurando fomentar outras maneiras de organizar tais conhecimentos. Outro objetivo é proporcionar aos estudantes maneiras de compreenderem os limites espaço-temporais em que as práticas corporais se constituíram.

Em 2016, o documento publicado Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e aural: Educação Física, com o entendimento da criança, do adolescente e do jovem como sujeitos de direitos que devem ser garantidos por todos os envolvidos na vida escolar, amplia o debate sobre o campo da linguagem. Os direitos de aprendizagem fazem parte da quarta geração dos Direitos Sociais, organizados a partir da Declaração Universal dos

1. No campo da Educação Física é possível destacar algumas obras de referência que contribuíram para esses movimentos: ver bibliografia complementar.

Direitos Humanos e do compromisso do Brasil nos diversos tratados da ONU (Organização das Nações Unidas)².

Na perspectiva de que a linguagem é um instrumento de ordenamento da realidade, marcando a fronteira entre os diferentes, pois contribui para a criação de um conjunto de normas e símbolos que garantem a estabilidade do sistema, ela pode ser dimensionada com alta possibilidade de transformação, uma vez que é possível identificar – por meio da problematização – os elementos que estão em jogo, na validação das identidades. A linguagem não é uma construção nem evento passivos, mas elemento constituído dos fatos e do mundo. Os sentidos provocados pela linguagem vão muito além da subordinação desta sob as coisas e mundo; são um conjunto de referências de que os diferentes grupos lançam mão para tornar hegemônicos seus valores, normas e símbolos.

A Educação Física escolar abre espaço, por meio da linguagem, para as ressignificações, para novas elaborações de representação com conteúdos mais democráticos, uma vez que equilibram as práticas corporais presentes, incluindo as que outrora foram ignoradas e excluídas do currículo na escola. Para além do saber-fazer e compreender esse fazer, é buscar outras formas de atuar no mundo com a/pela/na linguagem corporal; vai além da aula teórica em sala de aula ou da aula prática na quadra. É buscar em qualquer espaço uma relação com a linguagem corporal, conhecê-la, vivenciá-la e problematizá-la, além dessas convenções.

Nessa perspectiva da Educação Física como linguagem, espera-se que qualquer estereótipo não seja utilizado para não permitir ou impedir a experiência da cultura corporal na escola. Ensinar apenas as quatro modalidades esportivas (futsal, basquetebol, voleibol e handebol) não são suficientes para mobilizar o interesse, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes nas aulas de Educação Física e tampouco deixar a “aula solta” vai gerar o conhecimento e os sentidos presentes na vivência das práticas corporais.

Essas transformações não ocorrerão caso se espere dos estudantes um comportamento único, entendendo-se que o fato de não se ampliar as experiências na escola se deve à desmotivação e à falta de apreço às atividades físicas pelos estudantes. Ao desconsiderar que o gosto, o prazer e o desejo por qualquer prática corporal perpassam pela constituição desse conhecimento ao longo da vida, corre-se o risco de encontrar barreiras para a aula e estar diante de classes desmotivadas, conformando-se com “qualquer atividade serve”. A linguagem corporal não possui significado em si, mas a partir dos seus usos sociais, com seus sistemas de classificações nos espaços em que ocorrem. Portanto, a formação do gosto, prazer e desejo pelas práticas corporais partem do conjunto de significações e significantes atribuídos por aqueles que as experienciam/vivenciam.

Alguns signos da linguagem corporal são mais próximos e mais significativos para uns que para outros, e partilhar da experiência pedagógica, a partir da história e memória corporal dos grupos sociais presentes na escola, pode ser uma escolha feliz para introduzi-los no universo de conhecimento da cultura corporal.

Em uma sociedade cujas relações sociais são hierarquizadas, refletindo uma apropriação desigual do patrimônio cultural, a escola acaba não escapando a essa

2. Como a declaração de Educação para Todos, de Jomtien.

lógica. Daí decorre as práticas corporais serem distintas de acordo com o espaço social que ocupam. Nesse jogo de interesse em tornar esta ou aquela linguagem mais ou menos legítima, privilegiam-se alguns esportes em detrimento de outros, hierarquiza-se o esporte em detrimento dos outros temas da cultura corporal e determina-se quem pode praticar, quem tem o privilégio para se aprofundar em determinados temas ou, até mesmo, quantas vezes determinada prática corporal estará no currículo. A Educação Física na escola busca a superação dessa conduta, considerando que o acesso ao patrimônio cultural produzido pela sociedade deve se pautar pela equidade.

Para superar os processos de desigualdade no ensino da Educação Física, é importante o estudo das vivências, da investigação e da reflexão crítica acerca dos diferentes elementos produzidos pela cultura corporal, pois os estudantes, ao produzirem seus conhecimentos, ampliam, criticam e ressignificam, alterando e promovendo transformações no processo cultural (SÃO PAULO, 2016).

DIREITOS DE APRENDIZAGEM DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O conhecimento da cultura corporal tem por característica ser estabelecido em rede, pois na realidade social coexistem práticas corporais singulares, ligadas a identidades de origem de diferentes grupos étnicos e culturais. Essa composição cultural pode ser caracterizada pela plasticidade e permeabilidade dos diferentes saberes e manifestações. No cotidiano das ações sociais, a criação e recriação das práticas corporais são manifestadas de modo particular, sem diluí-las, ao mesmo tempo em que permitem seu entrelaçamento. Nesse entrelaçamento de influências recíprocas, configura-se em sua complexidade uma permanente elaboração e redefinição da cultura corporal.

Compreende-se que há pontos de intersecção entre os eixos temáticos da cultura corporal, que se desdobram em objetos do conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento importantes para a formação dos estudantes. Por vezes, os temas podem ser estudados como um leque, organizando-se em paralelo, como as danças e os diferentes tipos de danças populares, com sua peculiaridade e mobilização de novos saberes com diversas possibilidades de ensino e de aprendizagem. Em outros casos, o desenvolvimento e/ou o aprofundamento de um objeto de conhecimento converge com outro tema. Por exemplo, podem-se abordar as questões de gênero, saúde e qualidade de vida tanto nas modalidades esportivas, como em dança, na ginástica, nas lutas e nos jogos e brincadeiras, ou tomar a mesma questão sob o ponto de vista da mídia, como o cinema, a TV, as mídias sociais e as tecnologias digitais. Organizar o conhecimento dessa maneira possibilita aos educadores requisitarem qualquer objeto e seus objetivos no tempo-espaço, de acordo com as indagações que mobilizam os estudantes, e também permite-lhes antecipar certas situações e rever outras, de maneira a promover a aprendizagem de todos.

Dessa forma, os anos escolares não se vinculam a momentos estanques, em que determinados conteúdos são fixados. Muito pelo contrário, procuram apontar a necessidade de que a todos os estudantes seja dado o direito de estabelecer contato com certos conhecimentos, em conformidade com os momentos da sua vida escolar, mas, ao mesmo tempo, as escolas podem e devem organizar os programas ou planos de ensino da disciplina a partir dos arranjos específicos que considerem o projeto pedagógico, a cultura regional, a comunidade, entre outros aspectos relevantes.

Diante disso, o documento está organizado de maneira que todos os temas da cultura corporal possam ser trabalhados do 1º ano até o 9º ano, com os objetos do conhecimento organizados por Ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral) e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por ano. No que se refere à Educação Física, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento devem servir como balizas ao longo da Educação Básica, sem com isso determinar um programa de ensino único para todas as escolas da Prefeitura de São Paulo. Para todos os ciclos, foram considerados os estudos sobre cultura corporal como elaboração coletiva, por meio da pesquisa e mapeamento das práticas corporais, reconhecendo a importância do acolhimento dessas, a partir dos grupos sociais presentes na escola. Alguns objetos do conhecimento foram elaborados partindo do contexto próximo (comunitário e ancestral), estabelecendo relações com a realidade brasileira e mundial.

Os objetivos apontados para o percurso curricular indicam que o estudante tem direito de aprender determinados conhecimentos em cada etapa. O que se sinaliza é que os conhecimentos sejam trabalhados até o fim do ciclo indicado, garantindo a vivência e interpretação do maior número possível de manifestações culturais. Contudo, isso não impede que os projetos e planos de ensino do componente antecipem ou aprofundem posteriormente as aprendizagens previstas para determinado período.

Nas aulas de Educação Física, a partir do reconhecimento da cultura local e da horizontalidade dos saberes, pode-se proporcionar, pelas experiências pedagógicas, o acesso à multiplicidade de conhecimentos, não restringindo os saberes a formas fragmentadas, mas compreendendo-os em sua complexidade, acolhendo as diferentes gestualidades e rompendo com as barreiras da exclusão que acabam limitando a experiência educacional da cultura corporal.

Os direitos de aprendizagem visam à garantia do acesso e à apropriação do conhecimento de todas as crianças e jovens, a fim de se construir uma sociedade mais justa e solidária. Nesse sentido, a escola deve estimular a participação dos estudantes em situações que promovam a reflexão, a investigação, a pesquisa e a resolução de problemas e espaços onde possam representar e vivenciar suas experiências e ressignificá-las, a partir da construção de novos conhecimentos.



LEIA MAIS

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Educação Física. São Paulo: SME / COPED, 2016. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB/DICEI/COEF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

Para se compreender o papel da Educação Física no Ensino Fundamental, vale destacar alguns pontos referentes à experiência do fazer escolar desse componente curricular dentro da escola. Se em décadas passadas, saber fazer ou jogar bem alguma prática corporal da Educação Física era o objetivo máximo da vivência escolar, hoje se entende, a partir dos diversos estudos e discussões da área, que muitos fenômenos estão associados ou ligados de forma imamente à cultura corporal, e sua compreensão se faz uma tarefa urgente e fundamental para a aprendizagem dos estudantes.

Para tanto, não basta fazer. É preciso refletir, questionar, experimentar, modificar e compreender. Foi compreendendo suas ações que o homem criou os símbolos e assim vingou como espécie. Esses símbolos são transmitidos e criados a todo instante. A criação é vivida, imaginada, e representada. A representação manifesta-se, vira ação e se transforma em expressões corporais. Ao brincar, dançar, lutar, fazer ginástica ou praticar esportes, os seres humanos se comunicam e transformam em linguagem o movimento recorrendo, para tal, ao universo simbólico disponível e transmitido de geração a geração. (SÃO PAULO, 2007b, p. 42).

O entendimento é que a escola é um espaço para a socialização do patrimônio cultural acumulado pela humanidade, e a Educação Física escolar nos dias atuais busca proporcionar aos estudantes das diferentes etapas da escolarização o acesso a essa riqueza material e simbólica, tendo como princípio a equidade.

A escola pública é o local do encontro dos diferentes grupos sociais e seus marcadores identitários e, como lugar da diversidade, deve reconhecer que o acesso ao patrimônio cultural – tanto material como imaterial – precisa ser amplo, diverso e integral, abrangendo a multiplicidade de sujeitos. Daí a importância da equidade para que seja constituída uma experiência de aprendizagem e educação integral nas quais todos os envolvidos na cena pedagógica possam atuar e ter seu espaço garantido.



LEIA MAIS

Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de Educação Física (2006).

Diante desse contexto, a Educação Física como linguagem valoriza e reconhece essa diversidade e busca criar um ambiente propício para que as diferentes narrativas possam se manifestar a partir de suas próprias culturas. Tratar a cultura corporal dessa maneira não é valorizar o que no senso comum se diz ser “teoria” em detrimento da prática. Pelo contrário, é compreender que a vivência (prática refletida) só é ampla e integral se atuamos sobre o “saber fazer”, atribuindo, problematizando e produzindo significados. A linguagem corporal é indissociável do ser, da subjetividade das pessoas, e não há existência fora da corporeidade. Assim, o ser brincante, o ser lutador, o ser esportista, o ser ginasta e o ser dançante são formas de ser, estar e se comunicar no mundo. Os significados são partilhados e legitimados pela experiência e recorrência com o que acontece em diferentes espaços sociais. Portanto, a vivência coletiva é fundamental para compormos nossa linguagem corporal e, conseqüentemente, nossa subjetividade.

O desafio que cabe aos professores é acessar as diferentes práticas corporais nas quais os estudantes estão imersos e dar o tratamento pedagógico a essas experiências, pois os significados dados a esses signos da linguagem corporal organizam as formas de pensar, de agir, de sentir e de expressar-se das pessoas. É o que constitui o indivíduo na sociedade. Como a cultura é uma produção coletiva, cada grupo cultural vai criar e recriar seus marcadores identitários. Seu posicionamento no mundo se dá por meio dessas expressões corporais e gestuais. Portanto, todas as manifestações da cultura corporal produzem marcas identitárias, legitimadas por certos discursos que ora incluem ora excluem os sujeitos, de acordo com o espaço social que ocupam. Assim, “existe um único jeito certo de fazer” ou “essa atividade é só para meninos” ou “meninas não brincam disso, porque é coisa de menino” etc., vão delimitando e excluindo os sujeitos, além de silenciarem toda a vasta experiência corporal que as pessoas trazem. Se a escola é o espaço em que o patrimônio cultural é partilhado, problematizado e ressignificado, os estudantes devem ter acesso aos mais diversos signos da linguagem corporal, ampliando sua experiência cultural e de conhecimento.

Estudar e aprender sobre a cultura corporal traz diversas maneiras de entender o mundo e a si mesmo, pois, como fenômenos imanentes desse processo pedagógico, os temas ou saberes sobre o corpo e o movimento estão presentes e marcados no espaço/tempo das diversas práticas corporais. Aspectos como saúde coletiva, maturação/envelhecimento, qualidade de vida, treinamento/destreinamento, além dos apresentados nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), podem ser estudados a partir desse processo investigativo de uma ou mais manifestações culturais, inclusive estabelecendo uma interação e integração com outros componentes curriculares.

Desse modo, entende-se que a aprendizagem da Educação Física seja fundamental para o alargamento das possibilidades de escolha consciente dos sujeitos. Não se nega as possíveis “consequências” positivas que ela propicia em outras esferas do desenvolvimento humano. Contudo, elas não podem ser

vistas como sua finalidade principal. Seu objetivo não é desenvolver capacidades que auxiliem a alfabetização e o pensamento lógico-matemático, embora tais aprendizagens possam ocorrer como um subproduto dessas práticas. Na escola, por exemplo, o objetivo do ensino da Educação Física é tematizar as práticas corporais, concebendo-as como um conjunto de práticas sociais centradas no movimento, realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental. Nessa explicação, fica evidente que as práticas corporais propiciam ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências à qual ele não teria de outro modo. Assim, entende-se que as aulas de Educação Física não são um meio para se aprender outros conteúdos, mas sim uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível.

A Educação Física escolar, para desenvolver as condições de equidade, deve considerar o contexto sociocultural da comunidade escolar e as diferenças entre os grupos e trabalhar a partir delas e dos saberes culturais construídos dentro e fora da escola (SÃO PAULO, 2007 b).

Os estudantes atuam em/com/por meio de sua gestualidade para marcar suas posições, e os diferentes grupos sociais buscam ampliar esse universo simbólico por meio de novas expressões corporais e gestuais.

Toda linguagem se utiliza de signos para se comunicar, esses signos são impostos culturalmente, não refletem uma natureza necessária entre o significante e o significado. Quando falamos na cultura corporal como linguagem, olhamos para o movimento corporal, não mais como uma máquina movida por músculos, ossos e nervos, mas como uma intenção, nos remetemos à gestualidade como signo. O gesto é um signo, um significante, que traz em si um sentido, um significado, que não é fixo e imutável, mas que representa uma determinada intensão num determinado contexto. (SÃO PAULO, 2016, p. 18).

Ao adentrarem a escola, os jovens de diferentes grupos sociais encontram novas linguagens, por vezes desconhecidas. O desafio está exatamente em proporcionar experiências em que as suas linguagens próprias trazidas à escola e essas novas partilhem da mesma importância e deferência no trato pedagógico, não hierarquizando e privilegiando o que se considera comum e naturalizado dentro das aulas.

Visto que os conhecimentos da cultura corporal com que se pode trabalhar com os estudantes são vastos, é importante considerar critérios de seleção, tais como: relevância social e cultural, relevância para a formação intelectual do estudante, potencialidade de estabelecimento de conexões interdisciplinares e contextualizações e acessibilidade e adequação aos interesses da faixa etária.

INTERDISCIPLINARIDADE

No atual contexto de nossa sociedade, cada vez mais se exige um conhecimento que não fique circunscrito a uma especificidade, mas que circule e estabeleça outras conexões, pois o conhecimento fragmentado e reduzido não garante uma visão ampla e complexa da realidade, podendo gerar equívocos e interpretações que promovam a exclusão. Desta maneira, os conhecimentos da cultura corporal mobilizam ações interdisciplinares a ponto de garantir uma aprendizagem com equidade.

A interdisciplinaridade é caracterizada pelo grau de interação e integração com os demais componentes curriculares num projeto pedagógico. Pode-se considerar que determinados conhecimentos exigem que as tradicionais fronteiras de um componente curricular sejam transpassadas para que as aprendizagens de outras áreas sejam mobilizadas, possibilitando o alargamento ou o aprofundamento desses saberes. Conceitos que emergem da experiência/vivência, reflexão e debate sobre o tema articulados às demandas trazidas pelos estudantes também mobilizam o deslocamento de nosso campo de conhecimento para interagir e integrar com outros.

É preciso compreender que, para desvendar a complexidade de certos fenômenos da natureza, da vida e, neste particular, da cultura corporal, a quebra e o rompimento das fronteiras do componente curricular são essenciais para encontrar novas explicações para esses elementos, já que a interdisciplinaridade não posiciona as disciplinas em hierarquia, mas propõe que caminhem juntas.

EIXOS TEMÁTICOS

Os direitos de aprendizagem são materializados nos diferentes eixos temáticos da cultura corporal e apresentados nos nove anos do Ensino Fundamental. As práticas corporais que serão tematizadas na escola partem do princípio de que os estudantes possam vivenciar e interpretar o maior número possível de manifestações da cultura corporal presentes no patrimônio material e imaterial da cultura. As manifestações e as práticas podem ser diversas entre si e também plurais em cada tema, já que se consideram os conhecimentos locais e o repertório presente na comunidade escolar. Os eixos elencados e disponibilizados ao longo dos ciclos e anos são:

- Jogos/Brincadeiras;
- Lutas;
- Esportes;
- Danças;
- Ginásticas;
- Práticas Corporais de Aventuras.

Uma das questões pertinentes em se tratando da cultura corporal é que, a partir da vivência e interpretação, os estudantes possam contemplar essas manifestações de maneira a atribuir e fruir valores estéticos, ampliando e aprimorando suas estratégias de comunicação gestual e compreendendo que as práticas corporais são expressões legítimas dos diversos grupos sociais, construídos no tempo e espaço social.

As experiências partilhadas nas aulas devem ser promovidas no sentido de ampliar a percepção do sujeito e da relação entre a subjetividade, a individualidade e a alteridade (o outro). Para tanto, é necessário compreender e respeitar as manifestações corporais como expressões da própria individualidade e da dos outros. É importante reconhecer que isso não ocorre por geração espontânea, mas por um ato intencional proporcionado pelo ambiente da aula. Vale destacar que o reconhecimento dos grupos sociais a que pertencem os estudantes e das constituições de suas identidades passa pelo entendimento de que essas não são fixas, mas que estão em constante construção num processo de permanências e rupturas.

A compreensão do mundo, por meio da linguagem corporal, perpassa também pelo vivenciar e interpretar os signos da linguagem estruturados no que chamamos aqui de eixos temáticos, ou seja, Jogos/Brincadeiras, Esportes, Lutas, Danças, Ginásticas e Práticas de Aventuras Urbanas e na Natureza, analisando, interpretando e criticando os padrões de estética e consumo veiculados pela mídia, compreendendo o sentido de sua produção, correlacionando-os à sua experiência pessoal e reconhecendo sua influência na formação de identidades. Portanto, no ensino de Educação Física, devem ser constantemente retomadas a valorização e a compreensão de que as manifestações da cultura corporal são formas de resistência, de acordo com o espaço social que ocupam. É preciso também construir conhecimentos sobre a cultura corporal de forma colaborativa a partir do tratamento e discussão das informações obtidas nos contextos históricos, sociais e políticos.

Na elaboração dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram considerados alguns aspectos importantes dos documentos: Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I (2007a); Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Educação Física (2007b); Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Educação Física (2016) e as proposições trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³.

Em cada ano dos três ciclos de aprendizagem há um quadro sistematizado com quatro colunas: Eixo, Objetos de Conhecimento, Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Importante ressaltar a incorporação dos ODS, pactuados na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas, como temas inspiradores a serem trabalhados de forma articulada com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nos diferentes componentes curriculares. Nos quadros de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento há uma correspondência com o



LEIA MAIS

Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

3. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 Junho. 2017

ODS relevante para aquele objetivo, seja do ponto de vista temático quanto sob o olhar metodológico e de abordagens inovadoras de aprendizado.

Educadores e estudantes são protagonistas na materialização dos ODS como temas de aprendizagem e têm ampla liberdade para também criar projetos autorais a respeito, assim como buscar parceiros com o objetivo de promover maior cooperação entre os diferentes atores sociais e da comunidade escolar na geração e compartilhamento do conhecimento e prática. Formas de integrar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento com os ODS na prática escolar serão detalhadas no documento de orientações didáticas dos diferentes componentes curriculares.

Cabe destacar ainda que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentam uma numeração que tem como propósito a localização. Não se trata, em hipótese alguma, uma sequência a ser seguida, nem um pré-estágio ou um pré-requisito para trabalhar com um objetivo e depois outro, já que a dinâmica das aulas, o planejamento do professor e sua leitura aguçada pela avaliação é que determinarão quantos e quais objetivos serão trabalhados.

Em relação aos objetos de conhecimento, a organização ao longo dos ciclos teve a preocupação em contemplar diferentes contextos. No Ciclo de Alfabetização, a partir do contexto familiar/comunitário, contemplam-se os seguintes objetos de conhecimento:

- Brincadeiras e jogos do contexto familiar e comunitário;
- Esportes: marca, precisão e invasão;
- Ginástica geral;
- Danças do contexto familiar, comunitário, regional e midiático;
- Lutas/jogos de oposição do contexto familiar e comunitário;
- Práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza.

No Ciclo Interdisciplinar, os objetos de conhecimento são tematizados a partir do contexto regional e nacional. São eles:

- Brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil;
- Esportes: campo e taco; rede e parede; de invasão e técnico-combinatório;
- Ginástica geral com práticas corporais circenses e ginástica de condicionamento;
- Danças do Brasil;
- Lutas do Brasil;
- Práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza.

No Ciclo Autoral, apresentam-se os objetos de conhecimento no contexto mundial e digital:

- Brincadeiras e jogos do mundo e digitais;
- Esportes: campo e taco; rede e parede; de invasão; de combate e técnico-combinatório;

- Ginástica de condicionamento físico e ginástica de consciência corporal;
- Danças urbanas do Brasil e do mundo;
- Lutas do mundo: curta, média, longa e mista distância;
- Práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza.

Para elucidar as tematizações de alguns dos objetos de aprendizagem, apresenta-se abaixo um resumo na tabela:

TIPOS DE LINGUAGEM DOS ESPORTES, SEGUNDO A LÓGICA INTERNA DE FUNCIONAMENTO ⁴	DEFINIÇÃO
Esportes de marca	Caracterizadas pela comparação dos resultados registrados por tempo, distância ou carga (por exemplo, as modalidades do atletismo, levantamento de peso, remo, ciclismo, natação etc.).
Esportes de precisão	Caracterizadas por arremessar/lançar um objeto em direção a um alvo fixo ou móvel, comparando número de tentativas e ou distâncias (por exemplo, bocha, tiro com arco, curling, golfe etc.).
Esportes técnico-combinatórios	Caracterizadas pela atribuição de notas relacionadas ao desempenho e padrão de movimento (por exemplo, salto ornamental, ginástica artística e rítmica, patinação artística etc.).
Esportes de rede/quadra dividida ou parede de rebote	Caracterizadas por voar, arremessar, lançar ou rebater um objeto em direção a setores da quadra adversária ou meta (por exemplo, voleibol, peteca, tênis de campo e mesa, badminton, goalball, pelota basca, squash, espirobol etc.).
Esportes de campo e taco	Caracterizadas por rebater o objeto lançado pelo adversário (por exemplo, beisebol, críquete, softbol etc.).
Esportes de invasão ou territorial	Caracterizadas pela progressão ao campo adversário atacando/defendendo uma meta ou território (por exemplo, thouchball, corfebol, frisbee, futebol callejero, futebol de campo, futsal, rúgbi, handebol, basquetebol, hóquei in line/grama etc.).
Esportes de combate	Caracterizadas pelas interações de oposição direta, promovendo ações de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço (por exemplo, judô, esgrima, boxe, MMA etc.).

⁴. Nos objetos de conhecimento, foram utilizadas em algumas práticas corporais as categorias apontadas pela BNCC (2017). No cotidiano da escola, em cada plano de ensino e de acordo com sua realidade territorial, podem-se construir outras relações e outras compreensões que ampliem o entendimento do fenômeno da cultura corporal.



CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Ao iniciar os primeiros anos do Ensino Fundamental, a criança traz consigo uma diversidade de experiências, de acordo com cada indivíduo e com as características de sua comunidade. A escola, então, precisa reconhecer esses conhecimentos prévios, utilizando-os como ferramenta para auxiliar na compreensão do mundo, assim como deve ampliar tais experiências (BRASIL, 2017).

O desenvolvimento das linguagens e das capacidades de representação que marcam essa fase permite à criança reconstruir, pela memória, suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las e posicionar-se a respeito. A possibilidade de ler o mundo a partir dos diversos letramentos também se amplia, viabilizando o trânsito pelas várias esferas da vida social.

Na verdade, a Educação Física, diferentemente da maioria dos outros componentes curriculares, encerra uma ambiguidade ou um caráter duplo, porque é, ao mesmo tempo, um saber que se traduz em um saber-fazer, um realizar corporal e um saber sobre esse realizar corporal. Essa particularidade permite tanto ensino e a aprendizagem do saber corporal, como do saber conceitual. Assim, poderão ser exploradas tanto as habilidades que dizem respeito ao saber-fazer, como da mesma forma poderá ser explorado o conhecimento conceitual (BRASIL, 2017).

Para o Ciclo de Alfabetização, propõe-se que cognição e ludicidade devam andar juntas, contemplando conhecimentos diversificados e multifacetados, por meio de ações pedagógicas que considerem as especificidades da infância.

Nesse sentido, a Educação Física, ao lado dos demais componentes curriculares, auxilia no desenvolvimento da leitura, criação e vivência das práticas corporais, sendo elas parte das experiências dos estudantes e da comunidade ou novas experiências oriundas de outras esferas da cultura corporal.

**QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
BRINCADEIRAS E JOGOS	Brincadeiras e jogos do contexto familiar e comunitário	(EFO1EF01) Vivenciar/experimentar diferentes brincadeiras e jogos do contexto familiar/comunitário, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, identificando os elementos comuns a essas brincadeiras.	
		(EFO1EF02) Explicar as brincadeiras e jogos populares do contexto familiar/comunitário, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, reconhecendo e valorizando a importância dessas brincadeiras e jogos para suas culturas de origem.	
		(EFO1EF03) Organizar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos do contexto familiar/comunitário, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo com base no reconhecimento das características dessas práticas.	
		(EFO1EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos do contexto familiar/comunitário, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, produzindo registros por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual) das atividades vivenciadas para divulgá-las na escola e na comunidade.	
ESPORTES	Esportes: marca e precisão	(EFO1EF05) Vivenciar/experimentar esportes e paradesportos de marca e de precisão, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo e identificando os elementos comuns a esses esportes.	
		(EFO1EF06) Identificar as normas e regras dos esportes e paradesportos de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e a dos demais participantes.	
		(EFO1EF07) Compreender a diversidade de modalidades esportivas e paradesportivas e as formas de prática presentes no contexto familiar/comunitário.	
		(EFO1EF08) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para praticar os esportes vivenciados no contexto familiar e escolar.	
		(EFO1EF09) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as atividades vivenciadas.	

1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
GINÁSTICAS	Ginástica geral	(EF01EF10) Experimentar/vivenciar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.	 
		(EF01EF11) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.	
		(EF01EF12) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.	
		(EF01EF13) Reconhecer e vivenciar as formas de ginásticas que ocorrem no contexto familiar e na comunidade próxima.	
		(EF01EF14) Compreender que as manifestações corporais fazem parte do patrimônio cultural das pessoas e, logo, da humanidade, conhecendo alguns de seus aspectos culturais (história, festejos etc.) e valorizando a sua preservação.	
		(EF01EF15) Elaborar registro acerca da prática corporal de ginástica e organizar cronologicamente as etapas e produções dos processos vivenciados, em forma de relato oral ou outro (desenho, ilustração, escrita, fotografia etc.).	
		(EF01EF16) Identificar os movimentos característicos da manifestação corporal de ginástica já vivenciados (nomes de artefatos, movimentos, regras, forma de organização, quantidade de participantes etc.).	
		(EF01EF17) Opinar acerca de suas preferências e escolhas com relação à ginástica.	
		(EF01EF18) Elaborar coletivamente pequenas coreografias que expressem os movimentos ginásticos já vivenciados.	
DANÇAS	Danças do contexto familiar, comunitário, regional e midiático	(EF01EF19) Experimentar/vivenciar, corporalmente, as danças socializadas no grupo de estudantes e reconhecidas em seu contexto cultural familiar/comunitário/regional e midiático (TV, internet, etc.), incluindo os de matrizes africanas e indígenas.	  
		(EF01EF20) Explicar e demonstrar, corporalmente, as danças vivenciadas no contexto familiar.	

1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EFO1EF21) Reconhecer semelhanças e diferenças entre as danças e produções culturais apresentadas pelos colegas e aquelas pertencentes ao seu patrimônio cultural familiar.	
		(EFO1EF22) Perceber a possibilidade de, por meio da dança, criar e recriar outros gestos e sons, a partir de ideias, sentimentos e sensações.	
		(EFO1EF23) Descrever, oralmente ou registrar de alguma forma, as sensações e sentimentos (tristeza, alegria, frustração, dor, cansaço, euforia, tédio etc.) advindos da vivência e/ou da apreciação das manifestações e produções da dança.	
LUTAS	Lutas/jogos de oposição do contexto familiar e comunitário	(EFO1EF24) Vivenciar/experimentar diferentes lutas do contexto familiar/comunitário, identificando a diversidade dos jogos de oposição.	
		(EFO1EF25) Reconhecer as lutas do contexto familiar/comunitário, valorizando a importância dessas para suas culturas de origem.	
		(EFO1EF26) Organizar coletivamente e utilizar estratégias para resolver desafios das lutas do contexto familiar/comunitário, com base no reconhecimento das características dessas práticas.	
		(EFO1EF27) Compreender o papel da violência e agressividade no desenvolvimento de práticas de lutas, diferenciando lutas/jogos de oposição das brigas e explicitando as emoções e a agressividade empenhadas na vivência de lutas, preservando a integridade própria e a dos demais colegas de sala.	
		(EFO1EF28) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de lutas do contexto familiar/comunitário, produzindo textos (orais, escritos e audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.	
		(EFO1EF29) Elaborar registro acerca das lutas por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual) das atividades e dos processos vivenciados.	
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA	Práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza	(EFO1EF30) Experimentar/vivenciar práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza sem rodas (por exemplo, parkour, corrida de orientação, entre outras), identificando os elementos comuns a essas práticas.	
		(EFO1EF31) Identificar as dinâmicas das práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza sem rodas, reconhecendo os sentidos e significados dos gestos que as compõem.	

1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EF01EF32) Colaborar na proposição e na produção de alternativas das práticas corporais de aventuras vivenciadas no contexto familiar e escolar.	
		(EF01EF33) Identificar riscos durante a realização de práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza sem rodas e elaborar estratégias para a própria segurança e dos colegas, propondo formas de superação.	
		(EF01EF34) Executar práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza sem rodas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para prática segura em diversos espaços.	
		(EF01EF35) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as atividades vivenciadas, elaborando formas de registro.	

2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
BRINCADEIRAS E JOGOS	Brincadeiras e jogos do contexto familiar e comunitário	(EF02EF01) Vivenciar/experimentar brincadeiras e jogos do contexto familiar/comunitário, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, reconhecendo os elementos comuns as essas brincadeiras.	
		(EF02EF02) Explicar as brincadeiras e jogos populares do contexto familiar/comunitário, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, reconhecendo e valorizando a importância dessas brincadeiras e jogos para suas culturas de origem.	
		(EF02EF03) Planejar, coletivamente, e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos do contexto familiar/comunitário, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, com base no reconhecimento das características dessas práticas.	
		(EF02EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos do contexto familiar/comunitário, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, produzindo textos (orais, escritos e audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.	
		(EF02EF05) Compreender a diversidade das brincadeiras e jogos e as formas de práticas presentes no contexto familiar/comunitário, incluindo os de matrizes africanas e indígenas.	 

2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ESPORTES	Esportes: marca e precisão	(EF02EF06) Vivenciar/experimentar esportes e paradesportos de marca e de precisão, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo e identificando os elementos comuns a essas manifestações.	 
		(EF02EF07) Identificar a importância da observação das normas e regras dos esportes e paradesportos de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e a dos demais participantes.	
		(EF02EF08) Conhecer e identificar a diversidade de modalidades esportivas e paradesportivas e as formas de prática presentes no contexto comunitário.	  
		(EF02EF09) Propor e produzir alternativas para praticar os esportes e paradesportos vivenciados no contexto familiar e escolar.	 
		(EF02EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as atividades vivenciadas, produzindo registros para divulgá-las na escola e na comunidade.	
GINÁSTICAS	Ginástica geral	(EF02EF11) Experimentar/vivenciar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.	 
		(EF02EF12) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.	
		(EF02EF13) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.	
		(EF02EF14) Discutir as modificações sugeridas pelos colegas, identificando vantagens e desvantagens e criando novas possibilidades de ressignificação.	
		(EF02EF15) Conhecer que as manifestações corporais fazem parte do patrimônio cultural das pessoas e, logo, da humanidade, valorizando a sua preservação.	
		(EF02EF16) Identificar as dificuldades pessoais encontradas nas atividades propostas, sugerindo alternativas para modificação.	

2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EF02EF17) Elaborar registro acerca da prática corporal ginástica e organizar cronologicamente as etapas e produções dos processos vivenciados, em forma de relato oral ou outro (desenho, ilustração, escrita, fotografia etc.).	
		(EF02EF18) Identificar os movimentos característicos da manifestação corporal ginástica já vivenciados (nomes de artefatos, movimentos, regras, forma de organização, quantidade de participantes etc.).	
		(EF02EF19) Opinar acerca de suas preferências e escolhas com relação à ginástica.	
		(EF02EF20) Elaborar coletivamente pequenas coreografias que expressem os movimentos ginásticos já vivenciados.	
DANÇAS	Danças do contexto familiar, comunitário, regional e midiático	(EF02EF21) Experimentar/vivenciar e fruir corporalmente as danças socializadas no grupo de estudantes e reconhecidas em seu contexto cultural familiar/comunitário/regional e midiático (TV, internet etc.), incluindo os de matrizes africanas e indígenas.	  
		(EF02EF22) Reconhecer e demonstrar, corporalmente, as danças socializadas no grupo de estudantes e reconhecidas em seu contexto familiar/comunitário/regional e midiático (TV, internet etc.), incluindo os de matrizes africanas e indígenas.	  
		(EF02EF23) Identificar elementos constitutivos das danças vivenciadas (nome de artefatos, figurinos, movimentos, forma de organização, quantidade de participantes etc.) e gestualidades.	
		(EF02EF24) Conhecer que as danças, como manifestações corporais e artísticas, fazem parte do patrimônio cultural das pessoas e, logo, da humanidade.	
		(EF02EF25) Vivenciar e relacionar a gestualidade de cada dança e a identidade cultural do grupo provedor.	
		(EF02EF26) Conhecer alguns de seus aspectos culturais (história, festejos etc.), valorizando sua preservação.	
		(EF02EF27) Descrever oralmente ou registrar de alguma forma as sensações e sentimentos (tristeza, alegria, frustração, dor, cansaço, euforia, tédio etc.), advindos da vivência e/ou da apreciação das manifestações e produções da dança.	  

2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LUTAS	Lutas/jogos de oposição do contexto familiar e comunitário	(EF02EF28) Vivenciar/experimentar diferentes lutas do contexto familiar/comunitário, identificando a diversidade dos jogos de oposição.	
		(EF02EF29) Reconhecer as lutas do contexto familiar/comunitário, valorizando a importância dessas para suas culturas de origem.	
		(EF02EF30) Planejar, coletivamente, e utilizar estratégias para resolver desafios das lutas do contexto familiar/comunitário, com base no reconhecimento das características dessas práticas.	
		(EF02EF31) Reconhecer o papel da violência e agressividade no desenvolvimento de práticas de lutas, diferenciando lutas/jogos de oposição das brigas, explicitando as emoções e a agressividade empenhadas na vivência de lutas e preservando a integridade própria e a dos demais colegas de sala.	
		(EF02EF32) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de lutas do contexto familiar/comunitário, produzindo, por meio das múltiplas linguagens, registros (orais, escritos e audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.	
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURAS	Práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza	(EF02EF34) Experimentar/vivenciar e fruir diferentes práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza sem rodas (por exemplo, parkour, rapel, arborismo, trilhas interativas, corrida de orientação, entre outras), identificando os elementos comuns a essas práticas.	
		(EF02EF35) Identificar e reconhecer as dinâmicas das práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza sem rodas, bem como os sentidos e significados dos gestos que a compõem.	
		(EF02EF36) Conhecer a diversidade de modalidades das práticas de aventuras e as formas presentes no contexto familiar/comunitário.	
		(EF02EF37) Conhecer e ampliar os contextos sociais das práticas corporais de aventuras urbanas e da natureza sem rodas.	
		(EF02EF38) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para práticas corporais de aventuras vivenciadas no contexto familiar e escolar.	
		(EF02EF39) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza sem rodas e elaborar estratégias para a própria segurança e a dos colegas, propondo formas de superação.	

2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EF02EF40) Organizar estratégias para resolver desafios identificados durante as vivências, com base no reconhecimento das características dessas práticas.	
		(EF02EF41) Executar práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza sem rodas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para prática segura em diversos espaços.	
		(EF02EF42) Identificar a origem das práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza sem rodas e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização etc.) e seus tipos de práticas.	  
		(EF02EF43) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as atividades vivenciadas, produzindo registros para divulgá-las na escola e na comunidade.	

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
BRINCADEIRAS E JOGOS	Brincadeiras e jogos do contexto familiar e comunitário	(EF03EF01) Vivenciar/experimentar/fruir brincadeiras e jogos do contexto familiar/comunitário, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo e relacionando os elementos comuns a essas brincadeiras.	 
		(EF03EF02) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos do contexto familiar/comunitário, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, com base no reconhecimento das características dessas práticas.	 
		(EF03EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral e escrita e audiovisual), as brincadeiras e jogos regionais e populares de matrizes africanas e indígenas, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas.	   
		(EF03EF04) Recriar, individual e coletivamente, brincadeiras e jogos do contexto familiar/comunitário, incluindo os de matrizes africanas e indígenas e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-a aos espaços.	 

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ESPORTES	Esportes: marca, precisão e invasão	(EF03EF05) Vivenciar/experimentar esportes e paradesportos de marca, de precisão e de invasão, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo e identificando os elementos comuns a esses esportes.	 
		(EF03EF06) Identificar as normas e regras dos esportes e dos paradesportos de marca, de precisão e invasão, vivenciados, reconhecendo a integridade própria e as dos demais participantes.	
		(EF03EF07) Compreender a diversidade de modalidades esportivas e paradesportivas e as formas de prática presentes no contexto regional.	
		(EF03EF08) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para praticar os esportes e paradesportos vivenciados no contexto familiar e escolar, descrevendo, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as atividades vivenciadas.	
		(EF03EF09) Conhecer os contextos de produção dos esportes e paradesportos de marca, de precisão e de invasão, ampliando as noções de tempo histórico e as relações sociais.	 
GINÁSTICAS	Ginástica geral	(EF03EF10) Experimentar/vivenciar e fruir, de forma coletiva e lúdica, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano.	 
		(EF03EF11) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.	
		(EF03EF12) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.	
		(EF03EF13) Reconhecer a diversidade de formas ginásticas e produções culturais regionais presentes na cultura brasileira, identificando elementos trazidos de outras práticas corporais para compor a ginástica geral.	
		(EF03EF14) Reconhecer as características que diferenciam as manifestações e produções culturais (urbanas, rurais, folclóricas, eruditas, contemporâneas etc.).	
		(EF03EF15) Compreender as formas pelas quais as manifestações e produções culturais são veiculadas na sociedade, a partir da identificação das relações de poder que privilegiam algumas ginásticas em detrimento de outras.	

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EF03EF16) Descrever, oralmente, as impressões a partir das vivências e/ou da apreciação das manifestações e produções culturais que compõem a ginástica.	
		(EF03EF17) Conhecer/compreender que as formas ginásticas se encontram nas diversas ações motoras vividas do cotidiano, mediante as vivências e ações didáticas.	
		(EF03EF18) Documentar as ginásticas vivenciadas por meio de portfólios, descrições, gravações ou fotografias.	
DANÇAS	Danças do contexto familiar, comunitário, regional e midiático	(EF03EF19) Experimentar/vivenciar e fruir corporalmente as danças socializadas no grupo de estudantes, reconhecidas em seu contexto familiar/comunitário/ regional e midiático (TV, internet, etc.), incluindo os de matrizes africanas e indígenas.	
		(EF03EF20) Reconhecer e demonstrar, corporalmente, as danças socializadas no grupo de estudantes e reconhecidas em seu contexto regional.	
		(EF03EF21) Compreender que as danças, como manifestações corporais e artísticas, fazem parte do patrimônio cultural das pessoas e, logo, da humanidade.	
		(EF03EF22) Conhecer alguns de seus aspectos culturais (história, festejos etc.), valorizando a sua preservação.	
		(EF03EF23) Relacionar a influência de diferentes ritmos a cada tipo de dança.	
LUTAS	Lutas/jogos de oposição do contexto familiar e comunitário	(EF03EF24) Vivenciar/experimentar diferentes lutas/jogos de oposição do contexto familiar/comunitário relacionando as diversidades das atividades às características do contexto familiar/comunitário.	
		(EF03EF25) Identificar as diferentes práticas de lutas no contexto familiar/comunitário e ancestral (indígena, africano e outros), problematizando, por meio da experiência, os significados atribuídos a essas práticas corporais.	
		(EF03EF26) Organizar estratégias básicas das lutas experimentadas no contexto familiar/comunitário, respeitando o colega como oponente, preservando a integridade própria e a do colega.	
		(EF03EF27) Organizar e utilizar estratégias para resolver desafios das lutas do contexto familiar/comunitário, com base no reconhecimento das características dessas práticas.	

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EF03EF28) Compreender o papel da violência e agressividade no desenvolvimento de práticas de lutas, diferenciando lutas/jogos de oposição das brigas, explicando as emoções e a agressividade empenhadas na vivência de lutas, na preservação da integridade própria e da dos demais colegas de sala.	  
		(EF03EF29) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços de lutas do contexto familiar/comunitário, produzindo textos (orais, escritos e audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.	  
		(EF03EF30) Reconhecer as diferentes formas que as mídias tratam as lutas/jogos de oposição.	
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURAS	Práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza	(EF03EF31) Experimentar/vivenciar e fruir diferentes práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza com rodas (por exemplo, skate, patins, entre outras), identificando os elementos comuns a essas práticas.	 
		(EF03EF32) Identificar as dinâmicas das práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza com rodas e reconhecer os sentidos e significados dos gestos que as compõem.	 
		(EF03EF33) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios identificados durante as vivências, com base no reconhecimento das características dessas práticas.	
		(EF03EF34) Identificar riscos durante a realização de práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza com rodas e elaborar estratégias para a própria segurança e a dos colegas, propondo formas de superação.	
		(EF03EF35) Executar práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza com rodas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para prática segura em diversos espaços.	 
		(EF03EF36) Reconhecer a origem das práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza com rodas e as possibilidades de recriá-las.	
		(EF03EF37) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as atividades vivenciadas, produzindo registros para divulgá-las na escola e na comunidade.	 

CICLO INTERDISCIPLINAR

O Ciclo Interdisciplinar é momento em que se observa uma transição entre outros dois ciclos, de Alfabetização e Autoral. Nos anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes se deparam com diversos docentes, que assumem vários componentes e atividades, tornando-se mais complexas as interações e a sistemática de estudos. Portanto, as escolas têm que se preocupar com as questões da transição, especialmente entre o 5º e o 6º ano, garantindo a interdisciplinaridade no processo formativo.

Os estudantes, nessa etapa de escolarização, têm maior capacidade de abstração em relação aos anos iniciais, assim como maior capacidade de acessar diferentes fontes de informação. Essas características permitem aos estudantes um maior aprofundamento nos estudos das práticas corporais na escola. Isso faz com que a voz do estudante se sobressaia e possamos evidenciar um percurso e continuidade da aprendizagem, tendo uma integração dos componentes curriculares, com o intuito de torná-los mais significativos e reais nas situações de ensino-aprendizagem.

Nessa caminhada, há de se considerar a cultura do estudante somada aos conhecimentos já adquiridos em anos e momentos anteriores de escolaridade, para uma ampliação que interaja com os conteúdos das disciplinas como sendo áreas não fragmentadas, em que se tenha um pensamento mais coletivo, procurando conversar com os diversos âmbitos da vida em sociedade.

A Educação Física vem ao encontro de uma visão multifacetada dos objetos de estudo para o Ciclo Interdisciplinar, sendo que este documento propõe uma análise que abranja as diversas esferas regionais e do Brasil referentes à cultura corporal.

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO INTERDISCIPLINAR

4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
BRINCADEIRAS E JOGOS	Brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil	(EF04EF01) Vivenciar/experimentar e fruir, na escola e fora dela, diversas brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, identificando os seus elementos comuns, criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução e prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.	 
		(EF04EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os estudantes em brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil, incluindo os de matrizes africanas e indígenas.	  
		(EF04EF03) Recriar, individual e coletivamente, brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil, incluindo os de matrizes africanas e indígenas e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços.	  
		(EF04EF04) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas.	   
ESPORTES	Esportes: campo e taco; rede e parede e de invasão	(EF04EF05) Vivenciar/experimentar diversos tipos de esportes e paradesportos de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns, criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.	 
		(EF04EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).	 
		(EF04EF07) Identificar a importância da observação das normas e regras dos esportes e dos paradesportos de campo e taco, de rede/parede e de invasão, para assegurar a integridade própria e a dos demais participantes.	
		(EF04EF08) Identificar os esportes e paradesportos a partir de sua lógica interna.	

4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EF04EF09) Identificar as relações de poder que colocam os esportes e paradesportos de campo e taco, de rede/parede e de invasão em situações de privilégios em relação a outros.	
		(EF04EF10) Pesquisar e conhecer as dimensões históricas e sociais dos esportes e paradesportos de campo e taco, rede/parede e invasão, perpassando as questões de gênero, culturais e as características dos sujeitos que os praticam.	     
		(EF04EF11) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as atividades vivenciadas, produzindo registros para divulgá-las na escola e na comunidade.	
GINÁSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Ginástica geral com práticas corporais circenses • Ginástica de condicionamento 	(EF04EF12) Experimentar/vivenciar e fruir as diferentes práticas corporais circenses.	 
(EF04EF13) Identificar as potencialidades e os limites do corpo, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal nas práticas corporais circenses.		 	
(EF04EF14) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos das práticas circenses, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.		 	
(EF04EF15) Criar e vivenciar movimentos circenses, a partir de situações do cotidiano, experimentando diversas possibilidades de movimentos e/ou com vários materiais.			
(EF04EF16) Organizar e executar os movimentos ginásticos das práticas corporais circenses de forma coreográfica em pequenos e grandes grupos.			
(EF04EF17) Identificar as facilidades e as dificuldades pessoais encontradas nas atividades propostas, sugerindo novas alternativas de execução.			
(EF04EF18) Identificar as diferenças culturais existentes nos diversos grupos das práticas corporais circenses, relacionando-as com as vivenciadas nas aulas.			

4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EF04EF19) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as atividades vivenciadas, produzindo registros para divulgá-las na escola e na comunidade.	 
		(EF04EF20) Identificar nas vivências as diferentes exigências das práticas corporais circenses, classificando-as quanto ao nível de dificuldade e solicitação corporal.	
DANÇAS	Danças do Brasil	(EF04EF21) Experimentar/vivenciar e fruir corporalmente as danças do Brasil (Região Norte e Nordeste), incluindo as de matrizes africanas e indígenas.	
		(EF04EF22) Assumir postura de respeito e valorização ao outro, durante as vivências de dança.	  
		(EF04EF23) Comparar e identificar os elementos constitutivos das danças populares do Brasil (Região Norte e Nordeste), incluindo as de matrizes africanas e indígenas (nome de artefatos, figurinos, movimentos, forma de organização, quantidade de participantes etc.) e gestualidades.	
		(EF04EF24) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças do Brasil (Região Norte e Nordeste), incluindo as de matrizes africanas e indígenas.	
		(EF04EF25) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir as alternativas para superá-las.	   
		(EF04EF26) Formular, coletivamente, e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças do Brasil (Região Norte e Nordeste), incluindo as de matrizes africanas e indígenas.	
LUTAS	Lutas do Brasil	(EF04EF27) Vivenciar/experimentar diferentes lutas do contexto brasileiro, reconhecendo as lutas de matrizes africanas e indígenas e valorizando a importância dessas para suas culturas de origem.	
		(EF04EF28) Identificar as diferentes práticas de lutas brasileiras ancestrais (indígenas, africanas e outras), problematizando, por meio da experiência, os significados atribuídos a essas práticas corporais.	

4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EF04EF29) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas do contexto brasileiro, respeitando o colega como oponente e preservando a integridade própria e a do colega.	  
		(EF04EF30) Identificar situações de exclusão durante a tematização das lutas, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.	   
		(EF04EF31) Compreender o papel da violência e da agressividade no desenvolvimento de práticas de lutas, diferenciando lutas das brigas, relacionando as emoções e a agressividade empenhadas na vivência de lutas com o senso de preservação da integridade própria e da dos demais colegas de sala.	  
		(EF04EF32) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços de lutas do contexto brasileiro, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais etc.) para divulgá-las na escola e na comunidade.	  
		(EF04EF33) Elaborar registro acerca das lutas estudadas, organizando cronologicamente as etapas e produções dos processos vivenciados, em forma de relato oral ou outro (desenho, ilustração, escrita, fotografia etc.).	
		(EF04EF34) Identificar as características (códigos, elementos técnicos e táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições e outros) das lutas do Brasil, compreendendo como as mídias tratam essas lutas.	
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURAS	Práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza	(EF04EF35) Experimentar/vivenciar e fruir diferentes práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza: com rodas (por exemplo, skate, BMX, ciclismo de estrada, entre outras), identificando os elementos comuns a essas práticas.	 
		(EF04EF36) Identificar as dinâmicas das práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza com rodas e reconhecer os sentidos e significados dos gestos que as compõem.	 
		(EF04EF37) Compreender a diversidade de práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza presentes no contexto brasileiro.	 

4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EF04EF38) Conhecer os contextos sociais das práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza com rodas.	
		(EF04EF39) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios identificados durante as vivências, com base no reconhecimento das características dessas práticas.	
		(EF04EF40) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza com rodas, elaborar estratégias para a própria segurança e a dos colegas e propor formas de superação.	
		(EF04EF41) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para praticar os esportes vivenciados no contexto familiar/comunitário e escolar.	 
		(EF04EF42) Identificar a origem das práticas corporais de aventuras e na natureza com rodas e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização etc.) e seus tipos de práticas.	
		(EF04EF43) Executar práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza com rodas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para prática segura em diversos espaços.	 
		(EF04EF44) Identificar situações de exclusão durante a tematização das práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.	 

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
BRINCADEIRAS E JOGOS	Brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil	(EF05EF01) Vivenciar/experimentar e fruir, na escola e fora dela, diversas brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, identificando os seus elementos comuns, criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução e prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.	 
		(EF05EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os estudantes em brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil e de matrizes africanas e indígenas.	  

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EF05EF03) Recriar, individual e coletivamente, brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil, incluindo os de matrizes africanas e indígenas e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços.	 
		(EF05EF04) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), e explicar as brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil e de matrizes africanas e indígenas, indicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas.	  
		(EF05EF05) Compreender as dimensões históricas e sociais das brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil e de matrizes africanas e indígenas.	 
		(EF05EF06) Discutir valores e normas voltadas ao exercício da cidadania a respeito das brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil, incluindo os de matrizes africanas e indígenas.	 
ESPORTES	Esportes: campo e taco; rede e parede e de invasão	(EF05EF07) Vivenciar/experimentar diversos tipos de esportes e paradesportos de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns, criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.	  
		(EF05EF08) Identificar esportes e paradesportos a partir de sua lógica interna, classificando e descrevendo, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as atividades vivenciadas.	
		(EF05EF09) Compreender a importância da observação das normas e regras dos esportes e dos paradesportos de campo e taco, de rede/parede e de invasão, para assegurar a integridade própria e a dos demais participantes.	  

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		<p>(EF05EF10) Identificar situações de exclusão durante a tematização do esporte e do paradesporto em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.</p> <p>(EF05EF11) Explicar, diante de sua participação na construção coletiva dos conteúdos a serem estudados, o processo de seleção das equipes ou grupos de trabalho, visando à equidade da prática.</p> <p>(EF05EF12) Compreender as relações de poder que colocam os esportes de invasão em situações de privilégios em relação a outros.</p> <p>(EF05EF13) Pesquisar e conhecer as dimensões históricas e sociais dos esportes e dos paradesportos de campo e taco, rede/parede e invasão, perpassando as questões de gênero, culturais e as características dos sujeitos que os praticam, verificando, assim, os praticantes deficientes, participantes ou não das paralimpíadas, e as formas adaptativas para sua estruturação e realização dentro ou fora da escola.</p>	
GINÁSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Ginástica geral com práticas corporais circenses • Ginástica de condicionamento 	<p>(EF05EF14) Experimentar/vivenciar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade etc.) e as sensações corporais provocadas pela sua prática.</p> <p>(EF05EF15) Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar.</p> <p>(EF05EF16) Perceber o próprio corpo e buscar posturas e movimentos não prejudiciais nas situações de prática.</p> <p>(EF05EF17) Elaborar hipóteses para as possíveis semelhanças e diferenças presentes nas alterações corporais, a partir das vivências, aplicando os conceitos alusivos à ginástica em pequenas experiências corporais sistematizadas.</p> <p>(EF05EF18) Reconhecer nas atividades propostas a qualidade física em que obtém melhor desempenho, bem como a de seus colegas.</p> <p>(EF05EF19) Compreender as relações de gênero e biotipo envolvidas nas práticas de ginásticas, mediante as situações vivenciadas nas aulas e outras ações didáticas,.</p> <p>(EF05EF20) Investigar e experimentar formas ginásticas alternativas, em consonância com as características do próprio grupo e/ou objetivos propostos, por iniciativa pessoal ou coletiva, elaborando formas de registro das práticas experimentadas.</p>	

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
DANÇAS	Danças do Brasil	(EF05EF21) Experimentar/vivenciar e fruir corporalmente as danças do Brasil (Região Sul e Sudeste), incluindo as de matrizes africanas e indígenas e as divulgadas na mídia (TV, internet, etc.).	  
		(EF05EF22) Comparar e identificar os elementos constitutivos das danças populares do Brasil (Região Sul e Sudeste), incluindo aquelas divulgadas na mídia (TV, internet, etc.) e as de matrizes africanas e indígenas (nome de artefatos, figurinos, movimentos, forma de organização, quantidade de participantes gestualidades etc.).	  
		(EF05EF23) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças do Brasil (Região Sul e Sudeste), incluindo aquelas divulgadas na mídia (TV, internet, etc.) e as de matrizes africanas e indígenas.	 
		(EF05EF24) Compreender as danças do Brasil (Região Sul e Sudeste), incluindo aquelas divulgadas na mídia (TV, internet, etc.) e as de matrizes africanas e indígenas, como manifestações corporais e artísticas, que fazem parte do patrimônio cultural das pessoas e, logo, da humanidade.	 
		(EF05EF25) Conhecer alguns dos aspectos culturais (história, festejos etc.) das danças populares do Brasil (Região Sul e Sudeste), incluindo aquelas divulgadas na mídia (TV, internet, etc.) e as de matrizes africanas e indígenas, valorizando a sua preservação.	 
		(EF05EF26) Descrever, oralmente ou registrar de alguma forma, as sensações e sentimentos (tristeza, alegria, frustração, dor, cansaço, euforia, tédio etc.) advindos da vivência e/ou da apreciação das manifestações e produções de dança.	 
		(EF05EF27) Diferenciar e recriar, individual e coletivamente, danças do Brasil (Região Sul e Sudeste), incluindo aquelas divulgadas na mídia (TV, internet, etc.) e as de matrizes africanas e indígenas e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços.	  

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LUTAS	Lutas do Brasil	(EF05EF28) Vivenciar/experimentar diferentes lutas do contexto brasileiro e de matrizes africanas e indígenas, reconhecendo e valorizando a importância dessas para suas culturas de origem.	
		(EF05EF29) Identificar as diferentes práticas de lutas no contexto brasileiro, problematizando, por meio da experiência, os significados atribuídos a essas práticas corporais.	
		(EF05EF30) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas do contexto brasileiro, respeitando o colega como oponente e preservando a integridade própria e do colega.	  
		(EF05EF31) Identificar situações de exclusão durante a tematização do esporte e do paradesporto em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.	    
		(EF05EF32) Compreender o papel da violência e agressividade no desenvolvimento de práticas de lutas veiculadas nas mídias, diferenciando lutas das brigas.	  
		(EF05EF33) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de lutas do contexto familiar/comunitário, produzindo registros (orais, escritos, audiovisuais etc.) para divulgá-las na escola e na comunidade.	  
		(EF05EF34) Compreender que a realização das lutas fora das aulas precisa ser com segurança, preservando o senso de alteridade e respeito mútuo.	  
		(EF05EF35) Identificar as características (códigos, elementos técnicos e táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições e outros) das lutas do Brasil.	

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EF05EF36) Reconhecer as transformações históricas das lutas da cultura brasileira e diferentes sentidos e significados atribuídos pelos seus praticantes.	  
		(EF05EF37) Compreender as emoções e a agressividade empenhadas na vivência de lutas, preservando a integridade própria e a dos demais colegas de sala, garantindo a segurança dos envolvidos nas práticas de lutas.	  
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURAS	Práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza	(EF05EF38) Experimentar e fruir práticas corporais de aventuras aquáticas urbanas e na natureza, identificando os elementos comuns a essas práticas.	  
		(EF05EF39) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventuras aquáticas urbanas e na natureza e estratégias para a própria segurança e a dos colegas, propondo formas de superação.	  
		(EF05EF40) Conhecer práticas corporais de aventuras aquáticas urbanas e na natureza, respeitando o meio em que se pratica e utilizando alternativas para prática segura em diversos espaços.	 
		(EF05EF41) Identificar a origem das práticas corporais de aventuras aquáticas urbanas e na natureza e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo suas características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização etc.) e seus tipos de práticas.	 
		(EF05EF42) Reconhecer os diferentes contextos de produção das práticas corporais de aventuras aquáticas urbanas e na natureza, ampliando as noções de tempo histórico e as relações sociais.	 
		(EF05EF43) Identificar situações de exclusão durante a tematização das práticas corporais de aventuras aquáticas urbanas e na natureza, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.	   

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
BRINCADEIRAS E JOGOS	Brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil	(EFO6EF01) Vivenciar/experimentar e fruir, na escola e fora dela, diversas brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, identificando os seus elementos comuns e criando estratégias, individuais e coletivas básicas, para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.	 
		(EFO6EF02) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual) e explicar as brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil, incluindo os de matrizes africanas e indígena, identificando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas.	 
		(EFO6EF03) Resignificar as práticas de brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, no âmbito da cultura corporal.	 
		(EFO6EF04) Compreender situações de exclusão durante a tematização das brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.	      
		(EFO6EF05) Diferenciar os conceitos de brincadeira e jogo, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações.	 
ESPORTES	Esportes: campo e taco; rede e parede; de invasão e técnico-combinatórios	(EFO6EF06) Vivenciar/experimentar e fruir diversos tipos de esportes e paradesportos de campo e taco, rede/parede, invasão e técnico-combinatórios, identificando seus elementos comuns, criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.	  
		(EFO6EF07) Identificar e analisar os esportes e paradesportos a partir de sua lógica interna, classificando e descrevendo, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as atividades vivenciadas.	
		(EFO6EF08) Explicar, diante de sua participação na construção coletiva dos conteúdos a serem estudados, o processo de seleção das equipes ou grupos de trabalho, visando à equidade da prática.	  

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EF06EF09) Planejar e utilizar estratégias individuais e coletivas básicas nos diversos tipos de esportes e paradesportos experimentados, com ênfase nos de campo e taco, rede/parede, invasão e técnico-combinatórios.	  
		(EF06EF10) Compreender a importância da observação das normas e regras dos esportes e paradesportos de campo e taco, de rede/parede, de invasão e técnico-combinatórios, para assegurar a integridade própria e a dos demais participantes.	
		(EF06EF11) Pesquisar e conhecer as dimensões históricas e sociais dos esportes e paradesportos de campo e taco, rede/parede e invasão, perpassando as questões de gênero, culturais e as características dos sujeitos que os praticam.	   
		(EF06EF12) Compreender as relações de poder que colocam os esportes de invasão em situações de privilégios em relação a outros.	 
GINÁSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Ginástica geral com práticas corporais circenses • Ginástica de condicionamento 	<p>(EF06EF13) Experimentar/vivenciar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade etc.) e as sensações corporais provocadas pela sua prática.</p> <p>(EF06EF14) Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos, dentro e fora do ambiente escolar.</p> <p>(EF06EF15) Identificar as potencialidades e os limites do corpo, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal na prática dessa modalidade.</p> <p>(EF06EF16) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica de condicionamento físico, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.</p> <p>(EF06EF17) Reconhecer os diferentes hábitos posturais empregados nas atividades cotidianas, identificando a participação diferenciada dos segmentos corporais.</p> <p>(EF06EF18) Compreender os efeitos do aquecimento, alongamento, exercícios de força e resistência, mediante as vivências e outras ações didáticas.</p> <p>(EF06EF19) Experimentar/vivenciar as múltiplas possibilidades do corpo na ginástica: flexionar, contrair, estender, aduzir, abduzir, alongar, relaxar, entre outras.</p>	      

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EF06EF20) Conhecer as implicações nas práticas de atividade física causadas pelo uso das novas tecnologias, ao longo do tempo, elaborando formas de registro das práticas experimentadas.	
		(EF06EF21) Investigar e experimentar formas de ginásticas alternativas, em consonância com as características do próprio grupo e/ou objetivos propostos, por iniciativa pessoal ou coletiva.	
		(EF06EF22) Conhecer a história das modalidades de ginásticas e suas transformações, ao longo do tempo, em conformidade com os grupos que as originaram ou recriaram, reconhecendo suas características nas atividades práticas.	
DANÇAS	Danças do Brasil	(EF06EF23) Experimentar/vivenciar e fruir corporalmente as danças do Brasil (Região Centro Oeste), incluindo as divulgadas na mídia (TV, internet, etc.) e de matrizes africanas e indígenas.	  
		(EF06EF24) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais, discutindo as alternativas para superá-las.	     
		(EF06EF25) Criar e recriar, individual e coletivamente, danças do Brasil (Região Centro Oeste), incluindo as divulgadas na mídia (TV, internet, etc.) e de matrizes africanas e indígenas e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços.	  
		(EF06EF26) Compreender situações de exclusão durante a tematização da dança, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.	     
		(EF06EF27) Discutir valores e normas voltadas ao exercício da cidadania, a respeito das danças populares do Brasil, incluindo os de matrizes africanas e indígenas.	

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EF06EF28) Diferenciar as danças do Brasil das demais manifestações de dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a elas por diferentes grupos sociais.	  
		(EF06EF29) Analisar as características do contexto de danças do Brasil, incluindo o de divulgação na mídia e os de matrizes africanas e indígenas, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.	 
LUTAS	Lutas do Brasil	(EF06EF30) Vivenciar/experimentar diferentes lutas do contexto brasileiro, reconhecendo as de matrizes africanas e indígenas e valorizando a importância dessas para suas culturas de origem.	
		(EF06EF31) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas no contexto brasileiro, respeitando o colega como oponente, preservando as integridades próprias e as do colega.	   
		(EF06EF32) Compreender e analisar situações de exclusão durante a tematização das lutas, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.	    
		(EF06EF33) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços de lutas do contexto familiar/comunitário, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais etc.) para divulgá-las na escola e na comunidade.	   
		(EF06EF34) Compreender que o êxito no combate se vale da tática e da estratégia mais do que da força ou da técnica, realizando lutas fora das aulas com segurança e preservando o senso de alteridade e respeito mútuo.	  
		(EF06EF35) Reconhecer as transformações históricas das lutas da cultura brasileira e diferentes sentidos e significados atribuídos pelos seus praticantes, identificando as características (códigos, elementos técnicos e táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições e outros) das lutas do Brasil.	

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EF06EF36) Compreender o papel da violência e da agressividade no desenvolvimento de práticas de lutas, problematizando, com os colegas, outras formas de entendimento sobre essas categorias.	 
		(EF06EF37) Compreender as emoções e a agressividade empenhadas na vivência de lutas, preservando a integridade própria e a dos demais colegas de sala, garantindo a segurança dos envolvidos nas práticas de lutas.	
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURAS	Práticas corporais de aventuras urbanas	(EF06EF38) Experimentar diferentes práticas corporais de aventuras urbanas (por exemplo, parkour, skate, patins, bike etc.).	 
		(EF06EF39) Identificar riscos e formular estratégias para superar os desafios da realização de práticas corporais de aventuras.	 
		(EF06EF40) Realizar práticas corporais de aventuras urbanas, respeitando o patrimônio público e minimizando os impactos da degradação ambiental.	   
		(EF06EF41) Reconhecer e refletir sobre as características (riscos, instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização etc.) e tipos de práticas corporais de aventuras urbanas.	 
		(EF06EF42) Conhecer a origem das práticas corporais de aventuras e as possibilidades de recriá-las.	

CICLO AUTORAL

O Ciclo Autoral corresponde do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental e tem como característica o desenvolvimento da autoria e do protagonismo dos estudantes da Rede Municipal de Ensino.

Nessa perspectiva, na Educação Física, devemos proporcionar um aprofundamento dos estudos relativos à cultura corporal já desenvolvida nos ciclos anteriores, de forma a entender que o estudante já tem uma maior capacidade de abstração e de acesso a diferentes fontes de conhecimento. Sendo assim, continuamos a lógica sequencial dos objetos de conhecimento dos ciclos anteriores. No Ciclo de Alfabetização, vimos as esferas familiar e comunitária; no Interdisciplinar, as esferas regionais, nacionais e matrizes africanas e indígenas. Já no Autoral, as práticas de esfera mundial fazem parte do contexto do ciclo.

A intenção é que, nesse período, os estudantes possam intervir de forma autônoma no meio em que vivem. Nesse sentido, objetivamos que, especificamente no 9º ano do Ensino Fundamental, os estudantes possam elencar, juntamente com o professor, práticas corporais aprendidas até aquele momento para aprofundamento do conhecimento e vivência dessas. O número de objetos de aprendizagem e desenvolvimento pode variar de acordo com a turma, não sendo delimitado um número exato de práticas. Dessa forma, os estudantes podem propor intervenções comunitárias, bem como produzir o conhecimento para além dos muros da escola.

É importante frisar que determinada proposta deve ser sistematizada pelo professor assim como nos anos anteriores. Tal ensino deve se caracterizar como um meio eficaz a mais para que possamos caminhar em busca da autoria e protagonismo dos estudantes.

**QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO AUTORAL**

7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
BRINCADEIRAS E JOGOS	Brincadeiras e jogos do mundo e digitais	(EF07EF01) Vivenciar/experimentar, na escola e fora dela, diversas brincadeiras do mundo e digitais, identificando os seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.	 
		(EF07EF02) Planejar, analisar e utilizar estratégias para solucionar os desafios presentes nas brincadeiras e jogos do mundo e digitais, incluindo os de matrizes africana e indígenas.	
		(EF07EF03) Realizar o processo de seleção das brincadeiras e jogos do mundo e digitais, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, em equipes ou grupos de trabalho, visando à equidade da prática e à democratização de sua escolha.	  
		(EF07EF04) Relacionar os processos de seleção de grupos de trabalho com outras situações que envolvam o conceito de justiça social, mediante as situações de prática das brincadeiras e jogos do mundo, incluindo os de matrizes africanas e indígenas.	 
		(EF07EF05) Compreender e problematizar situações de exclusão durante a tematização das brincadeiras e jogos do mundo, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.	   
		(EF07EF06) Propor e produzir alternativas para experimentação das brincadeiras e jogos do mundo e digitais, não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade, e das demais práticas corporais tematizadas na escola.	 
		(EF07EF07) Recriar, individual e coletivamente, brincadeiras e jogos do mundo e digitais, incluindo os de matrizes africanas e indígenas e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços.	
ESPORTES	Esportes: campo e taco; rede e parede; de invasão; de combate e técnico-combinatório	(EF07EF08) Vivenciar/experimentar e fruir os esportes e paradesportos de campo e taco, rede/parede, técnico-combinatórios, invasão e combate, identificando os elementos comuns a esses esportes, recriando suas possibilidades e valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	  
		(EF07EF09) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos e estruturais das modalidades praticadas.	

7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EF07EF10) Diferenciar os esportes de outras manifestações da cultura corporal.	
		(EF07EF11) Compreender as transformações dos esportes e paradesportos, as possibilidades de recriá-los, bem como as implicações na organização e na prática de suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).	   
		(EF07EF12) Relacionar os processos de seleção das equipes ou grupos de trabalho com outras situações que envolvam o conceito de justiça social.	 
		(EF07EF13) Compreender e analisar situações de exclusão durante a tematização do esporte, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.	 
		(EF07EF14) Pesquisar e conhecer as dimensões históricas e sociais dos esportes de invasão e técnico-combinatórios, perpassando pelas questões de gênero, culturais e as características dos sujeitos que os praticam.	 
		(EF07EF15) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola, além dos momentos das aulas.	  
		(EF07EF16) Planejar, analisar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes e desportos de invasão, rede/parede, campo e taco, técnico-combinatórios e de combate, como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica, pensando em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).	   
		(EF07EF17) Distinguir os diversos tipos de esporte, a partir de sua lógica interna, e recriar suas possibilidades de prática, descrevendo, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as atividades vivenciadas.	  
		(EF07EF18) Compreender a influência das mídias na percepção que a sociedade tem do esporte.	
		(EF07EF19) Descrever/explicar o esporte de campo e taco, rede/parede, técnico-combinatório, invasão e combate como fenômeno cultural de massa, relacionando-o com a indústria cultural e discutindo alguns dos diversos problemas encontrados nesses fenômenos esportivos (doping, corrupção, violência etc.).	   

7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
GINÁSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Ginástica de condicionamento físico • Ginástica de consciência corporal 	(EF07EF20) Experimentar/vivenciar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito.	
		(EF07EF21) Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e a de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.	
		(EF07EF22) Reconhecer as práticas de ginásticas existentes na sociedade mais ampla, identificando nas vivências suas características principais.	
		(EF07EF23) Diferenciar atividade física de exercício físico, justificando sua posição, após as vivências ou outras atividades didáticas.	
		(EF07EF24) Reconhecer e identificar as alterações orgânicas ocorridas durante e após a prática das modalidades ginásticas.	
		(EF07EF25) Conhecer os principais fundamentos e procedimentos da ergonomia, de forma a interpretar os hábitos posturais empregados nas atividades cotidianas, colocando o conhecimento em ação.	
		(EF07EF26) Criar e utilizar alternativas teórico-práticas para a resolução de problemas relacionados aos posicionamentos do corpo no cotidiano, considerando os conhecimentos ginásticos.	
		(EF07EF27) Compôr apresentações ginásticas, coletivamente, participando do processo de atribuição dos diferentes papéis e funções.	
		(EF07EF28) Organizar e executar manifestações de ginásticas, recriando as já conhecidas, a fim de adequá-las às necessidades do grupo, favorecendo a inclusão de todos participantes, principalmente a dos estudantes com deficiência.	
(EF07EF29) Posicionar-se criticamente com relação à imposição de padrões corporais e gestuais pela mídia ou por outros meios.			
DANÇAS	Danças urbanas do Brasil e do mundo	(EF07EF30) Experimentar/vivenciar e fruir corporalmente as danças do mundo e as divulgadas na mídia (TV, internet, etc.), incluindo as de matrizes africanas e indígenas.	   
		(EF07EF31) Criar coreografias, individual ou coletivamente, por meio da vivência das danças, adotando postura de respeito e valorização ao outro.	 

7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EF07EF32) Comparar e identificar os elementos constitutivos das danças populares do Brasil, incluindo as divulgadas na mídia (TV, internet, etc.) e as de matrizes africanas e indígenas (nome de artefatos, figurinos, movimentos, forma de organização, quantidade de participantes, gestualidades etc.).	   
		(EF07EF33) Descrever, por múltiplas linguagens, as sensações e sentimentos (tristeza, alegria, frustração, dor, cansaço, euforia, tédio etc.), advindos da vivência e/ou da apreciação das manifestações e produções da dança.	 
		(EF07EF34) Compreender as danças do mundo, incluindo as divulgadas na mídia (TV, internet etc.) e as de matrizes africanas e indígenas, como manifestações corporais e artísticas que fazem parte do patrimônio cultural das pessoas e, logo, da humanidade.	   
LUTAS	Lutas do mundo: curta e média distância	(EF07EF35) Compreender a classificação das lutas e suas características de espaço em curta e média distância.	
		(EF07EF36) Vivenciar/experimentar e fruir diferentes lutas de curta e média distância do contexto mundial, problematizando o papel da indústria cultural nessas diferentes práticas.	   
		(EF07EF37) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas de curta e média distância do contexto mundial, respeitando o colega como oponente e preservando a integridade própria e do colega.	  
		(EF07EF38) Reconhecer as lutas de curta e média distância do contexto mundial, valorizando a importância dessas para suas culturas de origem.	   
		(EF07EF39) Analisar e problematizar situações de exclusão durante a tematização das lutas de curta e média distância, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.	    

7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EF07EF40) Compreender que o êxito no combate se vale da tática e da estratégia mais do que da força ou da técnica.	  
		(EF07EF41) Reconhecer as transformações históricas das lutas do contexto mundial, os diferentes sentidos e significados atribuídos pelos seus praticantes, identificando as características (códigos, elementos técnicos e táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições e outros) das lutas do mundo de curta e média distância.	   
		(EF07EF42) Compreender as emoções e a agressividade empenhadas na vivência de lutas, preservando a integridade própria e a dos demais colegas de sala, garantindo a segurança dos envolvidos nas práticas de lutas e diferenciando lutas das brigas.	  
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURAS	Práticas corporais de aventuras urbanas	(EF07EF43) Experimentar diferentes práticas corporais de aventuras urbanas.	 
		(EF07EF44) Identificar riscos e formular estratégias para superar os desafios da realização de práticas corporais de aventuras.	 
		(EF07EF45) Realizar práticas corporais de aventuras urbanas, respeitando o patrimônio público e minimizando os impactos da degradação ambiental.	   
		(EF07EF46) Reconhecer e refletir sobre as características (riscos, instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização etc.) e tipos de práticas corporais de aventuras urbanas.	 
		(EF07EF47) Conhecer a origem das práticas corporais de aventuras e as possibilidades de recriá-las.	

8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
BRINCADEIRAS E JOGOS	Brincadeiras e jogos do mundo e digitais	(EF08EF01) Vivenciar/experimentar, na escola e fora dela, diversos jogos eletrônicos/digitais, identificando os seus elementos comuns, criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução e prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.	  
		(EF08EF02) Realizar o processo de seleção dos jogos eletrônicos/digitais, em equipes ou grupos de trabalho, visando à equidade da prática e à democratização de sua escolha.	  
		(EF08EF03) Compreender e analisar situações de exclusão durante a tematização dos jogos eletrônicos/digitais, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.	     
		(EF08EF04) Identificar e problematizar as relações de poder que colocam os jogos eletrônicos/digitais em situações privilegiadas.	  
		(EF08EF05) Analisar criticamente e refletir sobre a participação da mídia e os efeitos sobre os apreciadores/consumidores das brincadeiras, jogos do mundo e digitais, reconhecendo essas práticas em diversos momentos das aulas e em seu meio social.	 
ESPORTES	Esportes: campo e taco; rede e parede; de invasão; de combate e técnico-combinatório	(EF08EF06) Vivenciar/experimentar e fruir esportes e paradesportos de campo e taco, rede/parede, técnico-combinatórios, invasão e combate, identificando os elementos comuns a esses esportes, recriando suas possibilidades e valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	  
		(EF08EF07) Relacionar os processos de seleção das equipes ou grupos de trabalho com outras situações em que as diferenças individuais sejam valorizadas na construção de trabalhos em pequenos ou grandes grupos.	    

8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EF08EF08) Planejar, analisar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes e paradesportos de invasão e técnico-combinatórios, como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica, pensando em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).	   
		(EF08EF09) Pesquisar e conhecer as dimensões históricas e sociais dos esportes de invasão e combate durante os tempos, perpassando pelas questões de gênero, culturais e as características dos sujeitos que os praticam.	    
		(EF08EF10) Analisar a forma como as mídias apresentam e influenciam os esportes e paradesportos, descrevendo por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual) as atividades vivenciadas.	
		(EF08EF11) Compreender as transformações dos esportes, as possibilidades de recriá-los, bem como as implicações na organização e na prática de suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).	   
		(EF08EF12) Descrever/explicar os esportes e os paradesportos de campo e taco, técnico-combinatórios, rede/parede, invasão e combate como fenômenos culturais de massa, relacionando-os com a indústria cultural e o papel da mídia.	
		(EF08EF13) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esportes e paradesportos de invasão e combate.	
GINÁSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> Ginástica de condicionamento físico Ginástica de consciência corporal 	<p>(EF08EF14) Experimentar/vivenciar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as suas exigências corporais.</p> <p>(EF08EF15) Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.).</p> <p>(EF08EF16) Reconhecer a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito.</p>	     

8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EF08EF17) Identificar as formas sistemáticas de ginástica, relacionando-as com a melhoria das capacidades físicas, nas diversas vivências e ações didáticas.	
		(EF08EF18) Reconhecer os princípios ginásticos envolvidos nas diversas modalidades: fluidez, harmonia, organização, contração, descontração, equilíbrio e tônus muscular, mediante atividades práticas.	
		(EF08EF19) Reconhecer as práticas de ginásticas veiculadas pelos meios de comunicação, identificando e vivenciando suas características principais.	
		(EF08EF20) Conhecer e identificar alguns dos diferentes procedimentos técnicos empregados durante a prática das modalidades ginásticas.	
		(EF08EF21) Reconhecer, nas atividades propostas, os hábitos posturais adequados e as formas técnicas de aprimorar o tônus muscular, bem como procedimentos para facilitar o relaxamento.	
		(EF08EF22) Compreender a importância do controle corporal na execução de movimentos combinados, utilizando-os em situações de aula.	
		(EF08EF23) Reconhecer a importância da avaliação física e seus principais testes.	
		(EF08EF24) Conhecer os princípios básicos para organização de um programa de ginástica, utilizando-os em situações de aula.	
		(EF08EF25) Organizar e executar atividades ginásticas com intensidade média, objetivando transformações corporais e relatando o conhecimento construído a respeito das ginásticas.	
		(EF08EF26) Manifestar as sensações e emoções pessoais e as dos colegas no decorrer das experiências ginásticas, fazendo uso de diversas linguagens.	
		(EF08EF27) Analisar criticamente fenômenos como bulimia, anorexia, vigorexia e o discurso estabelecido sobre a corporeidade.	

8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
DANÇAS	Danças urbanas do Brasil e do mundo	(EF08EF28) Experimentar/vivenciar e fruir corporalmente as danças do mundo, incluindo as divulgadas na mídia (TV, internet etc.) e as de matrizes africanas e indígenas.	
		(EF08EF29) Criar e recriar coreografias, individual ou coletivamente, por meio da vivência das danças.	 
		(EF08EF30) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças do mundo, incluindo as divulgadas na mídia (TV, internet etc.) e as de matrizes africanas e indígenas.	 
		(EF08EF31) Conhecer alguns dos aspectos culturais (história, festejos etc.) das danças populares do Brasil, incluindo as divulgadas na mídia (TV, internet etc.) e as de matrizes africanas e indígenas, valorizando a sua preservação.	
		(EF08EF32) Compreender e analisar situações de exclusão durante a tematização das danças, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.	      
		(EF08EF33) Identificar elementos técnicos das danças do mundo e mídias, incluindo as de matrizes africanas e indígenas, relacionando-os com outras manifestações de dança. (EF08EF34) Diferenciar as danças do mundo, incluindo as divulgadas na mídia (TV, internet etc.), das demais manifestações de dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a elas por diferentes grupos sociais.	   
LUTAS	Lutas do mundo: longa e mista distância	(EF08EF35) Compreender a classificação das lutas e suas características de espaço em longa e mista distância.	
		(EF08EF36) Vivenciar/experimentar e fruir diferentes lutas de longa e mista distância do contexto mundial.	  

8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EF08EF37) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, de longa e mista distância, do contexto mundial, respeitando o colega como oponente e preservando as integridades próprias e as do colega.	  
		(EF08EF38) Analisar e problematizar situações de exclusão durante a tematização das lutas de longa e mista distância, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.	    
		(EF08EF39) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de lutas do contexto mundial, produzindo textos (orais, escritos e audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.	  
		(EF08EF40) Reconhecer as transformações históricas das lutas do contexto mundial, bem como diferentes sentidos e significados atribuídos pelos seus praticantes, identificando as características (códigos, elementos técnicos e táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições e outros) das lutas do mundo de longa e mista distância.	
		(EF08EF41) Compreender as emoções e a agressividade empenhadas na vivência de lutas, preservando a integridade própria e a dos demais colegas de sala, garantindo a segurança dos envolvidos nas práticas de lutas.	  
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURAS	Práticas corporais de aventuras na natureza	(EF08EF42) Experimentar diferentes práticas corporais de aventuras na natureza.	 
		(EF08EF43) Identificar os riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventuras na natureza.	 
		(EF08EF44) Realizar práticas corporais de aventuras, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.	   

8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EF08EF45) Reconhecer e refletir sobre as características (riscos, instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização etc.) e tipos de práticas corporais de aventuras na natureza.	 
		(EF08EF46) Compreender criticamente as transformações históricas das práticas corporais de aventuras na natureza, bem como as possibilidades de recriá-las.	

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
BRINCADEIRAS E JOGOS	Brincadeiras e jogos do mundo e digitais	(EF09EF01) Vivenciar/experimentar, na escola e fora dela, diversas brincadeiras do mundo e digitais, identificando os seus elementos comuns, criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução e prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.	  
		(EF09EF02) Propor e produzir alternativas para experimentação das brincadeiras e jogos, não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade, e das demais práticas corporais tematizadas na escola.	  
		(EF09EF03) Analisar criticamente e refletir sobre a participação da mídia e os efeitos sobre os apreciadores/consumidores das brincadeiras e jogos, reconhecendo sua inserção em diversos momentos das aulas e em seu meio social.	 
		(EF09EF04) Planejar, analisar e utilizar estratégias para solucionar os desafios presentes nos jogos eletrônicos/digitais, pensando em seus diferentes usos (profissional e lazer).	
		(EF09EF05) Relacionar os processos de seleção de grupos de trabalho com outras situações que envolvam o conceito de justiça social, mediante as situações de prática dos jogos eletrônicos/digitais.	  
		(EF09EF06) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos/ digitais em função dos avanços das tecnologias e das exigências corporais, colocadas por esses diferentes tipos de jogos.	

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EF09EF07) Discutir as relações do excesso de tempo destinado ao uso de jogos eletrônicos/digitais e estilo de vida hipocinético, como o sedentarismo e as implicações na saúde.	
		(EF09EF08) Identificar e problematizar as relações de poder que colocam algumas brincadeiras e jogos em situações de privilégio.	  
ESPORTES	Esportes: campo e taco; rede e parede; de invasão e de combate	(EF09EF09) Vivenciar/experimentar e fruir esportes e paradesportos de campo e taco, rede/parede, técnico-combinatórios, invasão e combate, identificando os elementos comuns a esses esportes, recriando suas possibilidades e valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	   
		(EF09EF10) Diferenciar e reconhecer as diversas modalidades esportivas e paradesportivas com base nos critérios da lógica interna, recriando suas possibilidades de prática.	
		(EF09EF11) Desempenhar e reconhecer diferentes papéis (árbitro, secretário, cronometrista, técnico, dirigente etc.) do mundo esportivo institucionalizado.	   
		(EF09EF12) Diferenciar e reconhecer as diversas modalidades esportivas e paradesportivas, com base nos critérios da lógica interna, e recriar suas possibilidades de prática.	
		(EF09EF13) Relacionar os processos de seleção das equipes ou grupos de trabalho com outras situações que envolvam o conceito de justiça social, mediante as situações de prática, tendo condições na organização das aulas pelo professor de perceber as diferenças individuais para a construção de trabalho em pequenos ou grandes grupos.	     
		(EF09EF14) Planejar, analisar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de invasão e combate, como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica, pensando em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).	  

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EF09EF15) Compreender criticamente a emergência e as transformações históricas do fenômeno esportivo e alguns de seus problemas (por exemplo, doping, corrupção, violência etc.), bem como hipóteses para sua modificação.	  
		(EF09EF16) Analisar a forma como as mídias apresentam e influenciam os esportes e paradesportos, descrevendo por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual) as atividades vivenciadas.	
		(EF09EF17) Compreender as transformações dos esportes, as possibilidades de recriá-los, bem como as implicações na organização e na prática de suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).	  
		(EF09EF18) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte e paradesportos de invasão e combate.	
GINÁSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Ginástica de condicionamento físico • Ginástica de consciência corporal 	<p>(EF09EF19) Experimentar/vivenciar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito.</p> <p>(EF09EF20) Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.).</p> <p>(EF09EF21) Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais.</p> <p>(EF09EF22) Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.</p> <p>(EF09EF23) Compreender os elementos fundamentais que caracterizam o exercício físico (intenção e sistematização), mediante situações de prática.</p>	       

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EF09EF24) Reconhecer e problematizar as práticas de ginásticas veiculadas pelos meios de comunicação, identificando e vivenciando suas características principais.	    
		(EF09EF25) Conhecer e identificar alguns dos diferentes procedimentos técnicos empregados durante a prática das modalidades ginásticas.	
		(EF09EF26) Reconhecer nas atividades propostas, os hábitos posturais adequados e as formas técnicas de aprimorar o tônus muscular, bem como procedimentos para facilitar o relaxamento.	
		(EF09EF27) Compreender a importância do controle corporal na execução de movimentos combinados, utilizando-os em situações de aula.	
		(EF09EF28) Reconhecer a importância da avaliação física e seus principais testes.	
		(EF09EF29) Conhecer os princípios básicos para organização de um programa de ginástica, utilizando-os em situações de aula.	
		(EF09EF30) Vivenciar práticas corporais ginásticas, numa perspectiva de melhoria de sua aptidão física, regulando e dosando esforços em um nível compatível com suas possibilidades.	
		(EF09EF31) Organizar e executar atividades ginásticas com intensidade média, objetivando transformações corporais, relatando o conhecimento construído a respeito das ginásticas.	
		(EF09EF32) Posicionar-se criticamente com relação ao processo de esportivização das práticas ginásticas, mediante diversas situações práticas de comparação de desempenho.	    

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

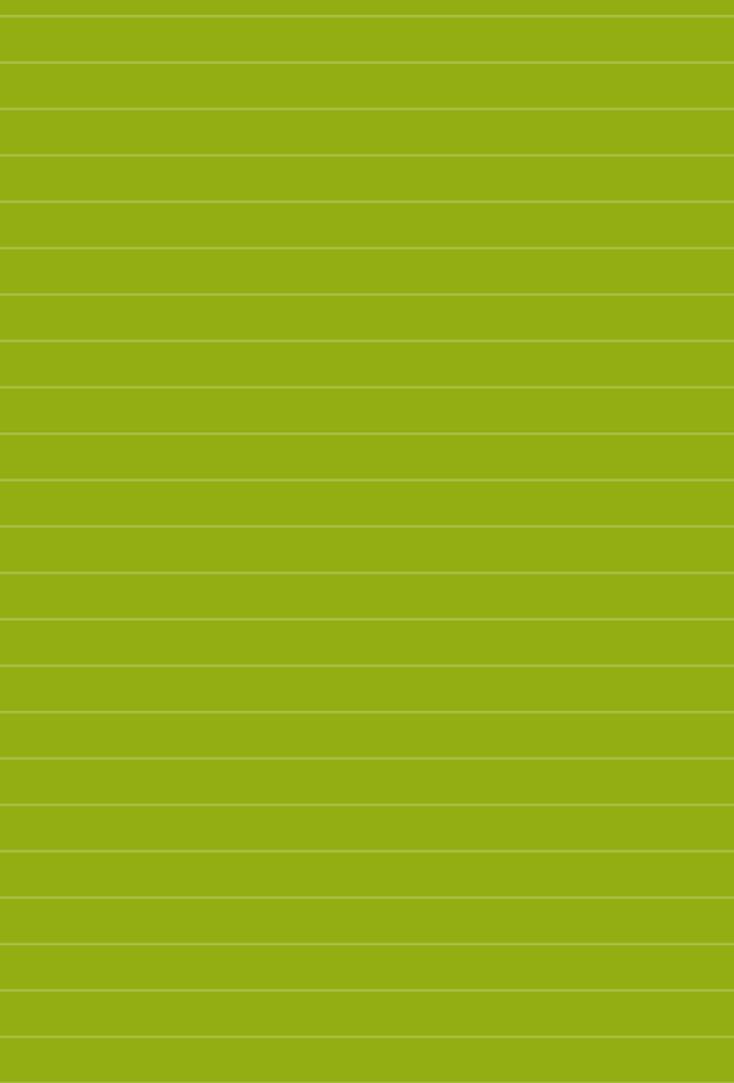
Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<p>DANÇAS</p>	<p>Danças do Brasil e do mundo</p>	<p>(EF09EF33) Experimentar/vivenciar e fruir corporalmente as danças de salão dos diversos contextos, incluindo as de matrizes africanas e indígenas.</p>	
		<p>(EF09EF34) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças dos diversos contextos, incluindo as de matrizes africanas e indígenas.</p>	
		<p>(EF09EF35) Identificar elementos técnicos das danças do mundo e das divulgadas na mídia (TV, internet, etc.), incluindo as de matrizes africanas e indígenas, relacionando com outras manifestações de dança.</p>	
		<p>(EF09EF36) Compreender e analisar situações de exclusão durante a tematização da dança, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.</p>	
<p>LUTAS</p>	<p>Lutas do mundo: longa e mista distância</p>	<p>(EF09EF37) Diferenciar as danças do contexto tematizado das demais manifestações de dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a elas por diferentes grupos sociais. Refletir e analisar danças dos diferentes contextos, atribuindo-lhes respeito aos sentidos e significados, conforme os grupos de pertencimento cultural.</p>	
		<p>(EF09EF38) Analisar as características do contexto de dança tematizado, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.</p>	
		<p>(EF09EF39) Compreender a classificação das lutas e suas características de espaço em longa e mista distância.</p>	
<p>LUTAS</p>	<p>Lutas do mundo: longa e mista distância</p>	<p>(EF09EF40) Vivenciar/experimentar e fruir diferentes lutas de longa e mista distância do contexto mundial.</p>	
		<p>(EF09EF41) Problematicar as diferentes práticas de lutas de longa e mista distância no contexto mundial e de divulgação na mídia (TV, internet, etc.).</p>	

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EF09EF42) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas de longa e mista distância do contexto mundial, respeitando o colega como oponente, preservando as integridades próprias e as do colega.	  
		(EF09EF43) Reconhecer as lutas de longa e mista distância do contexto mundial, valorizando a importância dessas para suas culturas de origem.	  
		(EF09EF44) Analisar e problematizar situações de exclusão durante a tematização das lutas de longa e mista distância, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.	    
		(EF09EF45) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de lutas do contexto mundial, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais etc.) para divulgá-las na escola e na comunidade.	  
		(EF09EF46) Reconhecer as transformações históricas das lutas do contexto mundial, bem como os diferentes sentidos e significados atribuídos pelos seus praticantes. Identificar as características (códigos, elementos técnicos e táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições e outros) das lutas do mundo e das divulgadas na mídia (TV, internet, etc.).	 
		(EF09EF47) Problematizar o papel da violência e da agressividade no desenvolvimento de práticas de lutas, problematizando com os colegas outras formas de entendimento sobre essas categorias.	 
		(EF09EF48) Compreender as emoções e a agressividade empenhadas na vivência de lutas, preservando a integridade própria e a dos demais colegas de sala, garantindo a segurança dos envolvidos nas práticas de lutas.	

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURAS	Práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza	(EF09EF49) Experimentar diferentes práticas corporais de aventuras urbanas (por exemplo, parkour, skate, patins, bike etc.).	 
		(EF09EF50) Identificar riscos e formular estratégias para superar os desafios da realização de práticas corporais de aventuras.	 
		(EF09EF51) Realizar práticas corporais de aventuras urbanas, respeitando o patrimônio público e minimizando os impactos da degradação ambiental.	   
		(EF09EF52) Reconhecer e refletir sobre as características (riscos, instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização etc.) e tipos de práticas corporais de aventuras urbanas.	  
		(EF09EF53) Conhecer a origem das práticas corporais de aventuras e as possibilidades de recriá-las.	



ORIENTAÇÕES **PARA O TRABALHO** **DO PROFESSOR**



Ao longo dos anos em que a Educação Física se constituiu como disciplina do currículo escolar, suas contribuições para a formação do sujeito tinham alcances e formas distintas: por vezes, tendo a aptidão física como centro da proposta, ou seja, buscando métodos para os estudantes adquirirem aptidão física com consequências no meio social; em outros momentos, visando à aquisição de habilidades técnicas e, conseqüentemente, um perfil psicocultural de sujeito ativo fisicamente; em outras ocasiões, buscando o desenvolvimento de habilidades motoras e técnicas e aquisição de saúde em consequência da atividade física regular; e também destacando a aprendizagem de habilidades técnicas desportivas e a detecção de talentos para atividade esportiva.

As proposições críticas a esse conjunto de práticas e saberes da cultura escolar em Educação Física sempre questionaram que tipos de sujeitos estavam sendo formados, quais os efeitos longevos pós-vida estudantil decorrentes da experiência escolar e, por fim, quais as contribuições do currículo oculto da Educação Física na formação do cidadão estudante de nossas escolas.

Um período como esse é também um momento de liberdade e ousadia para que as práticas pedagógicas atuem com mais fluidez e sentido para todos os envolvidos e para que a escola – e, neste particular, a Educação Física – possa espalhar sua ação formadora a todos estudantes, devendo estar atenta ao que acontece a seu redor e buscando superar as barreiras que excluem, anulam e marginalizam as diferenças nos processos educativos.

Compreendendo que o trabalho escolar deve contemplar a todos os estudantes no sentido de promover a aprendizagem, esta parte do documento é baseada nas

orientações metodológicas dos documentos Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Educação Física (2007) e Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Educação Física (2016). Tem-se como apoio, ainda, a experiência e produção da Rede Municipal de Ensino de São Paulo sobre o currículo da área, que apresenta como indicativos: o acesso às diferentes manifestações da cultura corporal, a interpretação dos significados atribuídos às práticas corporais, a problematização das relações de poder presentes nas manifestações da cultura corporal e a ressignificação e criação.

O acesso às manifestações da cultura corporal pressupõe que, por meio de vivências, estudos, pesquisas e debates, os estudantes acessem as diversas produções culturais e seus usos sociais vinculados aos jogos e brincadeiras, aos esportes, às danças, às ginásticas, às lutas e a demais práticas corporais do patrimônio material e imaterial da humanidade, bem como àquelas presentes e trazidas pelo próprio grupo e por outros grupos sociais e também por outros povos, sejam no tempo-espaço ancestral e/ou contemporâneo. Um dos objetivos é entrar em contato e alargar o conhecimento e a cultura dos estudantes sobre si e sobre os outros.

A ampliação e o alargamento do conhecimento, por meio das experiências pedagógicas, requer a mobilização consciente e intencional dos estudantes aos sentidos e significados atribuídos às práticas corporais, e sua ressignificação e criação pressupõem que todo

[...] processo pedagógico se estenda até o momento em que os estudantes e as educandas possam ressignificar as práticas estudadas, vivenciadas, pesquisadas e adaptá-las aos seus interesses e desejos. Ao atribuir novos sentidos e significados às práticas corporais, transformando-as de acordo com o grupo, os espaços, os tempos disponíveis, as vontades e os desejos,

os estudantes ampliam seus horizontes de compreensão dos elementos culturais, bem como se empoderam das práticas sociais fundamentais para a constituição de uma visão emancipadora de mundo. (SÃO PAULO, 2016, p. 43).

O desafio está em reorganizar as estratégias de ensino para atender às diferenças dos diversos grupos sociais que foram silenciados no cotidiano escolar. As experiências pedagógicas das práticas corporais proporcionam situações em que a interpretação dos significados a elas atribuídos possam ser analisados, pesquisados, classificados e apreciados, refletindo e agindo sobre as diferentes formas de praticar as múltiplas manifestações da cultura corporal.

A problematização das relações de poder presentes nas manifestações da cultura corporal dá a possibilidade de os estudantes, durante a vivência e interpretação dessas manifestações, debatê-las, refletir e agir sobre elas, ressignificando e desestabilizando as “concepções cristalizadas sobre os valores que permeiam as práticas corporais e interferem na formação das identidades sociais e culturais” (SÃO PAULO, 2016, p. 42).

Mediante a pluralidade de experiências, é fundamental que sejam estimuladas tanto as novas formas de convívio social com os pares e outros membros da comunidade, independentemente da idade, gênero ou etnia, como o reconhecimento da legitimidade de outros espaços sociais a partir da cultura corporal.

Por meio da tematização das manifestações das práticas corporais podem ser coletadas informações acerca do patrimônio da cultura corporal presente na comunidade e no universo cultural dos estudantes. O mapeamento é uma forma de identificar esse repertório, possibilitando o reconhecimento das manifestações que os estudantes conhecem e praticam ou já praticaram ou a construção da identidade ancestral dos povos originários do Brasil e dos que posteriormente constituíram a nação brasileira e também da identidade imediata e contemporânea ligada ao acervo da cultura corporal da comunidade escolar. Esse é um importante instrumento de base do currículo escolar.

A partir desses procedimentos, a intenção é socializar a diversidade das formas pelas quais as manifestações corporais ocorrem na sociedade, bem como toda a riqueza cultural conferida aos grupos identitários que

são seus representantes e portadores. Ao tematizar com seriedade qualquer prática corporal, contribuir-se-á para a socialização respeitosa dos produtos culturais de cada um dos grupos nos quais surgiram e se reproduziram essas práticas sociais.

A construção da identidade e da autonomia dos estudantes de maneira ampla e variada são ações por toda a vida. A Educação Física nessa perspectiva busca dar condições de que, ao longo do tempo escolar, esses sujeitos possam compreender sua trajetória e contribuir para uma sociedade mais justa e democrática. As características da escola e da comunidade, o contexto histórico vivido e a multiplicidade de grupos com os quais os estudantes convivem ou mantém contato são elementos influenciadores das maneiras como sua linguagem corporal se constituirá. Portanto, é fundamental que todos os educadores envolvidos na experiência pedagógica busquem promover nos estudantes o sentimento de pertencimento ao grupo social, sendo participantes da construção dessas aprendizagens e também do processo de ampliação cultural.

Dessa maneira, é importante que o educador garanta, na condução da prática pedagógica, no decorrer do processo de escolarização dos estudantes, a construção de atitudes de respeito aos colegas, compreendendo a importância de assumir atitudes de alteridade, dignidade e solidariedade nas práticas corporais, repudiando qualquer forma de violência ou de discriminação. É na condução da aula que se encontram tempos, espaços e métodos para vivenciar o respeito aos combinados da classe, o direito de expressão dos colegas e o exercício da solidariedade e colaboração. A vivência das manifestações corporais deve possibilitar ao estudante a percepção da necessidade de negociar coletivamente a melhor estratégia para a solução de problemas, estabelecendo relações equilibradas com os outros, sem discriminá-los por características pessoais, físicas, sexuais, étnicas ou sociais.

A mediação do professor nesta construção da amplitude da vivência e interpretação das manifestações da cultura corporal é o que garantirá a aprendizagem de forma equitativa.

REFERÊNCIAS DA PARTE 1 -INTRODUTÓRIO

- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o Currículo**; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BORBA, Francisco S. (Org.). **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo: estudantes e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a criança no Ciclo de Alfabetização: caderno 2**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_2_19112015.pdf. Acesso em: 5 julho 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 junho 2017.
- CARVALHO, José Sérgio de. **Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?** In: Pro-Posições, vol. 13, n. 3 (39), set-dez. 2002. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/39-artigos-carvalhojs.pdf>. Acesso em: 31 julho 2017.
- CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.81, p. 247-270, dez. 2005.
- _____. Em busca do tempo de aprender. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n.2, p. 91-101, 2006.
- _____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p.249-259, maio-ago. 2010.
- CONNELL, Robert William. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.
- DOLL JR., William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n.1, abr. 2012.
- FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.19, n.41, set./dez. 2008.
- GATTI, Bernardete A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, jan.-jun. 2003.
- GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. 2006. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação Integral**. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.
- GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação Integral**. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.
- _____. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Deficiência intelectual e saber escolar: a questão da avaliação da aprendizagem. In: MANZINI, J.E. (Org.). **Educação Especial e Inclusão: temas atuais**. São Carlos: ABPEE, 2013.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. ONU BR. **Transformando Nosso Mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**: Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 14 agosto 2017.
- PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.
- _____. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral: desafios para o ensino público**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.
- PIRES, Célia Maria Carolino. **Currículos de matemática: da organização linear à ideia de rede**. São Paulo: FTD, 2000.
- RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.
- RODRIGUES, Lúcia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica em alfabetização**. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- ROLDÃO, Maria do C.; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.26, n.63, set./dez. 2015.
- SACRISTÁN, Jose. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação**. São Paulo: SME, 2014.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral**. São Paulo: SME: COPED, 2016a. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **São Paulo Integral: construir novos caminhos pedagógicos**. São Paulo: SME, 2016b.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar**. São Paulo: SME, 2016c.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; MENEGAZZO, Maria Adélia. **Escola e Cultura Escolar: gestão controlada das diferenças no/pelo currículo**. In: 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu - MG. 2005.
- VIYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1988.
- _____; LURIA, A R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- _____. **Obras completas**. Tomo V. Fundamentos de defectologia. Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.
- _____. **Problemas del desarrollo de la psique**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2000.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

REFERÊNCIAS DA PARTE 2 - EDUCAÇÃO FÍSICA

- BETTI, Mauro. **A janela de vidro**: esporte, televisão e Educação Física. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 48, 1999.
- _____. **Educação Física e ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental)**. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEL, 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 Junho. 2017.
- CARLSON, Dennis; APPLE, Michael. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: MOREIRA, Alvaro H.; GANDIN, Luis A. (Org.). **Educação em tempos de incerteza**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CANDAUI, Vera M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M. A. Multiculturalismo e currículo em ação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, set./dez. 2002.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. Cultura política e política cultural. **Estudos Avançados**, São Paulo, n.23, v.9, jan./abr. 1995.
- CORAZZA, Sandra M. O que faz guaguejar a linguagem da escola. In: CANDAUI, Vera M. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. **Tema gerador**: concepções e práticas. Ijuí: Unijuí, 2003.
- _____. **O que se transcria em Educação?** Porto Alegre: UFRGS, 2013.
- DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- ESCOSTEGUY, Ana C. D. **Cartografias dos estudos culturais**: uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: GARCIA, R.L. (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIROUX, Henry. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GOMES, Nilma L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, n.1, v.12, p. 98-109, jan./abr. 2012.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Sociedade**, Campinas, p. 15-46, jul.-dez. 1997.
- HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HUIZINGA, Johann. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: USP, 1971.
- KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1992.
- LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 20-28, 2002.
- LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor**: do nascimento aos 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, Luiz Paulo. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria Queer. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.183-209.
- MATTHIESEN, Sara Q. et al. Linguagem, corpo e Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**, São Paulo, ano 7, n. 2, p. 129-139, 2008.
- MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano; SILVA, Lisandra O.; SANCHONETE, Monica. **Quem aprende?**: pesquisa e formação em Educação Física escolar. Ijuí: Unijuí, 2009.
- MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAUI, Vera M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- _____; CANDAUI, Vera M. **Multiculturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- NEIRA, Marcos G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thompson Learning, 2007.
- _____; NUNES, Mário L. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.
- _____. A educação básica e os desafios nas questões relacionadas com a diversidade cultural e suas práticas curriculares. **Revista Educação Pública de Cuiabá**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 323-342, maio-ago. 2011.
- PAGNI, Pedro A. A prescrição dos exercícios físicos e do esporte no Brasil (1850-1920). In: FERREIRA NETO, A. **Pesquisa histórica na Educação Física**. Vitória: UFES, 1997.
- ROMÃO, Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral**: a descolonização das mentes. São Paulo: IPF, 2012.
- SANTIN, Silvino. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Unijuí, 1987.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como artefato social e cultural. In: _____. **Identidades terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Movimento de reorientação curricular de Educação Física**: visão de área. São Paulo: SME, 1992.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: ciclo I. São Paulo: SME/DOT, 2007a.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino**

Fundamental: ciclo II: Educação Física. São Paulo: SME/DOT, 2007b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo integrador da infância paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria:** elementos conceituais e metodológicos

para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. São Paulo: SME, 2015b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autorial:** Educação Física. São Paulo: SME/COPEP, 2016. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

SOARES, Carmen L. et. al. **Metodologia de ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2009.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável:** Objetivos de Aprendizagem, Brasília: UNESCO, 2017.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social.** Porto Alegre: Magister, 1992.

CAPARROZ, Francisco E. **Entre a Educação Física da Escola e a Educação Física na Escola:** a Educação Física como Componente Curricular. Vitória: UFES, 1997.

DAOLIO, Jocimar. **Da Cultura do Corpo.** Campinas: Papyrus, 1995.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro:** Teoria e Prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções Abertas no Ensino de Educação Física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

KOLYNIK FILHO, Carol. **Educação Física:** Uma (nova) Introdução, São Paulo: EDUC, 2008.

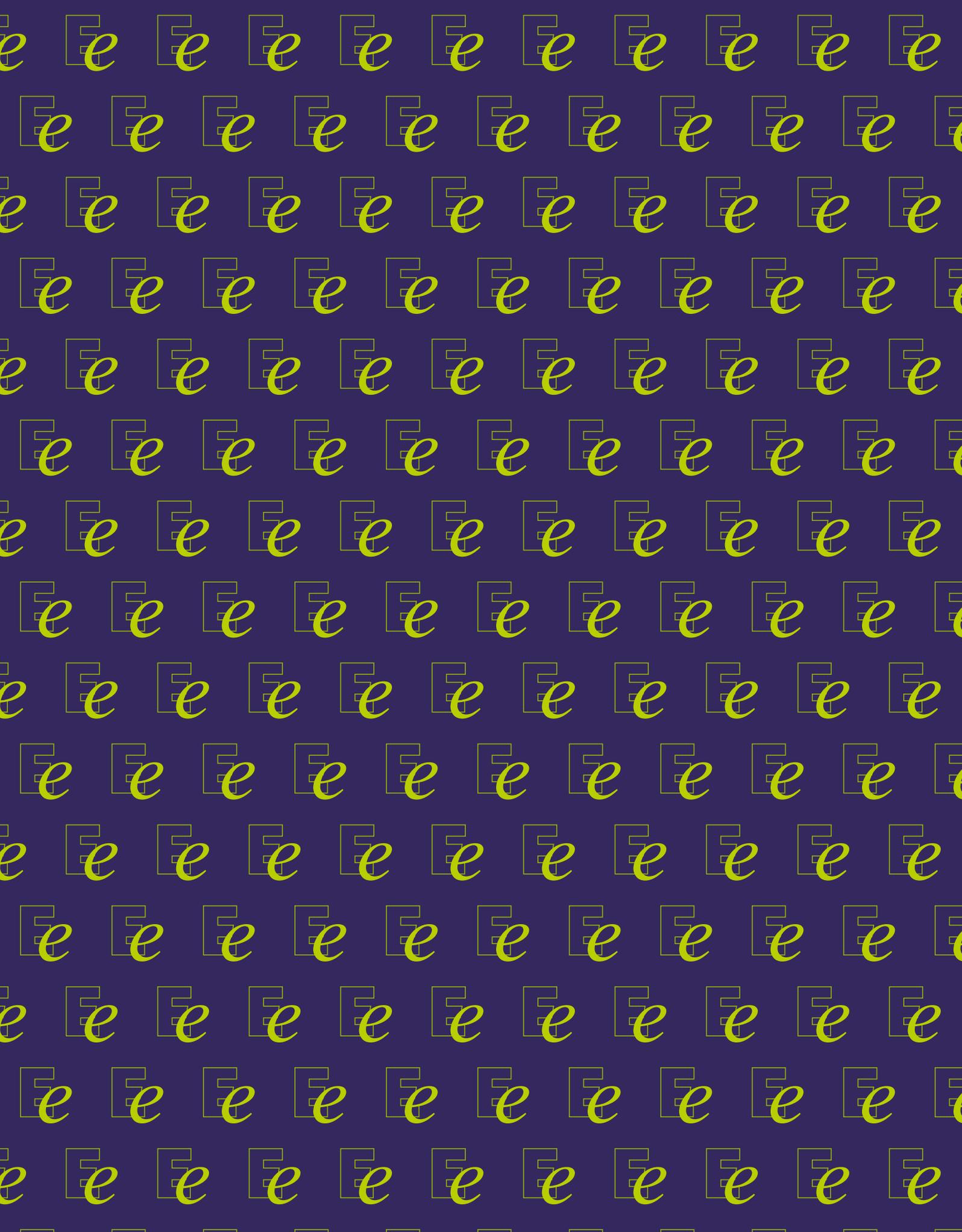
KUNZ, Elenor. **Educação Física:** Ensino e Mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. **Transformação Didático-pedagógica do Esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.

MEDINA, João Paulo. **A Educação Física Cuida do Corpo e “Mente”.** Campinas: Papyrus, 1983.

MOREIRA, Wagner Wey. **Educação Física e Esportes:** Perspectivas para o Século XXI. Campinas: Papyrus, 1992;

SOARES, Carmen L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor).





Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Cooperação
**Representação
no Brasil**



**CURRÍCULO
da CIDADE**



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO**