CURRÍCULO DO
COLÉGIO SÃO LUÍS

Ensino Fundamental 2

EDUCAÇÃO FÍSICA

Educação Física_EF2_Rev02.indb 1 15/02/2019 12:26

COLÉGIO SÃO LUÍS

REITOR
Padre Carlos Alberto Contieri

DIRETORA GERAL E ACADÊMICA
Sônia Magalhães

DIRETORES DE SEGMENTOS

EDUCAÇÃO INFANTIL
Sueli Marciale

ENSINO FUNDAMENTAL 1
Sueli Marciale

ENSINO FUNDAMENTAL 2
Renato Laurato

ENSINO MÉDIO
Rafael Araújo

COORDENADORES DE ÁREA

LINGUAGENS

LÍNGUA PORTUGUESA
Rudney Souza

LÍNGUA INGLESA
João Agildo

CIÊNCIAS NATURAIS
Denise Curi

MATEMÁTICA
Joana Abbiatti

CIÊNCIAS HUMANAS
Max Rocha

PROFESSORES DO COLÉGIO SÃO LUÍS

CURRÍCULO DO COLÉGIO SÃO LUÍS

Ensino Fundamental 2

EDUCAÇÃO FÍSICA

COLÉGIO SÃO LUÍS | Rede Jesuíta de Educação

São Paulo, 2019

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 3 15/02/2019 12:26

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO

ASSESSORIA PEDAGÓGICA GERAL

P&P Assessoria Pedagógica

COORDENAÇÃO GERAL

Wagner Barbosa de Lima Palanch
Minéa Paschoaleto Fratelli

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE TEXTOS

DOCUMENTO INTRODUTÓRIO
Minéa Paschoaleto Fratelli
Wagner Barbosa de Lima Palanch
Carla da Silva Francisco

EDUCAÇÃO FÍSICA
Marcos Neira

REVISÃO TEXTUAL
Adriana Carvalho da Silva
Katia Gisele Turollo do Nascimento

EDITORAÇÃO

PROJETO GRÁFICO
Estúdio Labirin.to

DIAGRAMAÇÃO
Amélia Paes
Reginaldo Vieira
Thiago Lyra

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Rede Jesuíta de Educação. Colégio São Luís.
Currículo do Colégio São Luís: Ensino Fundamental II: Educação Física. – São Paulo, 2019.

84p.

Bibliografia

ISBN impresso

1.Educação - Currículos 2.Ensino Fundamental II.3 Educação Física.

CDD 375.001

AGRADECIMENTOS
A todos os Professores que leram, sugeriram e contribuíram para a redação final deste documento.

Sumário

PARTE 1 INTRODUTÓRIO 9

Apresentação 10

Conceitos norteadores deste Currículo 14

Introdução **p.14**

Sujeitos da Aprendizagem **p.16**

Educação Integral **p.16**

Competências Gerais do Colégio São Luís **p.17**

Temas Integradores e Contemporâneos: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) **p.20**

O Desenvolvimento Curricular **p.21**

Ensino e aprendizagem 23

Metodologias ativas para o Currículo do Colégio São Luís 26

Metodologias Ativas para o Ensino **p.26**

Agrupamentos para as Metodologias Ativas **p.28**

Metodologias Ativas no Colégio São Luís **p.29**

Ensino Fundamental 30

O Ensino Fundamental e a Efetivação do Direito à Educação **p.30**

O Ensino Fundamental de 9 Anos e suas Especificidades **p.32**

Objetivos Gerais de Aprendizagem do Ensino Fundamental 2 35

Estrutura Geral do Currículo do Colégio São Luís 36

PARTE 2 COMPONENTE CURRICULAR 39

Educação Física 39

A Educação Física no Ensino Fundamental 2: Reflexões e Proposições **p.40**

A Organização Pedagógica da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental **p.44**

Metas Específicas da Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental **p.46**

Quadro com os Eixos, Objetos de Conhecimento, Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Competências **p.47**

Questões de natureza metodológica e didática **p.55**

A Função Pedagógica da Avaliação 60

Referências 66

Anexos 69

Educação Física_EF2_Rev02.indb 8 15/02/2019 12:26

PARTE 1

Introdutório

Educação Física_EF2_Rev02.indb 9 15/02/2019 12:26

Apresentação

Educação Física_EF2_Rev02.indb 10 15/02/2019 12:26

MATRIZ CURRICULAR 2020

A Matriz Curricular é o coração do Projeto CSL 2020. Trata-se de uma descrição detalhada do documento que será implementado, integralmente, a partir do próximo ano. Como o próprio nome indica, na Matriz, temos diversas informações que, entrelaçadas, formam o tecido que sustentará as nossas práticas pedagógicas a partir de 2020. O processo vivido nos últimos 18 meses é uma resposta ao mandato do Projeto Educativo Comum (PEC) da Rede Jesuíta de Educação, o qual define seis linhas de ação para os colégios jesuítas do Brasil na área curricular. Dentre essas, a análise das matrizes vigentes e a revisão ou a reelaboração, segundo o resultado da análise feita (PEC, n. 29).

Para elaborar este documento, recolhemos os elementos fundamentais da tradição pedagógica da Companhia de Jesus, retomamos as diretrizes para Educação Básica no Brasil – incluindo a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) -, observamos as orientações dos últimos documentos da UNESCO, pesquisamos matrizes curriculares de escolas brasileiras, também fora do Brasil (jesuítas e não jesuítas), e, finalmente, mas não menos importante, analisamos a matriz que, até então, sustentava o trabalho realizado no CSL. Importante registrar que essa análise foi feita com rigor epistemológico (contamos com o apoio de uma equipe externa de especialistas), mas com ativa participação de profissionais do Colégio, particularmente aqueles que integraram a equipe encarregada de discutir a questão da Matriz Curricular 2020. Também consideramos observações dos estudantes, sobretudo daqueles que passaram pelo Ensino Médio nos últimos três anos.

A elaboração de uma matriz curricular orgânica, que explicite princípios, conteúdos e meios para realizar a formação integral e integradora de nossos estudantes, era uma das condições para o êxito do Projeto 2020. Sem um documento dessa natureza, dificilmente chegaríamos à nova sede em condições de afirmar que estamos inovando, não apenas no espaço físico, mas, principalmente, na organização do processo educativo. A arquitetura da nova sede está a serviço do projeto pedagógico revelado nesta Matriz Curricular. A horizontalidade e transparência do prédio, a amplitude das salas de aula e dos espaços multiuso, a abundância de vegetação e de ambientes de convivência, a localização da capela, tudo foi pensado para favorecer a realização de um trabalho que revele, de forma mais explícita, a nossa identidade, qualifique o ensino e a aprendizagem e seja aderente aos tempos atuais.

Nossa missão continua sendo evangelizar por meio da educação. Lida e dita de forma rápida, a frase pode parecer uma declaração de intenções, mais que uma finalidade. Porém, se entendida com maior profundidade, estamos falando de fazer dessa escola um lugar de ensaio de uma sociedade baseada nos valores do Evangelho. A afirmação anterior não faz da escola um espaço catequético – no sentido mais estrito do termo-, mas nos compromete com um trabalho baseado em valores humanos que acreditamos serem universais. Assumimos que somos uma "presença avançada" da Igreja no campo da cultura. A escola – ou a educação formal – é um meio para participarmos da cultura como testemunhas dos valores fundamentais da vida humana.

Nossa identidade, por outro lado, também permanece a mesma: somos uma escola jesuíta e herdeiros de uma tradição educativa de excelência que traz, no seu âmago, a inovação. Não qualquer inovação, mas aquela que nasce do diálogo com a cultura de cada tempo e lugar, do chamado ao serviço às pessoas, no nosso caso, crianças e jovens que as famílias nos confiam durante a educação básica, e da busca da excelência em tudo que fazemos.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 12 15/02/2019 12:26

A Matriz Curricular 2020, que será objeto de nossa formação durante todo o ano de 2019, inova na organização dos conteúdos e abre espaço para um trabalho mais profundo nos diferentes componentes curriculares. Além disso, ao definir as competências que teremos como meta da formação desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio, desafia-nos a eliminar, definitivamente, a lógica da fragmentação e da terminalidade ao final de cada segmento. Da mesma forma, ajuda-nos a aprender e a compreender melhor os fundamentos epistemológicos dos diferentes campos de conhecimento, assim como os princípios de integração dos saberes, os quais já foram exaustivamente sistematizados em documentos da UNESCO, da Companhia de Jesus (Características da Educação da Companhia de Jesus, 1986; Pedagogia Inaciana, 1993 e Excelência Humana, 2017) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, no final dos anos de 1990.

O que esperamos a partir da publicação deste documento é uma imersão individual e coletiva dos profissionais que atuam na área acadêmica – de modo particular – com a disposição de refletir sobre a sua prática atual e projetar o trabalho em 2020 tirando o melhor proveito dessa nova orientação, do aumento no número de horas de permanência dos estudantes no colégio e do espaço diferenciado que teremos para trabalhar.

Estamos vivendo um tempo privilegiado no Colégio São Luís, desejado por muitos educadores deste país que, por razões diversas, não têm a mesma oportunidade. Saibamos tirar proveito disso e, movidos pelo nosso compromisso em oferecer educação integral, integradora e de qualidade aos nossos alunos e alunas, mergulhemos com a mesma ousadia que tiveram aqueles que nos deixaram essa escola como espaço de missão, local de trabalho e de realização!

Bem-vindos a 2020!

Sônia M. V. Magalhães
Diretora-Geral

Conceitos norteadores deste currículo

"O processo histórico evidencia revisões periódicas no campo curricular por decorrência de pressões institucionais e forças sociais. [...] Currículo é um processo que envolve saberes, cultura, conhecimentos escolares e toda relação que existe dentro da escola entre seus agentes. O currículo, como construção cultural, é uma prática complexa que pode apresentar diversas perspectivas e muitas significações. Mais ainda, precisa ser visto não como algo posto e imutável."(PALANCH, 2016, p. 40 — 42).

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os questionamentos sobre um currículo nacional têm adquirido relevância e assumido uma indiscutível centralidade nas discussões educacionais. Tais debates culminaram com a homologação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) que carrega o complexo desafio de delimitar, no campo do currículo, diretrizes curriculares nacionais considerando as diferentes identidades federais, regionais e locais, cada vez mais complexas e plurais. Ademais, importantes transformações têm ocorrido em nossas formas de viver, conviver, pensar e habitar o mundo, promovendo um debate sobre a temática curricular em face dessas novas condições existenciais.

Cada vez mais são feitos estudos e debates sobre o papel da educação no desenvolvimento do país. Mas, para que isso ocorra, primeiramente, é preciso fazer da educação um instrumento de formação de cidadãos para a sociedade que se espera e/ou projeta

O currículo de uma escola ou rede de ensino constitui-se em uma forma de adequar o ensino, tanto público quanto particular, à realidade presente na sociedade. É a partir desse documento que são implementados programas que buscam a qualidade

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 14 15/02/2019 12:26

do ensino que se oferta. Além disso, os currículos procuram dar à educação um formato mais democrático. Ao definirmos currículo, descrevemos os modos de concretização das funções de ensino da instituição escolar e a forma de enfocá-los em momento específico, histórico e cultural, para os níveis, etapas e modalidades da educação formal.

O currículo pode ser considerado como "o conjunto das experiências vividas pelos estudantes dentro do contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação." (PACHECO, 2001, p. 17).

As diferentes correntes teóricas sobre currículo concordam ao afirmá-lo como o cerne de uma proposta pedagógica, pois dele partem as ações e projetos propostos para o ensino. Para que a aprendizagem ocorra de maneira qualificada, o currículo deve ter como função delimitar as atividades a serem realizadas em sala de aula e os conteúdos que precisam ser desenvolvidos pela escola, tendo como base o conhecimento de uma determinada sociedade, considerando os sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem.

Pacheco afirma que o "currículo é o centro da atividade educacional e que assume o papel normativo de exigências acadêmicas, mas não deve estar totalmente previsível e calculado" (PACHECO, 2001, p.15).

Dessa forma, pode-se considerar que o currículo é um processo e não um produto. Ainda, de acordo com Pacheco (2001), "o currículo é uma prática constantemente em deliberação e negociação". Deliberação porque determina os processos de ensino e negociação porque, ao concretizar-se, por meio de práticas pedagógicas, oferece ao docente a possibilidade de fazer escolhas – metodológicas, didáticas, avaliativas, entre outras.

> [...] o currículo é um processo, não o de transmitir o que é (absolutamente) conhecido, mas o de explorar o que é desconhecido; e através da exploração os estudantes e professores 'limpam o terreno' juntos, transformando assim o terreno e eles próprios [...] o currículo não é apenas um veículo para transmitir conhecimentos, mas é um veículo para criar e recriar a nós mesmos e à nossa cultura. (DOLL, 1997, p.87)

Sendo assim, a utilização de um currículo é justificada a partir do momento em que o ensino tem como finalidade a busca por respostas às necessidades de uma sociedade em determinado tempo e espaço histórico e de intervenção sobre a realidade que cerca os sujeitos. Portanto, o currículo pode ser considerado como um processo de exploração do desconhecido, examinando a própria comunidade, de forma a privilegiar, na aprendizagem, o diálogo e a reflexão.

Esse documento também desempenha uma função orientadora, que é concretizada pelo fato de servir de guia e orientar a prática pedagógica dos professores. Para além de explicitar as intenções da educação, o currículo prescrito fornece um conjunto de indicações e determina as condições em que o ensino deve ser concretizado.

O currículo prescrito define objetivos gerais e específicos, estabelece critérios para seleção dos componentes curriculares e os seus respectivos conteúdos, indica metodologias e estratégias a desenvolver em cada etapa e define os processos de avaliação dos níveis de aprendizagem. (PALANCH; PIRES, 2017, p. 1049)

Essas condições dizem respeito aos conteúdos formativos que serão lecionados, aos objetivos de aprendizagem que se espera atingir, às orientações

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 15 15/02/2019 12:26

sobre as metodologias mais adequadas, à organização da escola, às formas de avaliação dos processos de ensino, aos recursos materiais e serviços, entre outros.

Em linhas práticas, a elaboração de um currículo pretende responder às seguintes questões sobre processos de ensino e de aprendizagem: por que ensinar? O que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? Como e quando avaliar?

A proposição do currículo 2020 do Colégio São Luís estrutura-se a partir de conceitos relevantes a processos educativos e contemporâneos, dada a atual sociedade, com a qual pretendemos contribuir. Além disso, compreender para quem se ensina – os sujeitos da aprendizagem –, de que forma ocorre tal ensino e quais competências são esperadas é imprescindível, uma vez que tais conceitos perpassarão toda essa proposta curricular.

SUJEITOS DA APRENDIZAGEM

Os conceitos de infância e adolescência não podem ser universalmente concebidos. Isso porque as construções históricas e culturais de tempo, lugar e espaço impõem diferentes formas de se constituir socialmente. Dessa forma, estamos nos referindo **às infâncias e às adolescências**, ou às múltiplas formas de como a infância e a adolescência são vivenciadas em nossa sociedade.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) caracteriza a infância dos zero aos doze anos incompletos e a juventude, dos doze aos dezoito. Considerando a elaboração de uma proposta pedagógica para a Educação Básica, neste caso, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, é imprescindível que contextualizemos a realidade na qual as infâncias e as adolescências estão inseridas social e culturalmente, no sentido de se estabelecer um diálogo flexível entre as unidades educativas e as etapas do desenvolvimento infantojuvenil.

Partindo-se da concepção de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, aqui compreendidos como direito à expressão e à participação nas escolhas que podem influir em suas trajetórias individuais e coletivas, o Colégio São Luís, com o projeto 2020, organiza seus espaços, tempos, materiais e currículo no sentido de acolhê-los e compreendê-los em sua integralidade, aspecto essencial à "construção da autonomia e a aquisição de valores morais e éticos" (BRASIL, 2013).

Além disso, é importante considerar que nossas crianças e adolescentes nasceram imersos na era digital, ou seja, interagem, convivem e se expressam por meio da tecnologia. Tais modos de vida da sociedade atual impõem à escola a ressignificação de práticas e o olhar diferenciado sobre os sujeitos das aprendizagens. Essa proposta curricular considera tais fatos e, nas diferentes etapas e componentes curriculares, reverencia a importância de se considerar as infâncias e adolescências contemporâneas e suas formas de desenvolvimento e relação com o mundo.

EDUCAÇÃO INTEGRAL

> 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 reportório cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro. (GUARÁ, 2009, p.77).

Pensar a educação integral desse sujeito não é uma realidade deste século. Na verdade, podemos remontar a algumas discussões existentes na Grécia Antiga, em que filósofos discutiam a possibilidade de uma formação que visasse ao desenvolvimento pleno do cidadão. Carvalho (2002) recupera parte dessa discussão, evidenciando o debate profícuo entre Aristóteles, Sócrates e Protágoras sobre educação moral, valores e, por consequência, a cidadania, como pressupostos indispensáveis para que se considere o ser em sua integralidade,

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 16 15/02/2019 12:26

ou seja, não compartimentalizado e, de fato, atuante em um mundo complexo.

Na atualidade, a Constituição Federal Brasileira, após elencar os direitos sociais, prescreve – no artigo 205 – que a educação deve visar "ao pleno desenvolvimento da pessoa". Em consonância com essa concepção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ratifica, em seu art. 2º, a prerrogativa educacional baseada no "pleno desenvolvimento do estudante". A plenitude dessa formação só pode ser alcançada mediante uma proposta que entenda a educação em sua integralidade, ou seja, em suas diversas dimensões: "física, afetiva, cognitiva, ética, estética e política — e se articulam os diversos saberes da escola, da família, da comunidade e da região em que o indivíduo se insere" (SÃO PAULO, 2016, p. 32).

Partindo de tais pressupostos, podemos inferir que, nas definições de educação integral ou educação de tempo integral, a intencionalidade da prática educativa está voltada para a construção do ser em sua integralidade, no presente e para o futuro. O estudante submetido à educação integral é aquele cujo compromisso toma por base não apenas o seu bem-estar como o dos demais à sua volta. E observa-se que, cada vez mais frequentemente, tais reflexões perpassam os currículos escolares.

O embate de concepções teóricas e filosóficas tem revelado um campo de conhecimento "polissêmico", sobretudo nas temáticas educação integral e de tempo integral. Embora tais concepções não sejam mutuamente excludentes, exibem especificidades distintas e importantes. Essa compreensão redimensiona o debate acerca da educação integral *versus* educação de tempo integral, pois, 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 as práticas educativas**.

Partindo dessa ancoragem inicial, decorre **a definição de educação integral do Colégio São Luís**, que, além do tempo extra que o estudante permanece na escola, incorpora a noção de desenvolvimento humano em articulação com as diversas possibilidades de aprendizagem, propiciando ao estudante, o fortalecimento das dimensões físicas, socioemocionais, afetivas, cognitivas, lúdicas, éticas, estéticas e políticas.

Desta maneira, em síntese, o que o Colégio São Luís busca, nesta proposição curricular e por meio da educação integral, é o desenvolvimento humano, além da formação do sujeito de direitos do século XXI, multidimensional, que tenha a oportunidade de desenvolver todas as suas potencialidades em relação à comunicação, criatividade, produtividade, responsabilidade, autonomia, além das capacidades crítica, analítica e participativa. A extensão de seu tempo escolar e a possibilidade de formação integral, atreladas aos conteúdos escolares, são fatores que corroboram para a percepção dos usos no mundo e de sua contribuição para a sociedade.

COMPETÊNCIAS GERAIS DO COLÉGIO SÃO LUÍS

As sete Competências Gerais do Colégio São Luís foram definidas a partir dos 5 "C" do Colégio — cujo propósito é formar crianças e adolescentes Competentes, Conscientes, Criativos, Comprometidos e Compassivos —, do Projeto Educativo Comum (PEC), dos direitos éticos, estéticos e políticos, assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), das dez Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (2017) e dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais à vida.

A escola do século XXI precisa estar atenta à dinâmica da sociedade atual no sentido de contribuir com a formação integral de sujeitos, preparando-os para esses contextos sociais. Partindo dessa premissa, são essenciais os debates sobre a cultura da paz, a cultura digital, o trabalho colaborativo, a compreensão política e social, entre outros. Essas perspectivas colocam à escola e aos educadores a necessidade de buscar respostas para diversos questionamentos, por exemplo: o que é educar para a humanidade? O que é educar para o bem-estar social dos sujeitos? O que é educar para o exercício do respeito a si e ao outro?

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 apontam três princípios fundamentais, que podem nos orientar as seguintes questões: Éticas, Políticas e Estéticas.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 17 15/02/2019 12:26

- **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.

- **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 os estudantes que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

- **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. (BRASIL, 2013, p. 107-108).

Esses princípios, alinhados à concepção de Educação Integral e às Competências Gerais da BNCC, visam ao desenvolvimento pleno do educando, à medida que propiciam ferramentas sociais necessárias ao exercício da cidadania responsável. A dinâmica da mudança da sociedade requer que o educando do século XXI, além de ter voz em relação às suas escolhas, às suas experiências de vida e aos seus saberes, também possa ser reconhecido e valorizado pelos educadores, encarregados de selecionar e transformar os conhecimentos, historicamente acumulados, em ensinamentos que façam sentido à vida do estudante.

É no acolhimento, na utilização de métodos, estratégias, organização dos tempos, espaços escolares e recursos materiais apropriados, que a escola propicia o desenvolvimento desses estudantes, objetivando a igualdade de direitos, independentemente de sua etnia, gênero, condição física e etc. Para isso, faz-se necessário compreender que o tempo escolar é o da construção da cidadania, da cultura, do convívio democrático e da expansão da criatividade e criticidade.

Ao depararmo-nos com o reconhecimento de novas identidades sociais, ao longo das últimas décadas, é interessante pensar como a escola e os currículos refletem essa dinâmica da sociedade e de que forma podem incorporar essas temáticas, objetivando constituir uma visão inovadora e emancipatória de currículo.

"Vêm crescendo as sensibilidades para com o currículo das escolas, porque percebemos que a organização curricular afeta a organização de nosso trabalho e do trabalho dos educandos". (BRASIL, 2007, p. 07)

Feita toda essa explanação, a Matriz de Competências do Colégio São Luís pretende indicar habilidades e capacidades fundamentais à educação integral dos sujeitos das aprendizagens e à formação de cidadãos éticos, críticos, responsáveis e preparados para conviver em uma sociedade que cada vez mais prioriza as capacidades comunicativa e colaborativa. Ou seja, uma formação para:

> Valorizar as potencialidades do indivíduo e garantir sua formação integral e excelência humana através do desenvolvimento das dimensões afetiva, espiritual, ética, estética, cognitiva, comunicativa, corporal e sociopolítica, como preconizado nos PEC 40 e 41. (RJE, 2016, p. 48-49).

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 18 15/02/2019 12:26

COMPETÊNCIAS GERAIS DO COLÉGIO SÃO LUÍS

RC

Repertório Cultural
Desenvolver repertório cultural e senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diferentes manifestações e representações artísticas e culturais, acolhendo as visões de mundo nelas implícitas.

CM

Comunicativa
Acessar e construir conhecimentos em diferentes linguagens (verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, artística, matemática, científica e tecnológica) para comunicar-se de forma ética, clara e objetiva, expressando ideias, emoções, experiências e opiniões e produzindo sentidos em diferentes contextos nas esferas local e mundial.

CD

Cultura digital
Apropriar-se das tecnologias digitais de informação e comunicação e mobilizá-las eticamente para acessar, tratar, disseminar informações, produzir conhecimentos, interagir socialmente e tomar decisões no cotidiano, procurando ler o mundo e suas transformações.

LA

Lógico-analítica
Exercitar e mobilizar conhecimentos, atitudes, curiosidade intelectual, criatividade e pensamento crítico e reflexivo, a fim de acessar, investigar, identificar, selecionar e aplicar estratégias adequadas para a resolução de problemas variados nos diferentes contextos relacionados com a vida real e os desafios contemporâneos.

CL

Colaborativa
Agir como cidadão responsável, reconhecendo-se como parte de uma coletividade no exercício de relações baseadas no diálogo, na empatia, na solidariedade, na compaixão e na valorização da diversidade para intervir nas esferas local e global e promover a cultura da paz.

PS

Político-social
Compreender o mundo físico, político e social e com ele interagir de modo a tomar decisões sustentáveis e responsáveis para promover de forma colaborativa os direitos humanos e a consciência socioambiental, com posicionamento ético no cuidado consigo com os outros e com o planeta.

IN

Intrapessoal
Organizar, definir metas e agir com autonomia, responsabilidade, resiliência e determinação para planejar e realizar projetos pessoais, profissionais e sociais. Reconhecer limites, potências e interesses pessoais para cuidar de sua saúde física e emocional, superar obstáculos e comprometer-se com um mundo mais justo e humano.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 19 15/02/2019 12:26

TEMAS INTEGRADORES E CONTEMPORÂNEOS: OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)

O Currículo do Colégio São Luís 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 sua formação como sujeito de direitos e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada ao desenvolvimento de todo o potencial dos estudantes, preparando-os para sua realização enquanto pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta, ou seja, um olhar integral sobre o ser humano, seus valores e sua vida social, uma vez que partimos da premissa de que as propostas curriculares precisam promover condições ao indivíduo de desenvolver conhecimentos, saberes, atitudes e valores que lhes sejam úteis às demandas da vida contemporânea e futura.

Comprometido em responder aos desafios de uma **Educação Integral**, o Colégio São Luís, incorpora – ao seu Currículo — a Agenda 2030 da UNESCO. Esta Agenda indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas claras, para que todos os países membros adotem uma parceria global, buscando a melhoria da vida das pessoas, agora e no futuro. Os 17 ODS são integrados e mesclam, de forma equilibrada, as quatro dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social, a ambiental e a institucional, corroborando, desse modo, para a perspectiva de uma Educação Integral.

As Competências Gerais do Colégio São Luís reiteram a importância de se conhecer as aspirações, interesses e necessidades dos estudantes, expandindo as capacidades intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais das crianças e adolescentes, contribuindo, dessa maneira, para a formação de cidadãos éticos, responsáveis e solidários, protagonistas de uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável, e, dessa forma, aptos a lidar com as demandas e os desafios do século XXI.

A integração dos ODS e das Competências Gerais, dentro da perspectiva de uma Educação Integral, pode ocorrer tanto por escolhas temáticas dos projetos — 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 — quanto na escolha das metodologias de ensino, em consonância com a proposta de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) da UNESCO. A EDS pressupõe uma abordagem cognitiva, socioemocional e comportamental, buscando fomentar competências-chave para atuação responsável dos cidadãos que os auxiliem a lidar com os desafios do mundo contemporâneo.

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,

Social: aborda a melhoria da qualidade de vida, saúde, educação, emprego e justiça.

Ambiental: trata da preservação e conservação do meio ambiente.

Econômica: relacionada ao uso dos recursos naturais, produção e consumo de forma geral.

Institucional: traz para a discussão o compromisso de todos para que os ODS sejam alcançados.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 20 15/02/2019 12:26

políticos e ambientais nas suas comunidades, no Brasil e no mundo. Se a escola almeja a Educação Integral para a participação cidadã, é condição para essa formação tanto a compreensão das realidades sociais vividas pelos estudantes, quanto sua ação no espaço social em que vivem, de tal forma que possam modificá-lo, caso considerem necessário.

Nessa perspectiva, um currículo inovador, emancipatório e contemporâneo, como o do Colégio São Luís, estrutura-se de forma a responder a desafios históricos, ao mesmo tempo em que aponta para as aprendizagens que se fazem cada vez mais significativas às crianças e adolescentes, dialogando com a dinâmica e os dilemas da sociedade, de forma a possibilitar que essas novas gerações possam participar ativamente da transformação positiva tanto da sua realidade local, quanto dos desafios globais, a partir de uma Educação Integral.

Se a escola almeja a Educação Integral para a participação cidadã, é condição para essa formação tanto a compreensão das realidades sociais vividas pelos estudantes, quanto sua ação no espaço social em que vivem, de tal forma que possam modificá-lo, caso considerem necessário.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Fonte:http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/134-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods. Acesso em 18 dez. 2018

Esses temas estão amparados por marcos legais nacionais e internacionais, o que torna, portanto, imprescindível ao estudante o direito ao conhecimento, ao desenvolvimento da reflexão sobre essas temáticas de maneira integradora, atrelando-as às situações cotidianas.

O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

As prescrições curriculares, apresentadas neste documento, orientam de forma ampla a organização curricular do Colégio São Luís. Sua implementação, porém, inclui etapas de grande relevância. Uma delas é a construção, pelos professores, dos Planos de Aula referentes ao ensino dos diferentes componentes curriculares, subsidiados pelas prescrições

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 21 15/02/2019 12:26

apresentadas no Currículo, retratando a identidade de cada etapa e ano de escolaridade, bem como suas peculiaridades.

Planejar o trabalho pedagógico não é tarefa simples. É preciso debruçar-se sobre pressupostos curriculares e torná-los mais do que executáveis, significativos. O planejamento do trabalho pedagógico é uma situação de formação dos professores extremamente importante porque exige a ampliação do conhecimento, a partir das diretrizes curriculares, além da busca das condições mais adequadas para alcançar os objetivos. Exige, ainda, a antecipação das ações a serem desenvolvidas e a avaliação do trabalho realizado (SOLIGO *et al*, 2013). Outra tarefa importante e necessária, relacionada ao planejamento escolar, **é a análise e seleção de materiais curriculares**: livros didáticos, paradidáticos e recursos digitais, que apoiarão o desenvolvimento das propostas.

Com essas análises realizadas, atreladas aos seus conhecimentos teóricos, é possível ao professor planejar suas aulas, orientado pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento pretendidos.

O currículo dialoga com diferentes ações para sua implementação e, em particular, **com a avaliação,** entendida como ação formativa, desafiadora para o professor, uma vez que redefine percursos e regula processos de ensino e de aprendizagem para compreensão dos conteúdos estudados.

É na sala de aula que as prescrições curriculares ganham vida e identidade, confrontando-se, cotidianamente, com os desafios da realidade e permitindo a "negociação", inerente à prática docente.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 22 15/02/2019 12:26

Ensino e a aprendizagem

A forma como organizamos a escola revela os caminhos pelos quais institucionalizamos os processos educativos. Por meio deles, construímos inúmeras possibilidades para promover o desenvolvimento de cada aprendiz, tendo em vista que o "conhecimento é fundamental para a vida, principalmente para mudar a vida" (DEMO, 2014, p. 17).

O desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, enquanto propósito principal da escola, efetiva-se no diálogo entre os processos de ensino e de aprendizagem. Utilizamos o termo diálogo porque esses processos são diferenciados, embora aconteçam paralelamente, e se articulem a cada experiência que marca o cotidiano escolar. A aprendizagem tem a criança ou adolescente como seu principal protagonista e se concretiza como o resultado individual do esforço de cada aprendiz ao aventurar-se diante de diferentes experiências e conhecimentos que permeiam o universo escolar. O protagonismo docente está nos contextos de ensino, que se configuram como as trilhas desenhadas por cada professor, tendo em vista as aprendizagens necessárias à sua turma. Dessa forma, age como mediador, promovendo desafios ajustados e fomentando os avanços necessários a cada estudante. Nesse caminho, "aprender é construir significados, e ensinar é oportunizar essa construção" (MORETTO, 2010, p. 71).

A concepção construtivista de aprendizagem pressupõe que todo sujeito tem uma estrutura cognitiva organizada por uma rede de esquemas de conhecimento. Esses esquemas modificam-se ao longo do tempo, tornando-se cada vez mais complexos. No contexto escolar, essas modificações são provocadas pelas situações de aprendizagem que colocam cada estudante em ação e promovem a comparação, a revisão e a (re)construção de esquemas de conhecimento relacionados a diversos objetos de aprendizagem. Numa concepção construtivista, a aprendizagem não acontece como simples resposta a um estímulo ou como consequência de um exercício de memorização. Ela se faz pela ação do aprendiz, em atividades significativas que articulem os novos conhecimentos àqueles já existentes, integrando-os, ampliando-os e reorganizando-os em novas aprendizagens.

O estudante que aprende é aquele que interage com os professores, com os colegas, com espaços e materiais,

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 23 15/02/2019 12:26

É fundamental à ação docente cuidar da organização dos tempos, espaços, materiais e interações que estruturem uma situação de aprendizagem.

em situações intencionalmente planejadas, para que cada sujeito sinta-se desafiado a agir e pensar sobre diferentes objetos de conhecimento. Portanto, cada criança ou adolescente aprende quando está envolvido em situações que exigem esforço para a "superação das hipóteses inadequadas através da construção de novas teorias explicativas" (WEISZ, 2009, p. 25). Dessa forma, a aprendizagem acontece quando é possível à criança ou estudante vivenciar situações significativas que promovem conflito cognitivo e permitem colocar em jogo o que já se sabe sobre determinado objeto de conhecimento.

Considerando que, em uma perspectiva construtivista, o conhecimento avança quando o aprendiz dispõe de problemas que o permitam refletir na busca de soluções, e que aprender é um percurso singular, a atenção à diversidade dos estudantes em uma mesma turma é chave para a organização do ensino. Dessa forma, alguns questionamentos são essenciais ao exercício docente:

- Quais atividades podem ser propostas para que a criança ou adolescente, estando em ação, dê pistas do que sabe sobre determinado objeto de conhecimento que se pretende ensinar?
- Como propor boas situações de aprendizagem que promovam o avanço de cada estudante, na direção que se pretende alcançar pelo currículo escolar?
- Como observar, acompanhar, registrar e interpretar o percurso de aprendizagem de cada criança ou adolescente?

Nesse diálogo entre ensinar e aprender, o professor

> "é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que o estudante está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído" (WEISZ, 2009, p. 65).

Cabe a esse profissional estruturar suas propostas de ensino, considerando o que as crianças e os estudantes sabem e o que precisam saber para avançar. Para isso, segundo Weisz (2009, p. 66), a organização das atividades precisa considerar alguns critérios:

- configurar-se de forma a permitir que cada estudante ponha em jogo tudo o que sabe e pensa sobre o conteúdo que se pretende ensinar;
- propor problemas a serem resolvidos, fomentando a tomada de decisão relacionada ao que se deseja ensinar/aprender;
- favorecer a máxima circulação de informação possível;
- abordar diferentes conteúdos mantendo suas características de objeto sociocultural real, sem reduzi-los a objetos escolares vazios de significado social.

Além desses critérios, é fundamental à ação docente cuidar da organização dos tempos, espaços, materiais e interações que estruturem uma situação de aprendizagem. O tempo precisa ser planejado de forma ampla – anual, trimestral – bem como no contexto cotidiano, marcado pela distribuição de diferentes atividades em aulas diárias. Independentemente de qual seja o ambiente de aprendizagem, o tempo é um aspecto chave para a organização de situações significativas, que precisam considerar não apenas a duração de cada atividade proposta, mas também os diferentes ritmos de aprendizagem que caracterizam cada criança ou adolescente. Enquanto alguns estudantes desenvolvem suas atividades com maior autonomia, outros precisam da ajuda dos professores e colegas para avançarem. Sendo assim, a aula é composta na articulação desses diferentes tempos de ensinar e aprender e, para o seu desdobramento, "a intervenção do professor é determinante [...]. Seja nas propostas de atividade, seja na forma como encoraja cada um dos seus alunos a se lançar na ousadia de aprender, o professor atua o tempo inteiro" (WEISZ, 2009, p. 61).

Os espaços e materiais também estruturam o contexto de aprendizagem e são potentes instrumentos de ensino para o professor. A escolha e a disposição intencional dos materiais nos espaços de aprendizagem trazem muitas pistas sobre a organização da atividade, além de diversos indicativos acerca das possibilidades

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 24 15/02/2019 12:26

de ação e exploração pelas crianças e adolescentes, logo, atuam junto ao professor e contribuem para o desenvolvimento dos objetivos de cada aula. A estrutura física dos espaços educativos também tem papel na aprendizagem dos estudantes e revela concepções de ensino. As salas que têm apenas mesas e cadeiras voltadas ao professor indicam, a princípio, a centralidade desse sujeito no diálogo ensino-aprendizagem. O deslocamento do centro da aprendizagem para os estudantes provoca a alteração desses espaços, permitindo configurações diversas que estejam a serviço da aprendizagem. A sala pode, por exemplo, ser reconfigurada em diferentes espaços — com cantos compostos por diferentes propostas e materiais –, além de ser utilizada de forma variada, com múltiplas possibilidades de agrupamento dos estudantes (em duplas, em pequenos grupos, entre outras).

Espaço e interações são, portanto, dimensões da organização de uma aula que estão diretamente articuladas. As interações são proporcionadas pela forma como o professor estrutura sua aula e organiza as crianças e estudantes nos diferentes espaços de aprendizagem disponíveis pela escola ou para além dela. Enquanto as aulas expositivas estão voltadas à turma toda e são essenciais à apresentação de determinados conteúdos, as organizações em pequenos grupos e os trabalhos em duplas trazem outras possibilidades de interação e aprendizagem, reconfigurando a organização do ensino. A descentralização coloca o foco da ação no estudante e potencializa as trocas entre os colegas. Enquanto as propostas centralizadas no professor permitem uma observação geral da turma, os trabalhos individuais, em pequenos grupo ou duplas, permitem ao professor observar e acompanhar a dinâmica individual de cada criança ou estudante. Ao exercitar uma escuta apurada e sensível de cada aprendiz, o professor tem indicadores sobre o percurso de aprendizagem da turma que serão importantes para a regulação do processo de ensino.

Se conhecer o percurso de aprendizagem de cada estudante é peça chave na organização das situações de ensino, faz-se necessário compreender o erro como "uma ferramenta para ensinar, um revelador dos mecanismos de pensamento do aprendiz" (PERRENOUD, 2000, p. 32). Os erros fazem parte do esforço de cada criança ou adolescente para aprender. Dessa forma, precisam ser conhecidos e interpretados por cada professor, na medida em que trazem parâmetros para sua intervenção. Uma delas, que se faz essencial à aprendizagem de cada estudante, é, justamente, ajudá-lo a conscientizar-se desses equívocos, construindo caminhos para sua superação. Para tanto, faz-se essencial contar com o olhar cuidadoso de cada professor e com os andaimes que ele constrói, a partir do seu planejamento, para apoiar o processo de aprendizagem.

Dada a heterogeneidade que caracteriza qualquer turma de crianças ou estudantes — ainda que eles tenham a mesma idade — é fundamental conhecer as necessidades de cada aprendiz e agir assertivamente na direção da superação das dificuldades de cada estudante. Para tanto, é essencial desenvolver estratégias de diagnóstico e observação sistemática da turma, considerando que na duração deste tipo de ação, cada aprendiz traz indícios sobre o seu desenvolvimento. Em alguns casos, a superação das dificuldades apresentadas por um estudante requer o trabalho articulado entre diferentes professores, bem como a oferta de apoios diferenciados na sala de aula e para além dela, de forma a proporcionar situações de aprendizagem ajustadas às demandas desse estudante.

Percebe-se, portanto, que o diálogo entre o ensino e a aprendizagem não se faz de forma apartada da avaliação. A progressão das aprendizagens precisa ser acompanhada e administrada por cada professor enquanto etapa essencial de sua função docente. É necessário diagnosticar o que sabem seus estudantes desde o início do processo de ensino para que se possa executar o planejamento de forma ajustada ao perfil de cada turma. Ao longo das atividades é fundamental acompanhar o progresso dos estudantes pela observação e, também, por meio de atividades específicas de avaliação. Esses caminhos – da observação e da avaliação — são essenciais para sustentar o planejamento de cada professor e são formativos quando trazem indicativos para o docente sobre o processo de ensino, bem como para cada estudante, quando revela o caminho de sua aprendizagem.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 25 15/02/2019 12:26

Metodologias ativas para o currículo do Colégio São Luís

METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO

Metodologias de ensino são, há tempos, objetos de discussão no campo educacional. Etimologicamente, metodologia pode ser entendida como o estudo dos métodos, das possibilidades, tencionando o alcance de um objetivo. Em uma abordagem educacional, metodologia de ensino pode ser compreendida enquanto

> "estudo das diferentes trajetórias traçadas/planejadas e vivenciadas pelos educadores para orientar/direcionar o processo de ensino-aprendizagem em função de certos objetivos ou fins educativos/formativos". (MANFREDI, 1993).

Ao abordar metodologias de ensino, as metas, objetivos ou finalidades, são sempre educacionais e implicados com a maneira de se transmitir os conhecimentos escolares e sociais.

Porém, diferentes concepções de ensino implicam na adoção de diferentes metodologias. De acordo com Anastasiou (1997, p. 93), "a metodologia utilizada pelo docente reflete a sua visão de mundo, do conhecimento, do estudante, de seu papel profissional, do processo de ensino/aprendizagem".

A concepção tradicional de educação, por exemplo, impunha uma metodologia de ensino transmissiva, que colocava o professor na centralidade do processo e o estudante como um mero receptor de informações, desprovido de conhecimentos prévios. Morán (2015) destaca que esse tipo de educação já fez sentido, dada a sociedade em que se materializava. O acesso à informação não era fácil e poucos a detinham. Com o advento das tecnologias, essa não é mais uma realidade em nossa sociedade. A informação circula a uma velocidade nunca antes vista e está disponível em

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 26 15/02/2019 12:26

diferentes meios; entretanto, o ensino, numa era digital, não possui precedentes. Está aí o grande desafio à educação: aliar tecnologias a práticas de ensino.

É essencial, primeiro, compreender que tecnologia não se resume a recursos digitais, tais como computadores, smartphones, tablets e afins. Pode ser compreendida como um conjunto de conhecimentos e/ou técnicas que permitem ao ser humano realizar transformações nas condições naturais com a finalidade de tornar a vida mais fácil, cômoda e funcional. A partir dessa conceitualização, podemos presumir que a tecnologia está presente na sociedade desde seus primórdios e que sua história é quase tão antiga quanto a história da humanidade.

Toda essa discussão é significativa e importante à assimilação de uma proposta de ensino que contemple o uso de metodologias ativas. Nos diferentes estudos e conhecimentos produzidos, o entendimento de que metodologias de ensino devem acompanhar as demandas sociais, na tentativa de aproximação entre conteúdos escolares e realidade, é consenso. Ademais, a reflexão sistemática sobre sua prática e sobre a sociedade possibilita aos profissionais da educação a mudança de paradigmas, necessária à adoção de concepções e metodologias de ensino e aprendizagem cada vez mais assertivas (ANASTASIOU, 1997).

Pensar metodologias de ensino, como um todo, será sempre tarefa desafiante e alentadora,

> "quanto mais procuramos estudá-la, mais descobrimos o quanto temos a aprender sobre ela, e [...] nos possibilita, a cada momento, a tentativa de rompimento de nossos atuais limites." (ANASTASIOU, 1997, p. 96).

A busca incessante por conhecimentos que permitam o aprimoramento de sua prática é característica quase que constitucional aos profissionais da educação. Os momentos formativos são espaços privilegiados para a discussão acerca da escola que desejamos e da sociedade a qual constituímos — agora e aquela que ensejamos.

Feita essa discussão primeira, é essencial ponderarmos que, em uma sociedade tecnológica como a nossa, não mais faz sentido a adoção de concepções e

Nos diferentes estudos e conhecimentos produzidos, o entendimento de que metodologias de ensino devem acompanhar as demandas sociais, na tentativa de aproximação entre conteúdos escolares e realidade, é consenso.

metodologias de ensino tradicionais, que em nada dialogam com a realidade de nossos estudantes. Assim, a proposição de **metodologias ativas** para o ensino indica a adoção de uma concepção de educação que privilegia e coloca no centro das ações os sujeitos das aprendizagens: os estudantes. Isso implica em uma mudança de paradigmas educacionais.

O estudante do século XXI é aquele que tem acesso a muitas informações, em especial por meio da internet. Desde muito pequenas, as crianças já utilizam o mundo virtual para descobrir o mundo que as cercam — e muito além dele —, convivem com com diferentes linguagens e transitam por elas de forma natural. Ferreiro (2013) cunha o termo "crianças informatizadas" para se referir aos nascidos nessa Era Digital. São crianças que já utilizam equipamentos digitais com autonomia e, por que não dizer, propriedade. E a escola? Como lida com isso?

A experiência tem nos mostrado que o acesso à informação, por si só, não garante os conhecimentos e saberes necessários à constituição do sujeito em sua integralidade. Entretanto, utilizá-la a favor da aprendizagem, tem se mostrado prática favorável à formação humana. A informação, aliada à experiência docente, é uma fórmula eficaz. O professor, numa proposta de metodologias ativas, deixa de ser mero transmissor de saberes e passa a ser mediador das aprendizagens.

O estudante, não mais encarado como um ser "sem luz" ou sem conhecimentos prévios, carrega uma quantidade de informações e saberes que contribui para a aprendizagem de todos. Partir desses conhecimentos e explorá-los nas aulas, ampliando seus repertórios, sugerindo problematizações, promovendo trocas entre

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 27 15/02/2019 12:26

eles, corrobora com os princípios de metodologias ativas e favorece o desenvolvimento das 7 Competências Gerais do Colégio São Luís. Ademais, o foco do trabalho com metodologias ativas é o processo de ensino e de aprendizagem. No percurso da construção do conhecimento, produzem sentido e cumprem com seu papel, enquanto favorecedoras de trocas de saberes, reflexões, elaborações e de sistematização de conteúdos escolares implicados com saberes para a vida.

O Currículo do Colégio São Luís, que privilegia o ensino em espiral dos conteúdos escolares, por meio de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por ano — que se apresentam em progressão — e de uma formação humanista, é espaço oportuno para o desenvolvimento de metodologias ativas.

> As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORÁN, 2015, p. 17)

Assim, ao planejar as aulas, é imprescindível que docentes, conscientes e apropriados do currículo e das metodologias ativas propostas, considerem as possibilidades e viabilidade de seus usos como potentes ferramentas de ensino que propiciam, ainda, a interdisciplinaridade, sendo possível aliá-las às proposições metodológicas dos componentes curriculares.

A utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas implica, ainda, a compreensão das diferentes possibilidades de ensino em uma sala de aula heterogênea e marcada pela inovação tecnológica. A adoção de metodologias ativas necessita de uma configuração de sala de aula que permita aos estudantes e docentes diferentes agrupamentos e a utilização dos diversos espaços escolares como possibilidades de ensino e trabalho colaborativo. Discutir os agrupamentos possíveis perpassa a reflexão sobre metodologias ativas no Currículo do projeto 2020 do Colégio São Luís.

AGRUPAMENTOS PARA AS METODOLOGIAS ATIVAS

Concepções de educação e ensino estão presentes em toda prática pedagógica, quer tomemos consciência disso ou não. A escola tradicional, como já abordado, impunha uma lógica de funcionamento que revelava uma prática docente transmissora que pouco, ou nada, considerava o aluno em seu processo próprio de aprendizagem. Numa perspectiva de educação integral do sujeito, omitir seus saberes, conhecimentos prévios e modos de aprender, não é razoável. Como será discutido no capítulo sobre avaliação, saber o que já sabem os alunos é fundamental a um planejamento efetivo e que atenda às reais necessidades dos estudantes, para além da proposição curricular. Complementando o que foi dito e nos atentando a propostas metodológicas, neste texto nos atentaremos aos "modos de aprender" dos sujeitos da aprendizagem.

Em uma sociedade tecnológica como a nossa, em que as notícias estão nas palmas das mãos de nossas crianças e jovens, temos a laboriosa responsabilidade de transformar informações em conhecimento científico — e isso pode e deve ser utilizado a favor do ensino e da aprendizagem. Ademais, quando observamos a maneira como interagem entre si, é possível notar uma relação que necessita ser considerada pela escola.

Desde muito pequenas, as crianças se comunicam e se expressam por meio de múltiplas linguagens. Seu modo de aprender, nessa fase da vida, passa pela experiência, observação e exploração — não necessariamente nessa ordem — essenciais à construção de conhecimentos. Daí a importância da ludicidade para a aprendizagem das crianças: o aprender como ofício do brincar. Ao se divertir, as crianças recriam o mundo adulto e, por meio da brincadeira, descobrem soluções, negociam espaços, resolvem conflitos; e, na escola, fazem tudo isso coletivamente. Mesmo após a infância, a brincadeira ocupa lugar importante à formação humana quando dá espaço à fantasia, imprescindível à criatividade (FREUD, 1907).

Além disso, o trabalho coletivo, experienciado na Educação Infantil, será extremamente útil, uma vez que vivemos em uma sociedade cada dia mais

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 28 15/02/2019 12:26

preocupada com o trabalho colaborativo e com a capacidade de conviver pacificamente. Vigotsky (1988) aborda a importância da interação no processo de desenvolvimento do indivíduo. Segundo o teórico, ao interagir com o outro e com o meio, novas experiências e conhecimentos são construídos. Assim, o trabalho em grupos, é artifício importante no processo de ensino e de aprendizagem. Cohen e Lotan (2017), ao discorrerem sobre o trabalho em grupo, enquanto estratégia pedagógica, abordam o quanto aprendemos mais sobre conceitos e ideias quando os discutimos com alguém, do que quando somente os ouvimos ou lemos. Para as autoras, que definem trabalho em grupo como "alunos trabalhando juntos em grupos pequenos de modo que todos possam participar de uma atividade com tarefas claramente atribuídas" (COHEN; LOTAN, 2017, p. 1), tal tipo de agrupamento é eficaz para aprendizagens conceituais e sociais, uma vez que potencializa a capacidade de resolução de problemas, a competência comunicativa, o desenvolvimento de relações interpessoais e a convivência com a diversidade de saberes e pessoas, entre outros. Tais capacidades e competências corroboram com os princípios discutidos na matriz de Competências Gerais do Colégio São Luís, já abordada neste documento.

Ademais, ao trabalhar em diferentes agrupamentos, os estudantes tendem a se envolver mais com aprendizagens conceituais. Por exemplo, ao propor um desafio matemático a um grupo de estudantes, não raro todos se empenharão por resolvê-lo. Entretanto, cabe ao professor sensibilidade, além de conhecimento acerca dos saberes de seus estudantes, para propor agrupamentos produtivos, no sentido de permitirem a todos os que participam de determinado grupo sentirem-se confortáveis para expor suas hipóteses, dúvidas e entendimentos sobre o tema apresentado. Além disso, nessa proposta de trabalho em grupos, o professor deixa de ser a única fonte de conhecimento da turma e passa a ser mediador, tanto dos agrupamentos, a partir dos distintos níveis de conhecimentos dos alunos, quanto das atividades propostas aos grupos, dado que é preciso planejar o que cada um é capaz de realizar para que as atividades sejam desafiadoras, mas possíveis de serem executadas pelos estudantes, além de permitirem ganhos a todos. Aqueles com mais dificuldades de aprendizagem avançam ao se sentirem desafiados, e aqueles mais experientes desenvolvem suas capacidades colaborativas.

Assim, o trabalho em grupos — sejam eles duplas, trios ou um número maior de estudantes trabalhando coletivamente — aliado às metodologias ativas, é essencial a uma proposta de ensino que considere o desenvolvimento integral dos sujeitos e que se pretenda significativa.

METODOLOGIAS ATIVAS NO COLÉGIO SÃO LUÍS

A discussão do Grupo de Trabalho de metodologias ativas, composto pelos profissionais de educação do Colégio São Luís, indicou e elegeu algumas metodologias que são discutidas no anexo deste currículo. Ademais, é possível consultar, no QR Code abaixo, as discussões recentes e metodologias ativas atuais, uma vez que a escola contemporânea é dinâmica e se reinventa constantemente.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 29 15/02/2019 12:26

Ensino Fundamental

O ENSINO FUNDAMENTAL E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A Educação é um direito de toda criança e adolescente, assegurado pela Constituição Federal de 1988, conforme o artigo 205. Para sua efetivação, essa legislação prevê a organização da Educação Básica como um período de ensino obrigatório para estudantes de 4 a 17 anos, sendo o Ensino Fundamental a etapa de maior duração, organizada em 9 (nove) anos e duas partes: os anos iniciais (1º ao 5º) e os anos finais (6º ao 9º ano). Além da Constituição Federal, a Educação Básica também consiste em um direito pelas prerrogativas do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), conforme o Capítulo IV, artigo 53.

O estabelecimento do Ensino Fundamental como etapa obrigatória de ensino estava previsto na 1ª Constituição Federal, promulgada em 1934, e tinha duração de 4 anos. Com a Constituição de 1967, o Ensino Fundamental passa a ter sua obrigatoriedade ampliada para 8 (oito) anos e chega, em 1971, a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, à organização em 1º e 2º graus. Apenas em 2006, em cumprimento à Lei nº 11.274, que alterou a LDB (Lei 9.394/96), o Ensino Fundamental passa a ser organizado em 9 (nove) anos, tornando obrigatória a matrícula das crianças a partir de 6 (seis) anos.

Em consonância com o artigo 65 do Regimento Escolar, o Ensino Fundamental é uma etapa da Educação Básica voltada à formação básica inicial do cidadão que, no Colégio São Luís, se faz mediante:

I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e da resolução de problemas;

II. a compreensão dos sistemas naturais e suas

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 30 15/02/2019 12:26

inter-relações, bem como das diferentes formas de organização socioeconômicas, políticas e culturais;

III. o domínio das ferramentas tecnológicas atuais e a capacidade de assimilar inovações nesse campo;

IV. a consciência, pelo sentido da existência e pelo respeito à diversidade de manifestações culturais, artísticas e sociais, do seu papel na construção de uma sociedade mais justa e fraterna;

V. o compromisso com a sustentabilidade socioambiental, orientado por conhecimentos científicos sobre o funcionamento da natureza e da sociedade;

VI. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos demonstram que essa etapa da Educação Básica é uma conquista resultante da luta da sociedade pelo direito à Educação. A Educação Básica é regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que sistematizam

> "os princípios e diretrizes da Educação Básica contidos na Constituição e a LDB, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional" (BRASIL, 2013, p. 7).

Quanto à organização curricular, as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica indicam a criação de percursos formativos que podem ir além dos diversos componentes curriculares, podendo organizar-se de forma flexível a partir do projeto escolar e dos interesses dos educandos. Quanto aos espaços de aprendizagem, considera como formativos os espaços da sala de aula e para além dela, tendo a pluralidade cultural e a diversidade como marcas desse processo formativo.

Em consonância com a LDB, as diretrizes ratificam a organização do Ensino Fundamental a partir de uma base comum e outra diversificada, que estarão expressas em áreas do conhecimento, componentes curriculares e eixos temáticos. Na seleção de conteúdos, cumpre considerar sua relevância na vida e trajetória escolar dos estudantes, fazendo-se necessário organizá-los de modo a superar a fragmentação entre áreas de conhecimentos. Dessa forma, o Ensino Fundamental, enquanto etapa da Educação Básica, também se organiza a partir de contextos pedagógicos pautados nos princípios éticos, políticos e estéticos que norteiam a política educativa brasileira.

O processo avaliativo, que também é parte do currículo, é formativo quando se propõe a diagnosticar aspectos do percurso de aprendizagem dos estudantes, revelando suas potencialidades e demandas, favorecendo o redimensionamento da ação docente.

O processo avaliativo, que também é parte do currículo, é formativo quando se propõe a diagnosticar aspectos do percurso de aprendizagem dos estudantes, revelando suas potencialidades e demandas, favorecendo o redimensionamento da ação docente. Para os estudantes, a avaliação é uma oportunidade privilegiada para ter parâmetros sobre sua própria aprendizagem, revelada em progressos e dificuldades que requerem tanto o empenho do próprio estudante, como uma atuação assertiva dos professores na proposição de situações de aprendizagem ajustadas às necessidades diagnosticadas, de forma a respeitar o percurso de cada estudante e promover avanços. Nesse contexto, tanto os processos de avaliação interna quanto externa também têm o potencial de ampliar o olhar pedagógico do professor e da equipe escolar sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, trazendo indicadores capazes de subsidiar o projeto pedagógico da escola.

Em conformidade ao Projeto Educativo Comum (PEC) das escolas que compõem a Rede Jesuíta de Educação, a estrutura do Ensino Fundamental no Colégio São Luís está pautada no princípio da educação inclusiva e, ao promover uma formação integral dos estudantes, organiza-se em consonância

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 31 15/02/2019 12:26

com a LDB (1996 e suas atualizações), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), bem como reestrutura-se, em 2018, a partir da versão final da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017.

O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS E SUAS ESPECIFICIDADES

Os anos iniciais do Ensino Fundamental

Aos seis anos, a criança, recém-egressa da Educação Infantil, dá início a uma nova etapa da Educação Básica: o Ensino Fundamental. Organizado em 9 anos, promove a ampliação das experiências de aprendizagem da criança e do adolescente entre 6 e 14 anos, considerando as especificidades do seu desenvolvimento. Dessa forma, inicia-se uma etapa de aprendizagens cada vez mais complexas, que envolvem diversos conhecimentos e saberes. Nesse contexto, os

> "professores, atentos a esse processo de desenvolvimento, buscarão formas de trabalho pedagógico e de diálogo com os alunos, compatíveis com suas idades, lembrando sempre que esse processo não é uniforme e nem contínuo." (BRASIL, 2013, p. 110).

A infância e sua singularidade continuam sendo marcas do Ensino Fundamental. Embora a proposta curricular seja mais exigente, com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se ampliam a cada ano, as situações de aprendizagem organizadas pelos professores no 1º ano do Ensino Fundamental consideram que a criança de seis anos aprende em um contexto diretamente vinculado a suas experiências cotidianas e pautado na ludicidade. Dessa forma, as situações de aprendizagem promovem a interação de cada criança com os demais colegas e com diferentes materiais em diversificados espaços de aprendizagem. Nesse contexto, o Ensino Fundamental mantém como princípio a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos:

> [...] a escola, no desempenho das suas funções de educar e cuidar, deve acolher os alunos dos diferentes grupos sociais, buscando construir e utilizar métodos, estratégias e recursos de ensino que melhor atendam às suas características cognitivas e culturais. Acolher significa, pois, propiciar aos alunos meios para conhecerem a gramática da escola, oferecendo àqueles com maiores dificuldades e menores oportunidades, mais incentivos e renovadas oportunidades de se familiarizarem com o modo de entender a realidade que é valorizado pela cultura escolar.
>
> Acolher significa, também, garantir as aprendizagens propostas no currículo para que o aluno desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem, ainda, sentir-se como produtor valorizado desses bens. Ao lado disso, a escola é, por excelência, o lugar em que é possível ensinar e cultivar as regras do espaço público que conduzem ao convívio democrático com as diferenças, orientado pelo respeito mútuo e pelo diálogo. É nesse espaço que os alunos têm condições de exercitar a crítica e de aprender a assumir responsabilidades em relação ao que é de todos. (BRASIL, 2013, p. 113)

A ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos é uma prerrogativa da Lei Federal nº 11.274 de seis de fevereiro de 2006 que modificou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e instituiu o ingresso da criança aos 6 (seis) anos no Ensino Fundamental. Contudo, essa obrigatoriedade legal não pode representar a submissão da criança a um contexto escolar que represente a antecipação da antiga "primeira série". Ao invés disso, a legislação está pautada na ampliação das oportunidades de aprendizagem e convívio escolar de todas as crianças de 6 (seis) anos em uma organização que respeite suas formas de aprender e seu tempo de infância, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de 9 (nove) anos:

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 32 15/02/2019 12:26

> Os sistemas de ensino e as escolas não poderão apenas adaptar seu currículo à nova realidade, pois não se trata de incorporar, no primeiro ano de escolaridade, o currículo da Pré-Escola, nem de trabalhar com as crianças de 6 (seis) anos os conteúdos que eram desenvolvidos com as crianças de 7 (sete) anos. Trata-se, portanto, de criar um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental que abranja os 9 anos de escolarização, incluindo as crianças de 6 anos. (BRASIL, 2013, p. 109)

Dessa forma, há de se cuidar das especificidades do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, pois "um tempo maior para as crianças passa também a exigir, cada vez mais, compreensões sobre as singularidades infantis" (GESSER; FURTADO, 2013, p. 49). Nesse sentido, os estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental do Colégio São Luís têm garantindo, pelo Currículo, pelas instalações físicas e pela rotina diária, a manutenção do vínculo das crianças de 6 anos com a Educação Infantil. Dessa forma, ampliam-se os cuidados com a passagem dessa etapa para o Ensino Fundamental, garantindo que seja uma experiência acolhedora e "um processo orgânico, sequencial e articulado" (BRASIL, 2013, p. 20), como preconizam as Diretrizes Curriculares da Educação Básica.

Ao longo do Ensino Fundamental 1, que perdura até o 5º ano, a criança amplia sua autonomia e experimenta diversos avanços no seu desenvolvimento. Comunica-se com mais desenvoltura e estabelece relações cada vez mais complexas entre o seu cotidiano e os diferentes conhecimentos e saberes proporcionados ao longo de sua vivência no Ensino Fundamental. Por isso, a cada ano, novos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são elencados, garantindo um aprendizado progressivo e em espiral nos diferentes componentes curriculares. Esses conhecimentos, embora específicos de determinadas áreas e componentes curriculares, articulam-se na relação com o cotidiano por meio de diferentes atividades e, em especial, nos projetos que ampliam as possibilidades de interação entre os estudantes e desses com os diferentes conhecimentos.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental são essenciais à consolidação da alfabetização e à aprendizagem da Leitura e Escrita, que são vivenciadas e significadas a partir de práticas sociais. Os conhecimentos matemáticos, bem como os aprendizados ligados aos diferentes componentes curriculares que compõem o Currículo dos anos iniciais promovem aprendizagens cada vez mais complexas.

Os anos finais do Ensino Fundamental

Ao final do 5º ano, a criança que outrora era ingressante no Ensino Fundamental está diante de um novo contexto: o início de sua puberdade e adolescência, que também coincide com sua entrada no Ensino Fundamental 2. No âmbito do desenvolvimento humano, é um momento marcado por diversas mudanças psicológicas, biológicas, sociais e emocionais.

Nessa etapa, cada adolescente também revela uma capacidade ampliada de comunicação e abstração. As interações no grupo são essenciais, bem como o estabelecimento de vínculos que o impulsionem a participar, discutir e envolver-se nos diferentes contextos de aprendizagem que lhe são proporcionados na sala de aula e em outros espaços educativos.

O uso de diferentes tecnologias, embora presentes em todas as etapas da educação básica, ganha relevância e são estímulos à aprendizagem em múltiplas linguagens. Nessa etapa, a organização curricular também acompanha o processo de desenvolvimento e propõe novos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, com vistas à ampliação e consolidação de diversos conhecimentos e saberes próprios dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Embora a estrutura dos anos iniciais também contemple diferentes componentes curriculares, incentive a autonomia dos estudantes e promova o contato das turmas com diferentes professores, há muitas mudanças quando um adolescente ingressa no 6º ano. A chegada ao Ensino Fundamental 2 torna o papel de estudante muito mais complexo: agora a rotina semanal passa a ser marcada pelo entra e sai de vários professores, cujo trabalho está voltado à especificidade de cada componente curricular. Dessa forma, a agenda, a organização dos cadernos, a seleção dos livros e

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 33 15/02/2019 12:26

materiais que serão necessários a cada aula exigem maior autonomia, tornando a auto-organização de cada estudante uma tarefa muito mais desafiadora.

Por isso é tão importante que os professores tenham um olhar sensível para as turmas de 6º ano e apoiem cada estudante a encontrar a sua forma de se organizar, de fazer suas anotações, de estudar e realizar as tarefas de cada componente curricular, tendo por referência diferentes possiblidades que podem ser apresentadas e debatidas em sala de aula. Com suporte e acompanhamento, cada estudante pode desenvolver a sua própria forma de ser e estar no Ensino Fundamental 2.

Cumpre considerar que o cuidado que se preconiza para com os estudantes do 6º ano não deve ser compreendido como uma prerrogativa apenas desse ano escolar. Durante os anos subsequentes – do 7º ano ao 9º ano – os estudantes apresentam outras especificidades e também precisam do olhar atento do professor para que todas as experiências de aprendizagem sejam como andaimes para o desenvolvimento dos estudantes. Da mesma forma que nas etapas anteriores, cada estudante do Ensino Fundamental 2 é único, com ritmos de aprendizagem, necessidades e potencialidades próprios que precisam ser considerados no planejamento e nas intervenções educativas de cada docente, de forma a promover o protagonismo e a autoria discente. Nesse sentido, a avaliação tem papel decisivo na regulação das aprendizagens e na orientação do trabalho docente.

Ao longo do Ensino Fundamental 2, um dos maiores desafios dos professores está na promoção de situações significativas de aprendizagem que garantam o aprofundamento dos conhecimentos e das experiências de cada estudante nos diferentes componentes curriculares, sem abrir mão de uma visão articulada da construção do conhecimento. Dessa forma, a interdisciplinaridade e a articulação dos saberes precisa ser objeto de reflexão da equipe docente, subsidiando a construção de projetos compartilhados. Assim, o Ensino Fundamental 2 estrutura-se de forma a estar a serviço da aprendizagem e da ampliação da capacidade crítica de cada estudante para que esse, enquanto sujeito e cidadão, se desenvolva e posicione-se criticamente diante da vida, da sociedade e do seu próprio contexto escolar com autoria e protagonismo.

Da mesma forma que todas as passagens foram cuidadas ao longo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ao término do Ensino Fundamental 2 também se faz necessário pensar na articulação com o Ensino Médio, considerando que a visão de futuro de cada adolescente e jovem se faz na autoria de cada sujeito ao longo de sua trajetória de vida, tendo a escola e a família como parceiros para o seu desenvolvimento.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 34 15/02/2019 12:26

Objetivos gerais de aprendizagem do Ensino Fundamental 2

INTRODUÇÃO

A indicação de objetivos gerais de aprendizagem tem o propósito de integrar as metas específicas de cada componente, ensejando a transversalidade do ensino, bem como considerar a integralidade do sujeito em seu processo de desenvolvimento.

Os objetivos gerais de aprendizagem corroboram com a matriz de Competências Gerais apresentadas neste currículo e, dessa forma, carregam princípios e conceitos fundamentais aos processos de ensino e de aprendizagem.

Os compromissos com o desenvolvimento ético, com a educação humanista e com o trabalho colaborativo, também, podem ser identificados nos objetivos gerais de cada etapa de ensino que prevê a progressão destes princípios, à medida que as crianças e adolescentes avançam em seus processos de ensino. Tal progressão está associada aos níveis de desenvolvimento, grau de maturidade, capacidade de compreensão acerca de discussões sociais e políticas, entre outros.

Diante disso, apresentamos os objetivos gerais de aprendizagem para o Ensino Fundamental 2:

Os Objetivos Gerais de Aprendizagem para o Ensino Fundamental 2

- UTILIZAR as diferentes linguagens para se expressar de forma ética, clara e objetiva, comunicando ideias, emoções, experiências e opiniões e produzindo sentidos, considerada a diversidade social, cultural, étnica, religiosa, ambiental etc. que compõem contextos locais e mundiais.
- EXERCITAR E MOBILIZAR diferentes conhecimentos e recursos para a resolução de problemas locais, nacionais e mundiais, exercitando a criatividade, pensamento crítico, a curiosidade intelectual para investigar e selecionar estratégias de resolução aos desafios.
- CONHECER o próprio corpo e seus limites em relação à manutenção da saúde física e emocional e às medidas necessárias à sua manutenção.
- PLANEJAR projetos pessoais e sociais que estejam implicados com a promoção de uma localidade mais justa e humana.
- PARTICIPAR, argumentando e expressando suas ideias e opiniões, bem como ouvindo a dos colegas e agindo em situações que envolvam a tomada de decisões coletivas.
- COMPREENDER a organização mundial, no que concerne às esferas política, social e ambiental, para apropriar-se dos conceitos de direitos humanos e consciência socioambiental.
- PARTICIPAR de situações colaborativas, reconhecendo os sentimentos e emoções dos colegas, considerando-os para a tomada de decisões coletivas e promovendo a cultura de paz.
- UTILIZAR as Tecnologias da informação e comunicação (TICs) para se expressar e como ferramentas de interação e compartilhamento de informações e conhecimentos, de maneira ética e responsável.
- DESENVOLVER senso estético para reconhecer as diferentes manifestações artísticas e culturais dos diferentes grupos e etnias que constituem a sociedade brasileira e mundial.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 35 15/02/2019 12:26

Estrutura geral do currículo do Colégio São Luís

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 36 15/02/2019 12:26

Componentes Curriculares

O Currículo do Colégio São Luís organiza-se em componentes curriculares desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e são eles: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso, no Ensino Fundamental. No Médio, são Física, Química e Biologia. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental 1, o Colégio optou por trabalhar com Natureza e Sociedade, que contempla os componentes curriculares de Ciências, Geografia e História. Cada componente apresenta as concepções que estão embasadas em reflexões contemporâneas sobre ensino e aprendizagem na Educação Básica.

Competências Gerais

As competências gerais evidenciam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que todos os estudantes do Colégio São Luís têm garantido ao longo da formação na Educação Básica.

Objetivos Gerais de Aprendizagem

Os objetivos gerais de aprendizagem, além de evidenciar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os estudantes do Colégio São Luís têm direito, ao longo da formação na educação básica, explicitam como as sete competências gerais se expressam nas etapas e possibilitam a articulação horizontal entre essas etapas e, também, a articulação vertical, ou seja, a progressão entre a Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e Ensino Fundamental 2.

Metas Específicas do Componente

As metas específicas evidenciam as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da etapa de escolarização.

Eixos

Cada componente curricular do Colégio São Luís designa eixos estruturantes —, que consideram a natureza, função, particularidades e dimensões da área, com vistas a ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem do componente em cada ano e etapa de escolarização da educação básica.

Objetos de Conhecimento

Os objetos de conhecimento, aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos, são orientadores do Currículo, indicando os assuntos a serem abordados e explorados em sala de aula.

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses objetivos visam contemplar o direito à Educação Integral e estão relacionados a diferentes objetos de conhecimento.

Organização dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

No Currículo do Colégio São Luís, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão identificados por uma sigla

E	F	X	E	F	X	X

em que:

EF: Ensino Fundamental;

X: Ano de Escolaridade;

EFXX: componente curricular **Educação Física**, seguido da sequência numérica de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desse componente.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sinalizam o proposto para o ensino e aprendizagem em cada ano do Ensino Fundamental, articulando uma rede de significados, visando a ampliação da compreensão e entendimento dos estudantes. Importante salientar que há uma progressão em espiral do conhecimento e que a indicação numérica representa apenas uma organização curricular para orientar o trabalho do professor.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 37 15/02/2019 12:26

Educação Física_EF2_Rev02.indb 38 15/02/2019 12:26

COMPONENTE CURRICULAR

Educação Física

Educação Física_EF2_Rev02.indb 39 15/02/2019 12:26

A Educação Física no Ensino Fundamental 1: Reflexões e Proposições

Desde sua inserção na escola em meados do século XIX, a Educação Física vem sofrendo inúmeras transformações. No seio da pedagogia tradicional, foi inicialmente concebida como espaço para disciplinamento e melhoria da aptidão física. Com o advento da industrialização e da urbanização, adotou o ensino esportivo como método e fim. Mais à frente, as influências do tecnicismo educacional e da Psicologia do Desenvolvimento pavimentaram o terreno para o surgimento das perspectivas desenvolvimentista e psicomotora. Ambas elegeram o movimento como objeto de estudo para aprimorar os domínios do comportamento (motor, cognitivo e sócio-afetivo).

A denúncia feita à escola enquanto instituição que reproduzia a desigualdade social baseada, entre outros, na ênfase concedida aos métodos em detrimento dos conteúdos, no papel de veículo de transmissão da cultura dominante e na inculcação das relações de dominação, deu vazão ao surgimento das pedagogias críticas, gerando na Educação Física uma mudança de paradigma que reverberou na substituição do referencial psicobiológico pelas ciências humanas e no entendimento da cultura corporal enquanto objeto de estudo.

Todavia, em tempos neoliberais, quando o Estado é responsabilizado pelas mazelas sociais e o mercado influencia praticamente todas relações e acaba por definir modelos de comportamento, renasce a preocupação com o bom desempenho físico e exalta-se a importância da estética, ambos permeados por noções burocráticas de autonomia e gerenciamento. O currículo da Educação Física, mais do que nunca, passa a ser disputado e a preocupação com a saúde individual disseminada nos meios de comunicação contagia o componente.

Finalizando este breve histórico, na primeira década do século XXI, eclode uma nova configuração da sociedade baseada nos movimentos de resistência de inúmeros grupos sociais (dos trabalhadores e trabalhadoras, das mulheres, das comunidades desassistidas etc.). Lutando pelos seus direitos, cada qual quer fazer valer seus conhecimentos e, principalmente, seus modos de representar e ser representado. As diferenças passam a ocupar aqueles espaços que antes lhes eram negados quer seja na política,

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 40 15/02/2019 12:26

no mundo do trabalho, nas mídias e, como não poderia deixar de ser, na escola. Essa presença requisitou outras formas de análise do social, do fenômeno pedagógico e da Educação Física. O atual contexto pós-moderno derrubou as promessas das pedagogias tradicionais, tecnicistas e críticas, criando condições para a emergência das pedagogias pós-críticas. Diante da intenção de formar pessoas solidárias, o conceito de cultura corporal foi ressignificado passando a incluir, também, toda a produção discursiva e não discursiva sobre as práticas corporais.

De forma bastante sintética, a cultura corporal pode ser entendida como um amplo conjunto de conhecimentos relativos às práticas corporais, também denominadas manifestações corporais ou manifestações culturais corporais. Logo, cultura corporal é toda a produção discursiva e não discursiva referente às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, desde as regras da amarelinha até o desenho tático do futebol, passando pelas técnicas do balé, a história do judô e a vestimenta usada na apresentação de ginástica. Também compõem a cultura corporal os significados atribuídos a essas manifestações, às suas peculiaridades ou aos seus praticantes. Por exemplo: compreender a amarelinha como "coisa de criança", o futebol como "esporte para homens", ver no balé uma prática elitizada ou atribuir ao judô um papel disciplinador.

Com a reconfiguração do seu objeto, a Educação Física contribui para formar estudantes que compreendam a ocorrência social das práticas corporais e produzam-nas a partir do contexto em que se encontram. Ou seja, a contribuição que a área pode oferecer para o entendimento da sociedade atual consiste na leitura dos signos produzidos pelos diferentes grupos sociais nos momentos em que brincam, dançam, lutam, fazem ginástica ou praticam esportes, bem como na ampliação das possibilidades e formas de expressão dos estudantes.

Quando se concebe o movimento inerente às práticas corporais como portador de significados, rompe-se com as noções: a) psicológica, que explica a ação motriz como resultado de estímulos neurais; b) biológica, que concebe o movimento como resultante da síntese metabólica; e c) mecânica, que reduz o movimento ao sistema de alavancas. A concepção que perpassa a Educação Física contemporânea entende o movimento como forma de linguagem, logo, o termo mais adequado é "gesto". É pela sua gestualidade que as pessoas socializam seus sentimentos, emoções e visões de mundo. O gesto é um signo, o menor elemento do texto produzido pela linguagem corporal. Organizados de forma sistemática, os gestos configuram as práticas corporais que, por sua vez, nada mais são do que artefatos culturais.

Cultura é toda a forma de produção de significados. Ou seja, o ato de significação é pura produção cultural. Cada atividade social cria ao seu redor um universo próprio de significados e práticas, isto é, sua própria cultura.

Cultura é toda a forma de produção de significados. Ou seja, o ato de significação é pura produção cultural. Cada atividade social cria ao seu redor um universo próprio de significados e práticas, isto é, sua própria cultura. Assim entendida, a cultura constitui-se em meio às relações sociais nas quais grupos e pessoas disputam o significado que será conferido a um determinado artefato. Logo, a cultura é um território de lutas pela significação.

O território da cultura não se mostra fechado nem compartimentado. A cultura se esparrama para além das fronteiras onde outras significações se tocam e entrecruzam. É justamente nas fronteiras que se dá toda a ação dinâmica pela imposição ideológica de significados. Isso quer dizer que os grupos culturais lutam pelo controle do que é posto em circulação, influenciando as maneiras do sujeito interpretar e intervir na realidade.

Seguindo o mesmo raciocínio, a cultura corporal se configura como um território de conflitos materializado na intencionalidade comunicativa dos gestos característicos das brincadeiras, lutas, danças, ginásticas e esportes. Veja-se o caso da capoeira. Há bem

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 41 15/02/2019 12:26

pouco tempo era desqualificada. A prática era proibida, seus gestos eram tidos como violentos e os capoeiristas vistos como pessoas desprovidas de valores. Em tais circunstâncias, a presença da capoeira na escola era algo inadmissível.

Na arena de lutas pela imposição de sentidos, a capoeira foi mantida por muito tempo à margem da sociedade. Estar à margem é estar permanentemente na fronteira e os elementos aí situados contribuem para desestabilizar a cultura central. À medida que disputas simbólicas foram travadas, não só a capoeira como também o grupo social que a produziu, passaram a ser significados de outra maneira. Hoje, a capoeira é símbolo da identidade nacional e sua prática penetrou em ambientes como a escola, clubes e academias da elite. Como forma de manifestação cultural, ela ganhou mais do que um espaço de atuação, a capoeira propiciou uma ação política da cultura negra. Em certo sentido, algo semelhante aconteceu com o futebol. Apesar de predominantemente jogado pelos homens, não são poucas as mulheres que aderiram a essa prática. Isso só foi possível porque romperam barreiras, inclusive legais, o que lhes permitiram ocupar um espaço cada vez mais importante nas representações da modalidade.

Os problemas gerados na convivência social podem ser identificados nas manifestações da cultura corporal de todas as sociedades. Cada grupo lhes atribui significados diferentes em conformidade com o contexto no qual se criam e recriam. Voltando ao exemplo da capoeira, vale compará-la a uma luta japonesa como o judô. É fácil perceber que ambas traduzem valores e saberes peculiares por meio da gestualidade. Já no caso do futebol feminino, muito embora os gestos empregados sejam os mesmos, a produção discursiva é outra. Para muitas mulheres, calçar chuteiras e entrar em campo para além de uma experiência de lazer ou de exercício profissional é, também, uma ação política. O que as diferencia dos homens, que não precisam resistir ou enfrentar preconceitos em relação à sua presença nesse esporte.

Partindo do pressuposto de que todas as pessoas produzem cultura e que o comportamento humano, por mais próximo às necessidades fisiológicas, é culturalmente influenciado, conclui-se que os comportamentos corporais são, antes de tudo, culturais. Não há uma forma universal e natural de dançar, lutar, brincar etc. Cada gesto que constitui essas práticas é apropriado pelos praticantes para distinguir-se daqueles executados por outros grupos, tanto no que se refere à técnica utilizada, quanto pelo significado recebido.

Se atentarmos à expressividade que caracteriza uma determinada prática corporal, constataremos que apenas a cultura pode proporcionar sua gênese, incorporação, ressignificação e socialização. Basta relembrar que no decorrer da Idade Média as cantigas de roda apresentavam-se como ocasião para flerte e galanteio entre jovens adultos, mas com o passar do tempo, gradativamente, passaram a ser vistas como produtos culturais do universo infantil. Algo semelhante aconteceu com a amarelinha, a queimada, a pipa e tantas outras brincadeiras.

É por meio de suas produções que as pessoas estabelecem uma relação comunicativa com a sociedade. Isso implica o entendimento dos artefatos culturais como textos a serem lidos, interpretados, mas também reconstruídos e vivenciados. Assim, as práticas corporais podem ser compreendidas como meios de comunicação com o mundo, constituintes e construtoras de cultura. Cada qual é uma produção textual da linguagem corporal. É o que torna impossível adjetivar, mensurar ou comparar qualquer forma de brincar, lutar, dançar, fazer ginástica ou praticar esporte. Enquanto produtos culturais de um determinado grupo, as práticas corporais constituem-se, antes de qualquer coisa, em um fator de identidade cultural.

Nesse prisma, não existem técnicas[1] melhores ou piores, a não ser que se determine um único modelo a ser seguido, atitude que não condiz com a atual desenho multicultural da sociedade. Cabe à Educação Física organizar e desenvolver situações didáticas que possibilitem uma profunda compreensão sócio-histórica e política da ocorrência social das manifestações da cultura corporal, visando ao alcance de uma participação crítica, intensa e digna na esfera pública.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 42 15/02/2019 12:26

Em um contexto marcado pela diversidade, uma pedagogia que se avente democrática tem que proporcionar condições para romper com o circuito perverso que ao impor padrões, exclui os corpos diferentes e, ao tentar alcançar as referências hegemônicas, fracassa em função dos distintos patrimônios culturais que coabitam a sala de aula. Portanto, ganha relevância uma ação educativa que analise as relações de poder que posicionam determinadas práticas corporais como legítimas em detrimento de outras.

É o que leva a defender uma Educação Física culturalmente orientada, por meio da qual os sujeitos terão oportunidade de conhecer com profundidade o próprio repertório cultural corporal, ampliando-o e compreendendo-o, como também acessar os códigos de comunicação utilizados por diversas culturas por meio da expressão corporal.

Compreender o contexto histórico da gênese e transformação das manifestações corporais que as crianças vivenciam na cultura paralela à escola, por exemplo, permitirá elucidar as relações sociais que determinam sua estrutura, os aspectos que escondem e suas formas de regulação. Uma ação didática organizada segundo esse princípio possibilitará uma leitura crítica dos modos como os grupos dominantes definem a realidade e como os grupos dominados procuram resistir. Propõe-se, portanto, duas ações complementares: a leitura do artefato cultural a fim de interpretar seus códigos constituintes, bem como sua produção no interior da escola para que os alunos possam conferir-lhe novos sentidos.

Nessa perspectiva, caso as aulas de Educação Física sejam compreendidas como lócus de análise, discussão e vivência dos saberes relativos à cultura corporal, serão incoerentes quaisquer ações didáticas direcionadas à fixação de padrões para atingir níveis elevados de desenvolvimento motor, melhoria da saúde ou aprimoramento dos domínios cognitivo e sócio-afetivo.

1. No sentido aqui adotado, técnicas nada mais são que gestos que caracterizam qualquer prática corporal.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 43 15/02/2019 12:26

A Organização Pedagógica da Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental

Com vistas a organizar os planos de ensino de cada docente, as práticas corporais são tomadas como **eixos** dos quais se extraem objetos de conhecimento a serem distribuídos ao longo do Ensino Fundamental. É importante frisar que, na atualidade, a ocorrência social das práticas corporais é tida como forma de lazer, meio de aquisição e manutenção da saúde, produção estética, atividade competitiva, expressão religiosa ou campo de atuação profissional. Além disso, os significados e, mesmo as manifestações, sofrem modificações conforme as esferas de ocorrência (no contexto familiar, comunitário, regional, nacional ou internacional), daí a importância de definir os **objetos de conhecimento** em função disso.

Explicando: dado o caráter globalizado e multicultural da sociedade, não é difícil que as famílias possuam patrimônios culturais corporais distintos, assim como há que se considerar a diversidade presente na cidade de São Paulo, pois em cada bairro ou comunidade os modos de produzir e interpretar as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas podem variar bastante. Se for levada em conta a riqueza que caracteriza o território nacional, os significados se multiplicam ainda mais. Finalmente, no âmbito internacional, parece claro que as opções são praticamente incalculáveis.

As pesquisas realizadas sobre o assunto mostram que compreender a ocorrência social das práticas corporais passa, obrigatoriamente, pela identificação dos significados a elas atribuídos e a problematização dos discursos que as envolvem. É fundamental que as crianças reconheçam os vários sentidos atribuídos a uma mesma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, assim como a sua grande variedade. Muitas pessoas praticam esporte como forma de combater o sedentarismo, outras como meio de subsistência e, talvez, a maioria o faça como atividade que preenche

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 44 15/02/2019 12:26

o tempo livre. Não se pode esquecer que há esportes olímpicos, não olímpicos, radicais, de inverno, que utilizam diferentes equipamentos e são realizados em uma infinidade de lugares.

Dada a impossibilidade de abarcar a multiplicidade de aspectos que caracterizam as práticas corporais, em cada etapa da Educação Básica pretende-se oferecer oportunidades de vivência, estudo, reflexão e sistematização da cultura corporal, com o objetivo de contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs que não somente compreendam a ocorrência social das brincadeiras, jogos, danças, lutas, esportes e ginásticas, como também possam nelas intervir de forma crítica, a fim de garantir a democratização do acesso e participação. Daí a importância de promover diversos olhares sobre essas manifestações e evitar a repetição de enfoques. Retomando o exemplo do esporte, para cada momento do percurso curricular será prevista uma esfera de ocorrência e um modo de significação. Enquanto em anos anteriores, o professor mapeará as modalidades presentes ao contexto regional, tematizando sua adoção como, por exemplo, atividades de lazer, no final do Ensino Fundamental, buscará mapear as modalidades presentes no cenário nacional, realizadas como forma de aquisição e manutenção da saúde (por exemplo, a corrida de rua). Procedimentos assemelhados serão adotados com relação às demais práticas corporais.

Ressalte-se que, na perspectiva cultural, o ensino do componente se volta para a elaboração e realização de encontros didáticos que possibilitem a leitura e produção das brincadeiras, jogos, danças, lutas, esportes e ginásticas. A tematização dessas manifestações culturais na escola implica, obrigatoriamente, na consideração dos significados que lhes são atribuídos pelos diversos grupos sociais. Tal como acontece com o encadeamento das atividades de ensino, a distribuição dos temas culturais é apenas uma possibilidade dentre muitas outras. É óbvio que com o passar do tempo a experiência adquirida no trato pedagógico das práticas corporais permitirá ao docente criar e recriar situações didáticas, conferindo-lhes a singularidade desejada e adequada à sua turma.

Apesar da impossibilidade de abranger no currículo escolar o universo de manifestações da cultura corporal existentes e seus múltiplos significados, é possível definir alguns eixos de atuação com vistas a promover o pleno alcance dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento previstos.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 45 15/02/2019 12:26

Metas Específicas da Educação Física para os Anos Finais do Ensino Fundamental

Com base na matriz de competências do Colégio São Luís, é possível estabelecer as seguintes metas a serem alcançadas nas aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental:

- Envolver-se na realização de brincadeiras, jogos, danças, lutas, esportes e ginásticas, adotando uma postura inclusiva com relação aos colegas.
- Relacionar as práticas corporais vivenciadas ao contexto de sua ocorrência, identificando os fatores que influenciaram na atual configuração.
- Ressignificar as práticas corporais vivenciadas conforme as características da escola e da turma, posicionando-se criticamente em relação às condições desfavoráveis.
- Adotar atitudes de lealdade, dignidade, cooperação e valorização do outro durante as vivências corporais, combatendo qualquer procedimento excludente.
- Incorporar as sugestões dos colegas às práticas corporais vivenciadas, reelaborando-as quando necessário.
- Posicionar-se criticamente com relação aos discursos preconceituosos sobre as práticas corporais e seus representantes
- Reivindicar locais adequados para a prática das manifestações corporais, compreendendo o acesso como um direito do cidadão.
- Valorizar os significados atribuídos às manifestações corporais pelos seus representantes, reconhecendo origens e intenções.
- Interessar-se pelas manifestações corporais pertencentes a outros grupos, tomando-as como fator de identidade cultural.
- Expressar-se fazendo uso de diversas linguagens, explorando as sensações e emoções pessoais e as dos colegas no decorrer das vivências corporais
- Realizar práticas corporais pertencentes a diferentes grupos sociais.
- Compreender o processo de transformação vivido pelas manifestações corporais, reconhecendo as principais influências.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 46 15/02/2019 12:26

Quadro com os Eixos, Objetos de Conhecimento, Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Competências

ENSINO FUNDAMENTAL 2 – 6º ANO

EIXO: BRINCADEIRAS E JOGOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Competências
Brincadeiras e jogos do contexto nacional	(EF6EF01) Relacionar as brincadeiras e jogos vivenciados ao contexto nacional, compreendendo-os como traços da identidade cultural.	LA
	(EF6EF02) Compreender os processos de mudança característicos das brincadeiras e jogos do contexto nacional.	
	(EF6EF03) Rejeitar discursos e manifestações de preconceito com relação aos representantes das brincadeiras e jogos do contexto nacional.	PS
	(EF6EF04) Combater as condições desfavoráveis para realização das brincadeiras e jogos presentes no contexto nacional.	

EIXO: DANÇAS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Competências
Danças do contexto nacional	(EF6EF05) Relacionar as danças vivenciadas ao contexto nacional, compreendendo-as como traços da identidade cultural.	LA
	(EF6EF06) Compreender os processos de mudança característicos das danças presentes no contexto nacional.	
	(EF6EF07) Rejeitar discursos e manifestações de preconceito com relação aos representantes das danças do contexto nacional.	PS
	(EF6EF08) Combater as condições desfavoráveis para realização das danças presentes no contexto nacional.	

EIXO: LUTAS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Competências
Lutas do contexto nacional	(EF6EF09) Relacionar as lutas vivenciadas ao contexto nacional, compreendendo-as como traços da identidade cultural.	LA
	(EF6EF10) Compreender os processos de mudança característicos das lutas do contexto nacional.	
	(EF6EF11) Rejeitar discursos e manifestações de preconceito com relação aos representantes das lutas do contexto nacional.	PS
	(EF6EF12) Combater as condições desfavoráveis para realização das lutas presentes no contexto nacional.	

As Competências CSL

CM comunicativa · LA lógico-analítica · IN intrapessoal · PS político-social · CL colaborativa · CD cultura digital · RC repertório cultural

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 47 15/02/2019 12:26

ENSINO FUNDAMENTAL 2 – 6º ANO (continuação)

EIXO: ESPORTES		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Competências**
Esportes do contexto nacional	(EF6EF13) Relacionar os esportes vivenciados ao contexto nacional, compreendendo-os como traços da identidade cultural.	LA
	(EF6EF14) Compreender os processos de mudança característicos esportes do contexto nacional.	
	(EF6EF15) Rejeitar discursos e manifestações de preconceito com relação aos representantes dos esportes do contexto nacional.	PS
	(EF6EF16) Combater as condições desfavoráveis para realização dos esportes presentes no contexto nacional.	

EIXO: GINÁSTICAS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Competências**
Ginásticas do contexto nacional	(EF6EF17) Relacionar as ginásticas vivenciadas ao contexto nacional, compreendendo-as como traços da identidade cultural.	LA
	(EF6EF18) Compreender os processos de mudança característicos das ginásticas do contexto nacional.	
	(EF6EF19) Rejeitar discursos e manifestações de preconceito com relação aos representantes das ginásticas do contexto nacional.	PS
	(EF6EF20) Combater as condições desfavoráveis para realização das ginásticas presentes do contexto nacional.	

As Competências CSL

CM comunicativa · LA lógico-analítica · IN intrapessoal · PS político-social · CL colaborativa · CD cultura digital · RC repertório cultural

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 48 15/02/2019 12:26

ENSINO FUNDAMENTAL 2 – 7º ANO

EIXO: BRINCADEIRAS E JOGOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Competências
Brincadeiras e jogos do contexto internacional	(EF7EF01) Reconhecer origens e elementos que influenciam as brincadeiras e jogos pertencentes ao contexto internacional.	RC
	(EF7EF02) Valorizar os significados atribuídos pelos próprios representantes às brincadeiras e jogos pertencentes ao contexto internacional.	
	(EF7EF03) Analisar, criticamente, informações disponíveis na mídia a respeito das brincadeiras e jogos do contexto internacional.	CD
	(EF7EF04) Reconstruir democraticamente as brincadeiras e jogos pertencentes ao contexto internacional acessados por meio das TIC.	

EIXO: DANÇAS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Competências
Danças do contexto internacional	(EF7EF05) Reconhecer origens e elementos que influenciaram as danças pertencentes ao contexto internacional.	RC
	(EF7EF06) Valorizar os significados atribuídos pelos próprios representantes às danças pertencentes ao contexto internacional.	
	(EF7EF07) Analisar criticamente informações disponíveis na mídia a respeito das danças do contexto internacional.	CD
	(EF7EF08) Reconstruir, democraticamente, as danças pertencentes ao contexto internacional acessados por meio das TIC.	

EIXO: LUTAS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Competências
Lutas do contexto internacional	(EF7EF09) Reconhecer origens e elementos que influenciam as lutas pertencentes ao contexto internacional.	RC
	(EF7EF10) Valorizar os significados atribuídos pelos próprios representantes às lutas pertencentes ao contexto internacional.	
	(EF7EF11) Analisar, criticamente, informações disponíveis na mídia a respeito das lutas do contexto internacional.	CD
	(EF7EF12) Reconstruir, democraticamente, as lutas pertencentes ao contexto internacional acessados por meio das TIC.	

As Competências CSL

CM comunicativa · LA lógico-analítica · IN intrapessoal · PS político-social · CL colaborativa · CD cultura digital · RC repertório cultural

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 49 15/02/2019 12:26

ENSINO FUNDAMENTAL 2 – 7º ANO (continuação)

EIXO: ESPORTES		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Competências**
Esportes do contexto internacional	(EF7EF13) Reconhecer origens e elementos que influenciam os esportes pertencentes ao contexto internacional.	RC
	(EF7EF14) Valorizar os significados atribuídos pelos próprios representantes aos esportes pertencentes ao contexto internacional.	
	(EF7EF15) Analisar, criticamente, informações disponíveis na mídia a respeito dos esportes do contexto internacional.	CD
	(EF7EF16) Reconstruir, democraticamente os esportes pertencentes ao contexto internacional acessados por meio das TIC.	

EIXO: GINÁSTICAS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Competências**
Ginásticas do contexto internacional	(EF7EF17) Reconhecer origens e elementos que influenciam as ginásticas pertencentes ao contexto internacional.	RC
	(EF7EF18) Valorizar os significados atribuídos pelos próprios representantes às ginásticas pertencentes ao contexto internacional.	
	(EF7EF19) Analisar, criticamente, informações disponíveis na mídia a respeito das ginásticas do contexto internacional.	CD
	(EF7EF20) Reconstruir, democraticamente, as ginásticas pertencentes ao contexto internacional acessados por meio das TIC.	

As Competências CSL

CM comunicativa · LA lógico-analítica · IN intrapessoal · PS político-social · CL colaborativa · CD cultura digital · RC repertório cultural

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 50 15/02/2019 12:26

ENSINO FUNDAMENTAL 2 – 8º ANO

EIXO: BRINCADEIRAS E JOGOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Competências
Brincadeiras e jogos do contexto internacional	(EF8EF01) Empregar diferentes linguagens para comunicar emoções e sentimentos desencadeados durante a vivência das brincadeiras e jogos do contexto internacional.	RC
	(EF8EF02) Interessar-se pela experimentação de brincadeiras e jogos pertencentes ao contexto internacional.	
	(EF8EF03) Desenvolver procedimentos de pesquisa para obtenção de conhecimentos aprofundados sobre as brincadeiras e jogos do contexto internacional.	CD
	(EF8EF04) Produzir registros audiovisuais das brincadeiras e jogos do contexto internacional vivenciados na escola e fora dela.	

EIXO: DANÇAS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Competências
Danças do contexto internacional	(EF8EF05) Empregar diferentes linguagens para comunicar emoções e sentimentos desencadeados durante a vivência das danças do contexto internacional.	RC
	(EF8EF06) Interessar-se pela experimentação das danças pertencentes ao contexto internacional.	
	(EF8EF07) Desenvolver procedimentos de pesquisa para obtenção de conhecimentos aprofundados sobre as danças do contexto internacional.	CD
	(EF8EF08) Produzir registros audiovisuais das danças do contexto internacional vivenciadas na escola e fora dela.	

EIXO: LUTAS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Competências
Lutas do contexto internacional	(EF8EF09) Empregar diferentes linguagens para comunicar emoções e sentimentos desencadeados durante a vivência das lutas do contexto internacional.	RC
	(EF8EF10) Interessar-se pela experimentação das lutas pertencentes ao contexto internacional.	
	(EF8EF11) Desenvolver procedimentos de pesquisa para obtenção de conhecimentos aprofundados sobre as lutas do contexto internacional.	CD
	(EF8EF12) Produzir registros audiovisuais das lutas do contexto internacional vivenciadas na escola e fora dela.	

As Competências CSL

CM comunicativa · LA lógico-analítica · IN intrapessoal · PS político-social · CL colaborativa · CD cultura digital · RC repertório cultural

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 51 15/02/2019 12:26

ENSINO FUNDAMENTAL 2 – 8º ANO (continuação)

EIXO: ESPORTES		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Competências**
Esportes do contexto internacional	(EF8EF13) Empregar diferentes linguagens para comunicar emoções e sentimentos desencadeados durante a vivência dos esportes do contexto internacional.	RC
	(EF8EF14) Interessar-se pela experimentação dos esportes pertencentes ao contexto internacional.	
	(EF8EF15) Desenvolver procedimentos de pesquisa para obtenção de conhecimentos aprofundados sobre os esportes do contexto internacional.	CD
	(EF8EF16) Produzir registros audiovisuais dos esportes do contexto internacional vivenciados na escola e fora dela.	

EIXO: GINÁSTICAS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Competências**
Ginásticas do contexto internacional	(EF8EF17) Empregar diferentes linguagens para comunicar emoções e sentimentos desencadeados durante a vivência das ginásticas do contexto internacional.	RC
	(EF8EF18) Interessar-se pela experimentação das ginásticas pertencentes ao contexto internacional.	
	(EF8EF19) Desenvolver procedimentos de pesquisa para obtenção de conhecimentos aprofundados sobre as ginásticas do contexto internacional.	CD
	(EF8EF20) Produzir registros audiovisuais das ginásticas do contexto internacional vivenciadas na escola e fora dela.	

As Competências CSL

CM comunicativa · LA lógico-analítica · IN intrapessoal · PS político-social · CL colaborativa · CD cultura digital · RC repertório cultural

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 52 15/02/2019 12:26

ENSINO FUNDAMENTAL 2 – 9º ANO

EIXO: BRINCADEIRAS E JOGOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Competências
Brincadeiras de jogos do contexto internacional	(EF9EF01) Estabelecer relações positivas com representantes das brincadeiras e jogos do contexto internacional.	RC
	(EF9EF02) Reivindicar locais adequados para realização das brincadeiras e jogos do contexto internacional com base nas suas singularidades.	
	(EF9EF03) Adotar critérios para avaliação das informações obtidas na internet acerca das brincadeiras e jogos do contexto internacional.	CD
	(EF9EF04) Produzir vídeos informativos sobre as brincadeiras e jogos do contexto internacional vivenciados na escola.	

EIXO: DANÇAS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Competências
Danças do contexto internacional	(EF9EF05) Estabelecer relações positivas com representantes das danças pertencentes ao contexto internacional.	RC
	(EF9EF06) Reivindicar locais adequados para realização das danças do contexto internacional com base nas suas singularidades.	
	(EF9EF07) Adotar critérios para avaliação das informações obtidas na internet acerca das danças do contexto internacional.	CD
	(EF9EF08) Produzir vídeos informativos sobre as danças do contexto internacional vivenciadas na escola.	

EIXO: LUTAS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Competências
Lutas do contexto internacional	(EF9EF09) Estabelecer relações positivas com representantes das lutas pertencentes ao contexto internacional.	RC
	(EF9EF10) Reivindicar locais adequados para realização das lutas do contexto internacional com base nas suas singularidades.	
	(EF9EF11) Adotar critérios para avaliação das informações obtidas na internet acerca das lutas do contexto internacional.	CD
	(EF9EF12) Produzir vídeos informativos sobre as lutas do contexto internacional vivenciadas na escola.	

As Competências CSL

CM comunicativa · LA lógico-analítica · IN intrapessoal · PS político-social · CL colaborativa · CD cultura digital · RC repertório cultural

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 53 15/02/2019 12:26

ENSINO FUNDAMENTAL 2 – 9º ANO (continuação)

EIXO: ESPORTES		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Competências**
Esportes do contexto internacional	(EF9EF13) Estabelecer relações positivas com representantes dos esportes pertencentes ao contexto internacional.	RC
	(EF9EF14) Reivindicar locais adequados para realização dos esportes pertencentes ao contexto internacional com base nas suas singularidades.	
	(EF9EF15) Adotar critérios para avaliação das informações obtidas na internet acerca dos esportes do contexto internacional.	CD
	(EF9EF16) Produzir vídeos informativos sobre os esportes do contexto internacional vivenciados na escola.	

EIXO: GINÁSTICAS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Competências**
Ginásticas do contexto internacional	(EF9EF17) Estabelecer relações positivas com representantes das ginásticas pertencentes ao contexto internacional.	RC
	(EF9EF18) Reivindicar locais adequados para realização das ginásticas do contexto internacional com base nas suas singularidades.	
	(EF9EF19) Adotar critérios para avaliação das informações obtidas na internet acerca das ginásticas do contexto internacional.	CD
	(EF9EF20) Produzir vídeos informativos sobre as ginásticas do contexto internacional vivenciadas na escola.	

As Competências CSL

CM comunicativa · LA lógico-analítica · IN intrapessoal · PS político-social · CL colaborativa · CD cultura digital · RC repertório cultural

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 54 15/02/2019 12:26

Questões de natureza metodológica e didática

Escapando da tradição que confunde a função da Educação Física escolar com aquela praticada nos clubes, academias de ginástica e espaços de lazer, bem como daquela que persegue o desenvolvimento motor, cognitivo e sócio-afetivo, a melhoria da aptidão física ou a aquisição de habilidades esportivas, a perspectiva cultural do componente assume o compromisso de formar pessoas que possam ler, interpretar e produzir práticas corporais, seja qual for a origem ou os representantes das manifestações abordadas. O que interessa, nessa perspectiva de ensino, é promover o acesso de todas as crianças a formas mais elaboradas de compreender e produzir o próprio repertório cultural corporal, assim como o de outros grupos sociais. Para tanto, a Educação Física cultural amplia o leque das ações pedagógicas por meio da tematização de brincadeiras, lutas, danças, ginásticas e esportes que constituem o patrimônio de qualquer povo.

A intenção é fazer "falar" a voz de várias culturas – da família, bairro, cidade, estado, país, a internacional, sulista, nortista, nordestina, urbana, rural, afro, indígena, imigrante e tantas outras, além de problematizar as relações de poder presentes nas questões de gênero, etnia, religião, classe, idade, consumo, local de moradia, tempo de escolarização, ocupação profissional etc. que perpassam as práticas corporais.

Como espaço público e propício para o debate coletivo, a escola deve visar às melhores condições para seus sujeitos, o que implica, necessariamente, na justiça social. A perspectiva cultural da Educação Física mostra-se adequada para uma atuação profícua nesse sentido mediante o trabalho pedagógico com a cultura corporal sem qualquer tipo de restrição, o que abre caminhos para experiências conhecidas ou novas e provoca formas diversas de sentir, pensar, compreender, dizer e fazer as práticas corporais. Em outras palavras, promove o encontro das crianças com diferentes formas de expressão e de compreensão da vida.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 55 15/02/2019 12:26

Quando o estudante tem a oportunidade de contemplar as práticas corporais familiares ou entrar em contato com aquelas que caracterizam outros grupos, vivencia uma relação interpretativa movida pela busca de compreensão dos significados que lhes são atribuídos. Daí a importância de iniciar os trabalhos com um **mapeamento** do universo cultural corporal acessado pela turma, seguido da seleção, pelo professor, da prática corporal que será tematizada.

Uma vez escolhida a manifestação, seja ela uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, cabe ao professor selecionar o(s) Objetivo(s) de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD) que pretende alcançar.

A definição da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica que será abordada deve levar em consideração alguns princípios ético-políticos. Em primeiro lugar, é desejável que se atente à **justiça curricular**, ou seja, o docente deve preocupar-se em selecionar práticas corporais oriundas de diferentes grupos com o intuito de favorecer uma aproximação dos estudantes com diversos significados e formas de ver o mundo. Ao tematizar a capoeira, o maracatu e o maculelê, por exemplo, as crianças entrarão em contato com referenciais afro-brasileiros. De outro lado, a tematização do voleibol, do rock ou da ginástica de academia proporcionará o acesso a representações disseminadas pela cultura estadunidense.

A definição da prática corporal também deve levar em conta o princípio da **descolonização do currículo**. Através dele, o professor impede que a cultura dominante seja disseminada de maneira acrítica nas aulas de Educação Física. Se a pretensão é construir uma sociedade menos desigual, os estudantes precisam vivenciar, conhecer e ampliar seus saberes a respeito das diversas práticas corporais. Por muito tempo, as modalidades esportivas ou as brincadeiras dos países do hemisfério norte foram priorizadas. Já é hora de abrir espaço para as manifestações pertencentes aos setores minoritários. Isso não significa que o vôlei, o basquete e o futebol deixarão de ser abordados, terão sua condição privilegiada discutida e analisada nas aulas.

Uma vez escolhida a manifestação, seja ela uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, cabe ao professor selecionar o(s) Objetivo(s) de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD) que pretende alcançar. Essa definição é de sua inteira responsabilidade. Os OAD arrolados no item anterior são apenas algumas entre muitas possibilidades. Não há problema algum modificá-los ou elaborar outros. O mais importante é garantir experiências formativas diversificadas. Logo, no momento de selecionar o(s) OAD para um determinado período letivo, é fundamental que o professor tenha em mente que, nesta proposta, as práticas corporais devem ser tematizadas, ou seja, abordadas de variadas maneiras por meio de situações didáticas diferentes. Não basta apenas vivenciá-las. Se, por um lado, são fundamentais as atividades de ensino que estimulam a produção gestual da brincadeira, luta, esporte, dança ou ginástica, aquelas que instigam análise, reflexão e discussão a respeito dessas manifestações são igualmente importantes.

Definir o(s) OAD a ser(em) alcançado(s) também requer a avaliação do que já foi trabalhado, os saberes que os estudantes possuem, o tempo necessário e as condições da instituição. Muitas vezes, será importante retomar o objetivo proposto e redimensioná-lo, pois nem sempre o processo pedagógico transcorre como desejado. Justamente por isso, as situações didáticas devem ser planejadas cuidadosamente. Nesse momento entram em cena outros dois princípios que caracterizam esta proposta, a **ancoragem social dos conhecimentos** e **evitar o daltonismo cultural**.

Diante do fato de que as práticas corporais são artefatos da cultura, é importante que todos os estudantes possam reconhecer a ocorrência social da manifestação a ser tematizada. As atividades de ensino podem abarcar muito mais que a técnicas corporais. O formato, regras, modo de funcionamento e, sobretudo, os discursos que circulam sobre a

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 56 15/02/2019 12:26

brincadeira, dança, luta, esporte e ginástica ou seus representantes também fazem parte dos conhecimentos que podem ser trabalhados, desde que devidamente ancorados. A organização de situações didáticas que propiciem o acesso a explicações acerca das singularidades de uma determinada prática corporal ajudará a combater visões distorcidas, essencializadas ou simplesmente equivocadas.

Evitar o daltonismo cultural, por sua vez, remete ao planejamento de atividades que estimulem diferentes formas de aproximação com o tema, mas não só isso. Sempre cabe lembrar que os estudantes chegam à escola com repertórios variados, daí não faz o menor sentido a exigência dos mesmos níveis de aprendizagem ou a fixação de certos comportamentos tidos como ideais.

Influenciado pelos princípios ético-políticos arrolados acima, o docente deve organizar situações didáticas para **vivência**, **leitura e ressignificação** das práticas corporais, bem como para o **aprofundamento** e **ampliação** dos saberes a seu respeito.

Uma vez selecionada a manifestação a ser tematizada e definidos o(s) OAD, é importante oferecer à turma situações em que possam identificar sua ocorrência social. Perguntar se alguém conhece, recorda-se de ter visto, experimentado ou se algum estudante da turma costuma praticar. Vídeos ou imagens podem ser recursos importantes nesse momento. Reconhecida a prática corporal é hora de vivenciá-la o máximo possível, é importante que os estudantes possam brincar, lutar, dançar etc. sem qualquer pretensão performática. As vivências devem ser acompanhadas da reflexões sobre o que fizeram, isso significa mudar a perspectiva de executores para leitores.

Enquanto vivenciam, os estudantes podem ser convidados a apreciarem os colegas e posicionar-se sobre a gestualidade, formato, organização e funcionamento da prática corporal. A atividade também pode consistir na assistência a um vídeo ou visita a um local onde a manifestação acontece. Ir até uma pista de skate, quadra ou salão de dança, observar, tomar notas e, principalmente, conversar com as pessoas ali presentes, configura uma experiência interessante, pois permite o encontro de significações distintas.

Durante a **leitura** da prática corporal tematizada, a criança entra em diálogo com ela, com seu autor e com o contexto em que ambos estão referenciados. Relaciona-se com os signos que a compõem e elabora uma compreensão dos seus significados, procurando reconstruir e apreender sua totalidade. Nessa relação, articula a experiência nova provocada pela relação com o que vê (de estranhamento da situação habitual, de surpresa, de assombro, de inquietação), com a experiência pessoal acumulada por intermédio da interação com outros produtos culturais, conhecimentos apropriados nas práticas sociais vivenciadas nos espaços familiares, escolares, comunitários etc., trazendo o seu ponto de vista para completar sua interpretação. A contemplação é um ato de criação, de coautoria. Aquele que aprecia algo continua a produção do autor ao tomar para si o processo de reflexão e compreensão.

Uma vez selecionada a manifestação a ser tematizada e definidos o(s) OAD, é importante oferecer à turma situações em que possam identificar sua ocorrência social.

No contexto pedagógico, a apreciação como ato de criação, e não como atitude passiva ou olhar conformado que apenas reproduz, é acompanhada de **ressignificação**, de apropriação. Por isso, é fundamental estimular os estudantes a reinventarem as práticas corporais procurando ajustá-las às suas preferências e às características do grupo e do contexto. Também é importante apresentar outras referências que permitam uma compreensão mais elaborada da manifestação, o que potencializa o acesso aos significados daquela prática corporal para outras pessoas, fazendo com que o estudante estabeleça uma certa relação com a produção alheia e os seus representantes.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 57 15/02/2019 12:26

Essa intimidade permite a apropriação da história, características e técnicas próprias da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica e produz o reconhecimento do prazer e do significado dessa relação. Intimidade construída através de atividades que promovem o **aprofundamento** dos saberes, ultrapassando o cotidiano, colocando-o em outro plano, transgredindo-o, construindo múltiplos sentidos, leituras e formas de compreensão da vida. O olhar aguçado pela sensibilidade, pela emoção, pela afetividade, pela imaginação, pela reflexão, pela crítica. Olhar que indaga, rompe, quebra a linearidade, ousa, inverte a ordem, desafia a lógica, brinca, encontra incoerências e divergências, estranha, admira e se surpreende, para então estabelecer novas formas de ver o mundo.

Não há como se constituir em autor crítico e criativo se não for acessada uma pluralidade de referências com liberdade suficiente para opinar, estabelecer relações, construir sentidos e conhecimentos. A **ampliação** das experiências pedagógicas pelas quais se produz e reproduz a cultura, fazendo circular diferentes conhecimentos acerca das manifestações corporais, é base fundamental para o processo de criação, pois alarga o acervo de referências relativas às características e ao funcionamento de cada prática corporal, bem como amplia a rede de significados e modos diferenciados de comunicabilidade e compreensão por meio da linguagem corporal.

O trabalho pedagógico com as práticas corporais parte do princípio de que todos os estudantes podem aprimorar a sensibilidade e as formas de expressão. Um dos principais objetivos do ensino de Educação Física é a compreensão e valorização do direito às diferenças e a conscientização da diversidade individual e grupal. É importante que o estudante possa ver, reconhecer, sentir, experienciar e imaginar as diversas manifestações e atuar sobre elas. É primordial conhecer as produções de diferentes épocas e grupos sociais, tanto as pertencentes à cultura popular, quanto as consideradas da cultura dominante. O trabalho com a linguagem corporal tem como finalidade propiciar aos estudantes oportunidades para apreciar diferentes repertórios culturais e também experimentar, ampliando e qualificando sua compreensão sobre a cultura corporal.

Não há como se constituir em autor crítico e criativo se não for acessada uma pluralidade de referências com liberdade suficiente para opinar, estabelecer relações, construir sentidos e conhecimentos.

A ação didática com a cultura corporal inclui possibilitar a socialização e a memória das práticas corporais socialmente disponíveis. O elemento essencial é o reconhecimento das culturas. Ao incluir a vivência, leitura, ressignificação, ampliação e aprofundamento dos conhecimentos relativos às manifestações corporais, a Educação Física promove situações didáticas que favorecem a troca entre os sujeitos e a valorização das diferenças. Os indivíduos se reconhecem e se diferenciam a partir do outro, por isso, as atividades devem permitir que todos possam participar, divertir-se e aprender, independentemente das características individuais. Assim sendo, é importante que os professores defendam a convivência social inclusiva, que incentivem e promovam a criatividade, a solidariedade, a cidadania e o desenvolvimento de atitudes de coletividade.

Para uma Educação Física culturalmente orientada, é preciso assegurar práticas pedagógicas que permitam a realização de atividades variadas: relatos orais e escritos, demonstrações, vivências corporais, rodas de conversa, experimentação, assistência a vídeos, audiência a ritmos, músicas, entrevistas, depoimentos, análise de imagens, fotografias, visitas aos locais onde as práticas corporais ocorrem etc. É desejável que o cotidiano seja pleno de atividades de produção tais como verbalização das opiniões, socialização das descobertas, organização de apresentações para os colegas da turma, escola ou comunidade, a comunicação de informações obtidas no interior da instituição educativa ou fora dela, entre outras. Ao lado disso, os estudantes devem ser encorajados a pensar, discutir e conversar sobre as práticas corporais, haja vista o potencial que tais situações apresentam para transcender os conhecimentos acerca da cultura corporal já disponíveis.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 58 15/02/2019 12:26

Finalmente, sugere-se a organização de atividades pedagógicas que, partindo das vivências corporais, ampliem o patrimônio cultural alusivo às diferentes esferas do conhecimento: linguagem, ciências sociais e naturais. Não se trata, portanto, de simplesmente reproduzir as manifestações corporais aprendidas na família, comunidade, mídia ou no interior da escola. Ao experimentá-las, conversar sobre elas, procurar compreendê-las, compará-las com outras já conhecidas e descobrir um pouco mais da sua história e das trajetórias dos grupos que as produziram e reproduziram, os conhecimentos serão revistos, ampliados e aprofundados pela mediação cuidada e atenta do professor.

O **registro** deve acompanhar todo o processo. Tomar notas, fotografar, gravar áudios, recolher pequenos textos ou narrativas dos estudantes etc. são algumas das muitas possibilidades de documentação das atividades realizadas e das respostas da turma. Esses materiais acumulam as informações necessárias para **avaliação** do trabalho pedagógico efetivo. Na perspectiva cultural, não se avalia o estudante, mas sim, o que foi proposto e realizado com a intenção de alcançar os objetivos estipulados.

A análise dos registros fornece os indícios para o professor refletir sobre o trabalho realizado, o que deu certo e o que não deu. Quais situações didáticas precisam ser replanejadas, quais devem ser descartadas ou enfatizadas. É o percurso realizado que está em xeque, que precisa ser colocado sob suspeita. Após essa reflexão, caberá a retomada de determinadas atividades, a sua recomposição ou, a depender do ponto de vista do docente, o prosseguimento com os trabalhos sem que seja necessário retomar as atividades realizadas.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 59 15/02/2019 12:26

A função pedagógica da avaliação

Educação Física_EF2_Rev02.indb 60 15/02/2019 12:26

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Todas as ações educativas proporcionadas pela escola estão direcionadas ao desenvolvimento integral dos estudantes e sua formação para toda a vida. A passagem de cada criança pela Educação Infantil e, posteriormente, pelo Ensino Fundamental, está voltada à garantia de diversas aprendizagens que têm o professor como o principal mediador. Toda escola parte da organização curricular para eleger objetivos de aprendizagem e desenvolvimento adequados a cada ano da Educação infantil ou do Ensino Fundamental. Dessa forma, os docentes têm referências do que é preciso ensinar a cada criança ou estudante, ao longo de sua trajetória escolar. Contudo, o percurso de aprendizagem é individual e se faz na articulação entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos que são trabalhados em diferentes situações de aprendizagem propostas pelos professores. Cabe, portanto, a esses profissionais, planejar o trabalho pedagógico a partir do currículo escolar, considerando o processo de aprendizagem de cada estudante, que ocorre em ritmos bem particulares.

O professor está o tempo todo observando seus estudantes e pode, a partir dessa observação, ter indícios sobre o desenvolvimento de cada criança ou adolescente. Quando elege parâmetros claros acerca do que observar, registra suas apreciações sobre cada estudante e se debruça sobre os resultados obtidos, procurando interpretá-los e tomar decisões. Dessa forma, está exercitando uma prática fundamental a todo processo de ensino: a avaliação.

Avaliar, para Luckesi (2011, p.149), envolve "investigar para conhecer e conhecer para agir". Dessa forma, estamos avaliando quando estabelecemos um juízo de valor sobre algo que é observado ou diagnosticado por diferentes instrumentos para, a partir dos dados obtidos, tomar decisões. No âmbito escolar, o que está em foco é a aprendizagem dos estudantes. Por isso, avaliar é uma ação articulada ao processo de ensino e não se realiza de forma apartada do trabalho pedagógico, planejado pelos docentes. Ao identificar as aprendizagens dos estudantes e as suas necessidades por meio da avaliação, o professor tem parâmetros para planejar a ação educativa e ajustar suas propostas de intervenção à realidade da turma. Dessa forma, o papel do professor é "observar o aluno para mediar, ou seja, para refletir sobre as melhores estratégias pedagógicas possíveis no sentido de promover sua aprendizagem" (HOFFMANN, 2010, p. 148).

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 61 15/02/2019 12:26

A avaliação é formativa quando informa cada estudante sobre seu percurso de aprendizagem, permitindo que tome consciência do seu próprio desenvolvimento e, assim possa dedicar-se aos aspectos que ainda se mostrem como fragilidades.

As avaliações realizadas no início do ano ou na abertura de uma nova sequência didática têm um papel diagnóstico. Seu propósito não é atribuir notas, mas conhecer o que os estudantes já sabem sobre determinado objeto de conhecimento. Dessa forma, respeita-se o percurso de aprendizagem de cada estudante, que, em uma perspectiva construtivista, faz-se a partir da articulação entre os novos saberes e os esquemas mentais anteriormente construídos, promovendo comparações, revisões e modificações, que são a base da construção de novos conhecimentos.

Para realizar esse diagnóstico, o professor coloca em ação estratégias diversificadas de avaliação inicial, que podem ser realizadas mediante a observação sistemática dos estudantes e a proposição de questionamentos, exercícios, debates, produções escritas e, até mesmo, sondagens ou testes – a depender do que é preciso saber e do nível de desenvolvimento do estudante – que lhe permitam diagnosticar os conhecimentos prévios e saber mais sobre as especificidades de cada turma. Essa avaliação – que também pode ser denominada como diagnóstica – é, portanto, uma importante ferramenta para o planejamento docente, sendo essencial ao ajuste entre o que se almeja ensinar e o nível de desenvolvimento em que uma turma realmente está.

Se, ao longo de um ano letivo, estão previstas múltiplas aprendizagens relacionadas a diferentes componentes curriculares, como saber se as crianças ou adolescentes têm aprendido o que é desejável? A resposta a essa questão passa pelo acompanhamento individual do percurso de desenvolvimento cada estudante, que é o cerne da avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa.

Para Hadji (2001), a avaliação assume caráter formativo apenas quando contribui para a regulação das atividades de ensino, isto é, quando traz informações sobre o desenvolvimento de cada estudante, permitindo ao professor regular sua ação e reorganizar o trabalho pedagógico a partir das necessidades reais de sua turma e das especificidades de cada estudante. Portanto, avaliar é uma ação que vai além da coleta de dados, pois requer a interpretação das informações obtidas por diferentes instrumentos e a tomada de decisão com vistas à adaptação das propostas de ensino. Além disso, a avaliação é formativa quando informa a cada estudante sobre seu percurso de aprendizagem, permitindo que tome consciência do seu próprio desenvolvimento e, assim, possa dedicar-se aos aspectos que ainda se mostrem como fragilidades. Dessa forma, a avaliação formativa é aquela que acontece processualmente e está a serviço da aprendizagem.

Ao final do ano ou ao término de uma determinada sequência didática, a avaliação também pode ser exercida com a finalidade de verificar aprendizagens construídas pelos estudantes, comparando o desempenho alcançado com aquele que se pretendeu desenvolver. Essa avaliação assume o caráter cumulativo (ou somativo), ao procurar aferir a aprendizagem acumulada pelos estudantes ao término de um ciclo de aprendizagens. Essa avaliação também permite ao professor tomar decisões acerca do seu processo de ensino, pois tem evidências das aprendizagens que foram consolidadas, bem como daqueles objetos de aprendizagem que precisam ser retomados com a turma, a partir de diferentes estratégias de ensino. É importante considerar que

> "avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor, já que o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não" (WEISZ, 2009, p. 95).

O quadro a seguir sintetiza os três tipos de avaliação – diagnóstica, formativa e cumulativa – e suas principais características:

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 62 15/02/2019 12:26

	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	AVALIAÇÃO FORMATIVA	AVALIAÇÃO CUMULATIVA (ou somativa)
OBJETIVO	• Identificar o conhecimentos prévios dos estudantes e subsidiar o planejamento docente.	• Promover o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes; • Oferecer subsídios para a regulação do trabalho docente (análise e replanejamento); • Trazer indicativos acerca da aprendizagem de cada estudante, favorecendo os processos de autoavaliação e autorregulação.	• Verificar o que os estudantes aprenderam. • Analisar a necessidade de retomada ou não do trabalho pedagógico voltado a determinado objeto de aprendizagem, orientando futuros encaminhamentos do docente.
QUANDO REALIZAR?	• No início do trabalho voltado a um novo objeto de conhecimento. **(ANTES)**	• Ao longo de todo trabalho pedagógico voltado a um determinado objeto de conhecimento. **(DURANTE)**	• Ao término do trabalho pedagógico relacionado a um determinado objeto de conhecimento. **(DEPOIS)**

A OBSERVAÇÃO E O REGISTRO

A aprendizagem ocorre a todo instante e evidencia-se na ação dos estudantes. Dessa forma, a observação atenta do professor traz indicações sobre as relações de cada aprendiz com o conteúdo trabalhado, bem como permite conhecer como ocorrem suas interações com outros colegas de turma e com os materiais e espaços educativos que lhe são ofertados.

Observar é uma ação que exige a definição prévia do que se pretende observar. Para tanto, é essencial que o professor construa um roteiro (ou ficha) de observação que traga parâmetros do que será analisado, trazendo foco a essa ação. Essa ficha pode conter, por exemplo, as perguntas que o professor precisa responder ao observar as crianças ou adolescentes. Dessa forma, o olhar docente tem um direcionamento claro, trazendo maior objetividade a esse exercício investigativo.

Em um contexto de brincadeiras, por exemplo, a criança pode estar envolvida em situações de aprendizagem planejadas pelo professor e que preveem o uso autônomo de diversos brinquedos dispostos na sala de aula ou em outros espaços educativos. Enquanto as crianças brincam, o professor, atento às manifestações de cada uma, tem um roteiro de observação para guiar seu olhar sobre cada estudante, contendo questões orientadoras a responder, tais como: com quem ela brinca? Quais os brinquedos pelos quais demonstra preferência? Como se relaciona com os outros colegas? Entre outras possibilidades.

O professor que, no exemplo acima, observava sua turma brincando, pode concluir que precisa fazer intervenções específicas com uma determinada criança, ajudando-a a desenvolver estratégias para interagir com seus colegas e, assim, aprender a brincar em parceria. Pode perceber, ainda, que precisa promover modificações na seleção dos materiais e na organização dos espaços para promover outras experiências às crianças, entre outras tomadas de decisão.

O uso de uma ficha enquanto roteiro de observação permite ao professor manter um foco específico e objetivo ao longo de sua investigação. Considerando que há campos para respostas e anotações acerca dos aspectos observados sobre cada estudante, os dados obtidos favorecem análises e reflexões posteriores, trazendo pistas relevantes sobre o processo de aprendizagem individual. Além de fundamentar a ação docente na proposição de futuras intervenções,

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 63 15/02/2019 12:26

esses dados também podem subsidiar a elaboração dos relatórios descritivos, que constituem a principal estratégia de registro e acompanhamento das crianças na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental.

As informações coletadas pelos professores por meio da observação direta dos estudantes podem ser complementadas com os próprios registros das crianças, sejam desenhos, produções diversas, ou gravações em áudio e vídeo. A partir desses diferentes registros, esse profissional pode apoiar o aprendiz a reconhecer seu próprio percurso de aprendizagem, comunicar as famílias sobre o desenvolvimento de cada criança ou adolescente e, principalmente, obter informações essenciais sobre o percurso de aprendizagem para planejar futuras intervenções.

A observação e o registro não são prerrogativas da Educação Infantil. Professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental também podem promover atividades descentralizadas, em que os estudantes, estando em duplas, grupos, ou até mesmo em situações individuais, possam ser observados a partir de determinados parâmetros, previamente definidos. Se um determinado estudante faz uma leitura em voz alta, o professor pode fazer anotações sobre o seu desempenho que tragam referências para oferecer-lhe uma devolutiva, indicando seus avanços e os aspectos de sua aprendizagem, nos quais ainda precisa investir. O professor, nesse caso, também tem indicadores do que ainda precisa fazer para que esse estudante avance no que diz respeito a essa prática de leitura.

Um estudante mais experiente, que apresenta um seminário ou realiza um experimento científico, também pode ser observado durante sua atividade e assim oferecer pistas sobre o que já sabe e o que precisa, ainda, aprender acerca do objeto de aprendizagem em questão. Essas observações também podem ser utilizadas como parâmetros de uma devolutiva para cada estudante, permitindo que ele reconheça e modifique seu próprio percurso de aprendizagem. Os estudantes podem, inclusive, conhecer previamente os pontos de observação do professor e, também, exercerem, a partir dos mesmos parâmetros, autoanálises do seu próprio processo de aprendizagem.

Em todos os casos, o que está em jogo é realizar observações objetivas sobre o desempenho dos aprendizes para, a partir dos dados obtidos, aprimorar as situações de aprendizagem e promover o desenvolvimento.

OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS PARA A AVALIAÇÃO

A estruturação de uma proposta de ensino requer contextos de diagnóstico e acompanhamento das aprendizagens. Embora a prova seja um instrumento muito utilizado no Ensino Fundamental, é importante considerar a possibilidade de obter informações sobre o desempenho dos estudantes a partir de diferentes atividades avaliativas, que podem ser propostas individualmente, em duplas ou grupos, conforme a intencionalidade do professor. Os trabalhos escritos e a apresentação de seminários são exemplos de outras estratégias que podem ser utilizadas pelos professores, para além das provas ou testes, para compreender o percurso de aprendizagem e, assim, avaliar.

Qualquer que seja o instrumento escolhido, é fundamental sua articulação com os objetivos de aprendizagem e os conteúdos efetivamente trabalhados. Os critérios avaliativos, bem como as orientações sobre como realizar as tarefas propostas, devem ser claros e precisam ser explicitados previamente, favorecendo o desempenho dos estudantes a partir da compreensão do que lhes é solicitado. Assim, "a percepção correta, pelo aluno, do alvo visado é uma das condições de seu êxito." (HADJI, 2001, p. 18).

O professor também pode promover contextos de autoavaliação, em que os estudantes conhecem e refletem sobre seus próprios percursos de aprendizagem. A partir de indicadores previamente definidos, que podem estar relacionados à participação nas aulas, à realização das tarefas, ao alcance de alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ou ao domínio de determinados conteúdos, o estudante pode analisar seu próprio desempenho, conhecendo seus pontos fortes, bem como suas necessidades,

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 64 15/02/2019 12:26

favorecendo, assim, a aprendizagem da autorregulação. Esse tipo de avaliação pode ser realizada, entre outros instrumentos, por meio de rubricas.

A rubrica consiste em uma tabela (ou roteiro) que apresenta os critérios de avaliação a partir de uma descrição objetiva do nível de desempenho esperado para cada estudante. A partir do parâmetro tido como ideal, o instrumento apresenta um leque de níveis de desempenho e, assim, permite classificar e analisar o contexto de cada estudante, identificando em que medida ele se aproximou ou se distanciou do que era esperado no seu processo de aprendizagem.

A pré-definição do desempenho esperado traz objetividade à avaliação e permite ao estudante compreender, previamente, o que é desejável que ele atinja em cada contexto de aprendizagem. A avaliação por rubricas coloca luz sobre os aspectos qualitativos e não meramente classificatórios da avaliação, visto que seu maior objetivo é descrever um desempenho e não apenas quantificá-lo com uma determinada nota. Além disso, contribui para o planejamento docente e, ao trazer pistas sobre o real desempenho do estudante, favorece a proposição de devolutivas.

Independentemente do instrumento empregado, a avaliação da aprendizagem está voltada à obtenção de parâmetros sobre o percurso de cada estudante e deve fomentar a (re)organização do trabalho docente com vistas a dar condições para que todos os estudantes avancem e alcancem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos para cada etapa de escolarização, tendo respeitados seus ritmos próprios de aprendizagem.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 65 15/02/2019 12:26

Referências

1ª PARTE

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia de ensino: primeiras aproximações**. Educar em Revista, n. 13, p. 93-100, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601997000100007 Acesso em 08 jul. 2018.

BARANAUSKAS, M. C. C.; MARTINS, M. C. ABInv **Aprendizagem Baseada na Investigação** – A Metodologia. In: VALENTE, J.A; BARANAUSKAS, M. C. C.; MARTINS, M. C.. (Org.). ABInv – **Aprendizagem baseada na investigação**. 1ed. Campinas: UNICAMP NIED, 2014, v. 1, p. 42-64.

BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Penso Editora, 2015.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Trad. Paulo Sérgio Rouanet. (Obras Escolhidas v. 1). São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ**. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 27 fev. 2017.

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. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 10 ago. 2018.

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 24/09/2018.

Cohen, Elizabeth G.; Lotan,Rachel A. **Planejando o trabalho em grupo – estratégias para sala de aula.** São Paulo. Penso, 2017.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

DOLL JR., William E. Currículo**: uma perspectiva pós-moderna**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FERREIRA, M.V.;ZURAWSKI, M.P.V. **Formação de professores e currículo integrado**. Revista Educação Infantil 2ª Edição. São Paulo: Segmento. Out/2011. Ps. 60-75.

FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa / Emilia Ferreiro; tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

FREUD, Sigmund. **Escritores criativos e devaneio**. vol. IX (1907-08), 1907.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 66 15/02/2019 12:26

GONSALES, P. (org.). **Kit Design Thinking para Educadores – Versão em Português**. São Paulo: Instituto EducaDigital, 2010. (Licença CreativeCommons) Disponível em:<http://www.dtparaeducadores. org.br> Acesso em: 08 jul. 2017

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Artmed Editora, 2002.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Metodologia do ensino: diferentes concepções**. Campinas: F. E./UNICAMP, mimeo, 1993.

MAZUR, Eric. **Peer instruction: a revolução da aprendizagem ativa**. Penso Editora, 2015.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, p. 15-33, 2015.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova:** um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.

PALANCH, W. B. L. (2016). **Mapeamento de Pesquisas sobre Currículos de Matemática na Educação Básica Brasileira (1987 a 2012)**. Tese de Doutorado em Educação Matemática. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PALANCH, W. B. L.; PIRES, C. M. C. (2017). Um Panorama das Pesquisas Centradas nas Implementações e Organizações Curriculares no período de 1987 a 2012. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 19, n. 03, p. 1039-1056.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral**. São Paulo: SME: COPED, 2016. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHLEMMER, E. Games e Gamificação: uma alternativa aos modelos de EaD. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 19, p. 1-12, 2016.

SOLIGO, R. A.; SANTOS, T. S.; SILVEIRA, R. F. K.. **O planejamento no ciclo da alfabetiçã**o. 2013. (Programa de rádio ou TV/Mesa redonda). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uezv48sdKHM. Acesso em 24/09/18.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKY, L.S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1998.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2009.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 67 15/02/2019 12:26

2ª PARTE

EDUCAÇÃO FÍSICA

BONETTO, Pedro Xavier R. **A "escrita-currículo" da perspectiva cultural de Educação Física:** entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula. 2016. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

ESCUDERO, Nyna Taylor G. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural:** uma escrita autopoiética. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: DPA, 2006.

MÜLLER, Arthur. **A avaliação no currículo cultural da Educação Física:** o papel do registro na reorientação das rotas. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. **Práticas corporais:** brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural.** São Paulo: Blucher, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural:** o currículo em ação. São Paulo: Labrador/FAPESP, 2017. Disponível em <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/livro_2017.pdf> Acesso em 12 out. 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural:** inspiração e prática pedagógica. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. Disponível em <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_41.pdf> Acesso em 12 out. 2018.

NEVES, Marcos Ribeiro. **O currículo cultural da Educação Física em ação:** efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

NUNES, Hugo César B. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física.** 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

SANTOS, Ivan Luís. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física.** 2016. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

AVALIAÇÃO

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliar:** respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2009.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 68 15/02/2019 12:26

Educação Física_EF2_Rev02.indb 70 15/02/2019 12:26

Anexos

ANEXO 1
Metodologias Ativas

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP)

A Aprendizagem Baseada em Projetos potencializa o trabalho interdisciplinar

A teoria define projeto como uma modalidade organizativa que tem por objetivos a realização de atividades associadas dentro de um período de tempo e que resultam em um produto final (LERNER, 2002). É uma modalidade privilegiada para o trabalho interdisciplinar e colaborativo. A proposição de uma Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) pressupõe a adoção de uma metodologia de ensino que privilegie essa modalidade organizativa. Ademais, Bender (2015, p. 9) define ABP como "um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções".

Podemos apreender destas definições que trabalhar por meio da ABP está para além da adoção de projetos como metodologia de ensino. Compreende a transposição de situações reais para a sala de aula com o objetivo de ensinar conceitos e o conhecimento científico inerente aos conteúdos escolares.

Nesta configuração, o processo de aprendizagem e de construção do conhecimento se dá a partir de uma pergunta complexa, um desafio proposto ou problema detectado. Os estudantes são instigados a elaborar hipóteses, discuti-las, buscar recursos e, consequentemente, encontrar soluções para seus desafios, de forma colaborativa. Assim, a pesquisa é ponto fulcral na ABP. Não a simples pesquisa que direciona e encontra respostas. Mas uma pesquisa que se pretende norteadora de discussões, criteriosa na medida em que analisa conteúdos encontrados na internet em relação a sua veracidade e relevância. Conforme discutido no capítulo sobre metodologias ativas, a transposição de informação em conhecimento é tarefa desafiadora e é justamente essa a função de mediação do professor.

É fundamental, ainda, a percepção docente de que ao se utilizar esta metodologia ativa, a proposição de temática para o projeto deve partir do contexto real dos estudantes; ou seja, não é razoável que sejam definidas temáticas que em nada dialogam com as necessidades e/ou curiosidades dos alunos, tampouco são conteúdos escolares definidos pelas diretrizes curriculares. Tal equilíbrio entre o que os estudantes desejam aprender e os objetivos de aprendizagem do currículo

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 72 15/02/2019 12:26

é fundamental. É possível, por exemplo, já na Educação Infantil, introduzir conhecimentos sobre fauna a partir do interesse das crianças sobre animais domésticos. Com os maiores, é possível iniciar um projeto que aborde as temáticas consumo responsável e redes sociais, que, similarmente, contemplam o eixo Probabilidade e Estatística do currículo de Matemática.

Por seu caráter interdisciplinar, a ABP favorece o trabalho integrado dos professores da escola. Diferentes saberes são necessários para que os estudantes cheguem aos resultados e/ou produtos finais. Assim, um único projeto pode incorporar diferentes componentes curriculares e aproximar a escola da realidade dos estudantes.

Por fim, ao planejar o trabalho com ABP é necessário prever a concretização do produto final, conforme previsto para a modalidade organizativa. Não se trata somente de materializar algo com exposição de materiais, mas se pode, por exemplo, realizar uma exposição oral da pesquisa, compartilhando os conhecimentos com outras turmas da escola. Assim, todo o processo poderá ser retomado e as aprendizagens tornar-se-ão ainda mais significativas.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 73 15/02/2019 12:26

APRENDIZAGEM BASEADA NA INVESTIGAÇÃO (ABINV)

A curiosidade, nata à criança, a favor da aprendizagem

Crianças são, por natureza, curiosas. Estão constantemente fazendo perguntas e têm ânsia por conhecer, cada vez mais, o mundo que estão descobrindo. Esse é, justamente, o ponto de partida para a metodologia da Aprendizagem Baseada na Investigação (ABInv). Dar a investigação um caráter científico e ressignificá-la é o que a ABInv busca: é fazer ciência em vez de estudar os conhecimentos acumulados sobre ciência; é pensar que a aprendizagem vai além da reprodução dos conteúdos pré-estabelecidos e de resultados de busca na Internet. (Baranauskas e Martins, 2014).

Investigar implica em ouvir hipóteses sobre as dúvidas. Assim, antes mesmo de serem instigados a pesquisar sobre os assuntos em pauta, os estudantes precisam ser estimulados a emitir suas opiniões e pressupostos acerca do conhecimento em questão. Dessa forma, poderão confrontar o que pensavam com o conhecimento científico e validar ou ressignificar seus saberes. Este é um movimento essencial à construção e aquisição de conhecimentos.

Logo, a adoção da ABInv requer a escuta atenciosa e respeitosa de todos os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. O docente necessita não apenas ser um ouvinte atento, mas também estimular nos estudantes uma postura participativa e respeitosa em relação às ideias e opiniões dos colegas, conforme explicitam os Objetivos Gerais de Aprendizagem deste documento curricular. Essa troca de experiências pode ser novamente vivenciada após as investigações realizadas, permitindo a circulação de percepções, a realização de inferências, entre outros conhecimentos.

Nessa metodologia ativa é, ainda, papel do professor, instigar a curiosidade e mais do que isso, estimular e dar condições aos estudantes para que busquem as respostas a suas indagações. Não raro a escola é responsabilizada por inibir a curiosidade das crianças. Desse modo, ao empregar a ABInv, o docente, diferentemente de dar respostas prontas, precisa elucidar os caminhos pelos quais é possível "investigar". A internet é amplo campo para tal, entretanto não é a única fonte de informações. Os diferentes espaços escolares, os saberes dos mais experientes, os livros e mesmo as pesquisas acadêmicas compõem um vasto *corpus* de pesquisa.

Importante mencionar que é comum se associar a metodologia de ABInv à investigação científica proposta para o componente curricular de Ciências, entretanto, as demais disciplinas, similarmente, oferecem muitas possibilidades de exploração e de aprendizagens a partir da investigação.

As metodologias de ABP e ABInv se articulam e podem ser utilizadas de maneira concomitante.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 74 15/02/2019 12:26

DESIGN THINKING

Ouvir, criar e implementar

O *Design Thinking* (DT) tem por objetivo principal a criação de ideais e produtos que atendam a demandas reais, por meio de soluções colaborativas. Inspirada no modo de trabalhar de designers, o DT, mais do que uma metodologia, pode ser compreendido como uma abordagem que, quando aplicada no contexto educacional, pode ser grande aliada do processo colaborativo de aprendizagem.

De modo similar ao proposto por todas as metodologias ativas, o DT coloca os alunos na centralidade do processo educativo e lhes confere maior poder de criatividade e autonomia para a tomada de decisões. Ao ouvir, criar e implementar, os estudantes experimentam as diferentes etapas de trabalho recorrentes a designers e experienciam importantes capacidades em cada uma das fases.

O ouvir está relacionado à escuta necessária aos que demandam o produto ou ideias que solucionem algum problema ou mesmo que melhorem condições. A criação, fase seguinte, passa por materializar ideias e sugestões para a invenção criativa. Enquanto o implementar é a fase do colocar em prática o produto ou ideia, prevendo seus necessários ajustes e adequações à demanda inicial. Toda essa proposição que, a primeira vista pode parecer técnica e mecanizada, ganha vida ao ser transposta para a educação e pormenorizada. Gonsales (2010), ao traduzir o DT, indica cinco etapas fundamentais ao uso da abordagem na educação, a saber:

- **Descoberta:** é a etapa em que se busca o real entendimento da demanda. Está associada ao "ouvir" as reais necessidades e proporcionar o bom entendimento do desafio. As formas de escuta, aqui, podem ser muitas, desde uma reunião entre os envolvidos no processo de criação até a elaboração de questionários e entrevistas. Coletar dados e informações é fundamental para o processo de criação, uma vez que o objetivo é dar respostas cada vez mais ajustadas ao desafio proposto. Para se obter boas respostas, é essencial saber fazer boas perguntas. Esse exercício de criação de questionários ou perguntas norteadoras da escuta é um rico momento de aprendizagem, uma vez que, de forma colaborativa, os estudantes são estimulados a pensar sobre o que precisam e desejam saber daqueles que demandam a solução. A descoberta é o ponto de partida para o planejamento das ações subsequentes.
- **Interpretação:** realizada a escuta e a coleta de informações é preciso compreendê-los. Trata-se de encontrar significados para os dados coletados e transformá-los em oportunidades de ação. Com os estudantes, é possível realizar as articulações entre os saberes que já possuem e de que forma eles podem ser de ajuda para que se compreenda e, por que não dizer, facilite a análise das informações com vistas à proposição de ideias.
- **Ideação:** o termo pode ser compreendido como geração de várias ideias. Nessa etapa, a utilização de *brainstorming* para a escuta dos envolvidos com a solução do desafio é uma importante estratégia. Além disso, a ideação estimula a exposição de ideias, a criatividade e o posicionamento diante de determinado tema ou assunto. Mesmo as ideias mais utópicas, devem ser consideradas e registradas em palavras, ou frases curtas, que podem ser registradas na lousa, post-its, no computador, etc.; com o objetivo de serem recuperadas para análise.
- **Experimentação:** é a etapa de materializar as ideias e torná-las tangíveis para a proposição de soluções. A construção de protótipos é atividade inerente a essa etapa. Esses protótipos, não necessariamente, são as soluções definitivas aos desafios, uma vez que receberão *feedback* e serão aprimorados. Para a elaboração de protótipos, é possível utilizar-se de todos materiais e recursos disponíveis. Há protótipos realizados por meio de lixo eletrônico reciclado, enquanto outros realizados em ambientes virtuais (como pode ser o caso dos *storyboards*), entre outros exemplos. O importante é experimentar e dar vida às etapas anteriores do DT.
- **Evolução:** em posse dos protótipos é hora de ouvir o que os demandantes e demais partícipes do processo tem a dizer. Pode-se traduzir essa etapa como

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 75 15/02/2019 12:26

o momento do *feedback*, em que receberão críticas e sugestões, sempre com vistas ao aprimoramento da ideia inicial e, consequente evolução. É possível, ainda, envolver agentes externos nessa etapa, desde que sejam contextualizados das etapas que precedem a elaboração do protótipo, bem como do desafio que o DT tem a superar. Esses agentes podem ser, desde estudantes de outras turmas, até especialistas que podem contribuir com a temática do DT.

Em todas as etapas, a documentação do processo é fundamental, pois permite a retomada e a análise, tanto das evoluções, quanto dos conhecimentos adquiridos pelo grupo envolvido no DT. A própria concepção desta metodologia favorece o trabalho integrado e articulador e tem centralidade no processo, características recorrentes às metodologias ativas de aprendizagem.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 76 15/02/2019 12:26

APRENDIZAGEM ENTRE PARES

O agrupamento produtivo e intencional por um objetivo em comum

A interação entre alunos sempre se mostrou uma eficaz estratégia de ensino. A metodologia de aprendizagem por pares – *peer instruction* (MAZUR, 2015) – favorece propostas colaborativas e o desenvolvimento de metodologias ativas de ensino. Além das características relacionadas ao trabalho colaborativo e de protagonismo, já mencionadas anteriormente, o trabalho com essa metodologia implica em mediação docente desde a proposição dos pares até o monitoramento do processo educativo.

O agrupamento dos estudantes em duplas não é aleatório, antes, intencional. Os alunos são organizados a partir de conhecimentos, habilidades e competências distintas, porém complementares, para que, de fato, aprendam ou com o outro. Aquele que assume, em determinado conteúdo ou proposta, o lugar de "quem explica" é tão beneficiado quanto aquele que ocupa o lugar de "quem recebe" a explicação, visto que a aprendizagem é via de mão dupla e os papéis se invertem a todo momento, gerando troca de saberes e experiências.

É comum no trabalho em duplas, em especial entre crianças pequenas, que uma delas tenha a tendência de assumir o domínio e, por exemplo, resolver a proposta individualmente. O olhar atento do docente para que os estudantes não assumam tal postura é primordial, além do diálogo constante para que compreendam suas "funções" neste agrupamento. Trata-se da sensibilidade docente, discutida no tópico que trata dos agrupamentos para metodologias ativas de nosso currículo.

Ademais, as duplas necessitam de uma tarefa, meta ou objetivo em comum, que pode ser definida pelo professor mediante os conteúdos e objetivos de aprendizagem, ou pelo próprio grupo de alunos. O importante é garantir a troca de conhecimentos e posterior apresentação dos resultados obtidos. Por exemplo, numa proposta de atividade em que os alunos são desafiados a resolver problemas, ambos podem formular suas hipóteses, confrontá-las, chegar a uma conclusão única, para então expor a toda turma.

Durante todo o processo, a supervisão docente é estratégia fundamental para que os pares possam se expressar e interagir em suas duplas, além de possibilitar a intervenção docente mais acertada possível, uma vez que a aprendizagem entre pares potencializa o tempo e permite ao professor atuar somente quando esgotadas as possibilidades de construção de conhecimentos entre as duplas. Não se trata de delegar o ensino aos estudantes, mas de colocá-los como protagonistas de sua aprendizagem e permitir-se não ser a única fonte de conhecimento da sala de aula.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 77 15/02/2019 12:26

SALA DE AULA INVERTIDA

O estudante como protagonista de sua aprendizagem

A metodologia de ensino de sala de aula invertida (*flipped classroom*, em inglês) é, entre as metodologias ativas aqui discutidas, a que mais evidencia o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem. Em sua proposta, estudantes conhecem previamente os conteúdos das aulas, por meio de vídeos gravados pelos docentes e, durante as aulas, discutem com autonomia e num movimento colaborativo, sobre os saberes adquiridos, além de esclarecer suas dúvidas e realizar atividades acerca do conteúdo.

A possibilidade de acessar o conteúdo das aulas em vídeo, possibilita aos estudantes que o recuperem quantas vezes julgarem necessários, além de permitir que façam pausas e registrem suas dúvidas para posterior pesquisa ou consulta ao docente, quando da discussão em sala de aula.

Essa metodologia exige um grau de autonomia e maturidade dos estudantes maior do que as demais apresentadas, uma vez que a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem nem sempre é possível com os muito pequenos, de forma autônoma. Mas já é possível, no Ensino Fundamental 1, introduzir a proposta, ainda que com gravações de curta duração ou com o auxílio dos responsáveis, mas que permitam a discussão na sala de aula – o que não pode ser renunciado.

A disponibilização do conteúdo, sobretudo em meio virtual, permite ao aluno recorrer a ele quantas vezes se fizer necessário. Além disso, a possibilidade de estudar com antecedência os conteúdos fornece aos estudantes a confiança necessária para se expressar durante aulas que, inevitavelmente, necessitam ser dialogadas.

A adoção da metodologia ativa "sala de aula invertida" exige planejamento e organização por parte do docente, além de domínio de conteúdos escolares; mas, acima de tudo, versatilidade para lidar com o inesperado. É importante esclarecer isso, pois, ao proporcionar ao aluno contato com o conteúdo, antes mesmo de qualquer discussão ou introdução, deve se esperar um amplo entendimento do conteúdo abordado. Entretanto, sistematizar os conhecimentos e encaminhar as discussões para que objetivos de aprendizagem sejam atingidos, é função principal do professor no processo de ensino e de aprendizagem.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 78 15/02/2019 12:26

APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS E GAMIFICAÇÃO

O potencial de jogos e games para a aquisição de conhecimentos escolares

O interesse de crianças e jovens por jogos e games, já há algum tempo, é observado por educadores que os utilizam das mais distintas formas para o ensino de conteúdos escolares e com o objetivo de, entre outros, desenvolver o raciocínio lógico. Por seu caráter desafiador e lúdico, os jogos são sempre bem-vindos entre os alunos e potencializam aprendizagens e trabalho colaborativo. No entanto, empregar uma metodologia de Aprendizagem Baseada em Jogos e Gamificação implica em mais do que utilizar jogos e games nas práticas escolares, envolve, ainda, criá-los de forma colaborativa.

Entretanto, é importante ponderar que os jogos digitais têm ocupado grande parte deste cenário. Porém, o "digital", não é pré-requisito para o uso desta metodologia. Promover aprendizagem por jogos e gamificação implica a adoção da mecânica e elementos dos jogos, digitais ou tradicionalmente analógicos, a fim de motivar e engajar. Isso pode incluir o uso de regras, recompensas, fases, progressão; o importante é tornar a experiência emocionante e divertida. Schlemmer (2016) aponta para alguns dos elementos do uso de jogos na aprendizagem que, para a autora, não podem ser descartados quando se espera engajamento e motivação, por parte dos estudantes.

- **Regras:** são essenciais à definição dos caminhos, limites e possibilidades para o alcance dos objetivos e metas. Podem ser elaboradas pelo grupo de alunos envolvidos no processo de aprendizagem e negociadas à medida que são aplicadas. Esse já é um importante movimento que desenvolve a competência comunicativa e o respeito necessário ao ato de ouvir.
- **Metas e Objetivos:** são a razão pela qual se joga, indicam o final de um percurso. Os objetivos de um jogo podem ser muitos: desde completar uma lista de palavras para estudantes em fase de alfabetização, até "salvar" o planeta de uma epidemia por meio de misturas químicas potentes, para estudantes dos anos finais. O importante é ter metas e objetivos bem definidos e claros aos participantes.
- **Resultados e feedback:** são os norteadores do jogo, pois indicam se as escolhas realizadas são corretas ao indicar o progresso, os possíveis resultados e devolutivas para o jogador. O compartilhamento dos resultados do jogo precisa ser pensado cuidadosamente, em especial com os menores. A competição, inerente ao ato de jogar, pode se tornar um problema quando não assimilada positivamente entre os estudantes. Por essa razão, é essencial não dar ênfase à competição e fazer da exposição dos resultados dos grupos ou dos alunos, um processo natural e constante por meio de *feedbacks* positivos que se constituam devolutivas norteadoras dos próximos passos ou das próximas jogadas. O objetivo maior da aprendizagem baseada em jogos não é o resultado final, mas o processo.
- **Interação:** elemento essencial, a interação permite que os "jogadores" se relacionem entre si e com os demais elementos que compõe o jogo. Em jogos da internet é comum a presença de *chats* ou outros meios de comunicação entre os jogadores, com o objetivo de colocá-los em contato, simultaneamente, a ação de jogar. Na escola, tal interação é ainda mais fluida e permite criar estratégias, códigos próprios e até linguagens para compor a forma de interação ideal da turma.
- **Representação ou enredo:** refere-se à temática eleita como pano de fundo do jogo. Alguns jogos exploram, por exemplo, a Era Medieval como enredo de sua ação. Na escola, é possível propor diferentes cenários e espaços para compor o enredo dos jogos.

Parece difícil imaginar o uso de jogos e gamificação a partir dos pressupostos apresentados, mas, para ilustrar, tomemos por exemplo a brincadeira de "caça ao ovo", proposta para estudantes, geralmente no período da Páscoa.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 79 15/02/2019 12:26

- **Regras:** os estudantes não podem ver onde os ovos são escondidos e não podem caçar os ovos que não possuem seu nome.
- **Meta:** coletar o maior número de ovos com seu nome que conseguir encontrar.
- **Resultados e feedback:** pistas podem ser espalhadas pela escola dando dicas sobre o caminho que devem seguir. Podem ser desenhos, letras dos nomes, frases que contenham charadas, enfim, o desafio deverá ser ajustado de acordo com o grau de dificuldade que se deseja conferir ao jogo.
- **Interação:** o jogo pode ser proposto em duplas, grupos, ou mesmo individualmente. A interação, neste caso, não depende do agrupamento, mas da escolha das linguagens a serem utilizadas. Pode-se, por exemplo, dar fichas de dicas para alguns participantes, em dado momento, que se encontram e partilham a informação que leva ao caminho dos ovos.
- **Representação e enredo:** neste caso, está dado – a caça aos ovos de páscoa.

Além do dito, a aprendizagem por jogos e gamificação permite a criação de jogos, por estudantes maiores, que podem ser realizados com crianças menores; permite, ainda, a criação de desafios inter e extra classes e até mesmo para serem resolvidos por turmas de outras unidades que estejam em um mesmo ano do ensino.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 80 15/02/2019 12:26

APRENDIZAGEM PELO FAZER / REFAZER: MÃO NA MASSA

Interação e mão na massa

Já ouviu falar em "gambiarras"? Esses ajustes realizados para que algo seja concretizado, dentro de condições possíveis, são o ponto de partida para a criação do conceito de cultura ou movimento *maker*. Ele se caracteriza por atividades de fazer/refazer (*Maker/Tinkering*, em inglês), comumente nomeadas de atividade "mão na massa", que fomentam a criatividade e inventividade, o trabalho colaborativo, a autonomia e o protagonismo.

Na Educação Infantil, é comum para as crianças a brincadeira com massinha, blocos de montar, peças que se encaixam. No decorrer dos anos escolares, tais experiências tendem a ser deixadas de lado. A proposição da metodologia de aprendizagem fazer/refazer, ou mão na massa, é retomar tais vivências e dar espaço a inventividade que a materialização dos projetos privilegia.

Além disso, ao utilizar dessa metodologia, é possível dialogar diretamente com o conceito de cultura ou movimento *maker*, cada vez mais propagado nos meios em que se discute tecnologia e educação. Trata-se de uma cultura já instaurada e que ganha visibilidade com o advento das tecnologias. A possibilidade de compartilhar planos e projetos e de somar a eles, colaboradores, deu ao movimento *maker* a impulsão necessária a sua propagação no mundo. A robótica e a programação, atualmente, aliam-se aos movimentos *maker* e a metodologia mão na massa, para desenvolver seus projetos tecnológicos e inovadores.

Importante destacar o lugar do erro nesta metodologia. Por permitir a inventividade, tentativa e erro coexistem, retroalimentam-se e, neste movimento, geram aprendizagens. É um movimento dinâmico que pode ser entendido por:

- IMAGINAR
- CONSTRUIR
- TESTAR
- IDENTIFICAR ERRO
- PESQUISAR
- APRIMORAR
- TESTAR
- COMPARTILHAR

A grande potencialidade do uso desta metodologia na sala de aula está na possibilidade de criação e de criatividade. É possível utilizar os mais distintos materiais para concretizar diversos projetos. Além disso, ao compartilhar suas ideias e projetos, os estudantes têm a chance de interagir com o mundo e, assim, adquirir experiências que extrapolam os muros escolares.

Educação Fisica_EF2_Rev02.indb 81 15/02/2019 12:26

COLÉGIO SÃO LUÍS | Rede Jesuíta de Educação

Educação Física_EF2_Rev02.indb 84 15/02/2019 12:26