

Ensino Fundamental

Currículo de Teresina

EF

Educação
Física

PREFEITURA DE TERESINA

Firmino da Silveira Soares Filho

Prefeito Municipal de Teresina

Luiz de Sousa Santos Júnior

Vice-Prefeito de Teresina

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Kléber Montezuma Fagundes dos Santos

Secretário Municipal de Educação

Kátia Luciana Nolêto De Araújo Dantas

Secretária Executiva de Gestão

Irene Nunes Lustosa

Secretária Executiva de Ensino

Antonia Melo De Sousa

Assessora Técnica de Gestão Escolar

Giovanna Saraiva Bezerra Barbosa

Assessora Técnica de Avaliação

Maria Luzia Alves De Carvalho

Gerente de Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Ilenyldes Antônia De Aquino Carvalho Leal

Gerente de Ensino Fundamental – Anos Finais

Estegite Carvalho Leite Moura

Gerente de Formação

Antonia Célia Alves De Sousa

Gerente de Informática

PROJETO GRÁFICO

PLUG PROPAGANDA

Diagramação

Estevão Patriota

Revisão

Héberton Mendes Cassiano

Anderson Wilbur Lopes Andrade

Felipe Augusto de Sousa Sobrinho

Jurema da Silva Araújo

Apoio Técnico

George Mendes



Curriculo de Teresina

Ensino Fundamental

Componente Curricular

Educação Física

Teresina, 2018

PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NA REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO DE TERESINA

COMISSÃO CENTRAL

Irene Nunes Lustosa
Giovanna Saraiva Bezerra Barbosa

COORDENAÇÃO EXECUTIVA

Celina Daniela Diôgo Lira

GRUPO DE TRABALHO MÓDULO INTRODUTÓRIO

Coordenadora:

Hostiza Machado Vieira

Redatoras:

Francisca das Chagas Cardoso Nascimento
Hostiza Machado Vieira
Marinalva de Sousa Barbosa

Membros:

Christian Messias Meneses Soares
Daniela Coutinho Escórcio de Macedo
Ilhiane Rossy de Aquino Carvalho
Maria Vilma Lima dos Santos Araújo
Mônica Maria Ferreira Santos
Regina Soares de Amorim
Rejane da Cunha Silva Morais
Signéia Maria Alves Pinheiro

GRUPO DE TRABALHO LÍNGUA PORTUGUESA

Coordenadora:

Estegite Carvalho Leite Moura

Redatoras:

Geysa Dielle Rodrigues Vieira
Vilma Oliveira Sampaio
Liciauria Marques Rocha

Membros:

Ana Gladys de Sousa Lima
Ediane de Melo Castelo Branco
Edina Batista de Sousa Alves
Eliseu Ferreira de Almeida
Francisca Medeiros dos Santos
Maria Betanea Luz Moura de Melo
Mariluce Lima
Sellianne Ferreira Silva

GRUPO DE TRABALHO LÍNGUA INGLESA

Coordenadora:

Vivian Veloso Chaves

Redatoras:

Márcia Regina de Sousa Duarte Gonçalves
Benedita Severiana de Sousa

Membros:

Arlene Silva de Oliveira
Carmilene Ribeiro Lima
Fernanda Inez Castelo Branco Aragão
Luzia Marta Lima de Oliveira
Maria Salete Linhares Boakari

GRUPO DE TRABALHO ARTE

Coordenadora:

Ana Vitória de Carvalho Santos

Redatores:

Francisco Roberto de Freitas
Ioneide Santos do Nascimento

Membros:

Ana Maria Borges Batista
Keyla Batista Reis de Sousa Macedo
Maria Audea de Lima e Sousa
Maria do Perpétuo Socorro Alves Silva
Maura Talita Araújo de Sousa
Simone Antonia Gonçalves B. de Souza
Tânia Maria da Costa Sobral Calland

GRUPO DE TRABALHO EDUCAÇÃO FÍSICA**Coordenadora:**

Maria Luzia Alves de Carvalho

Redatores:

Juliana Maria de Andrade Soares
Laécio de Lima Araújo

Membros:

André Luís Rodrigues Santos
Carmem Jandira Silva de Oliveira
Cícero Soares de Melo Neto
Francisca da Costa Brito
Maria Eliane dos Santos Araújo
Maria do Socorro Campelo
Maysa Lima e Silva
Sandra Heloisa de Araújo Andrade

GRUPO DE TRABALHO MATEMÁTICA**Coordenadora:**

Vera Lúcia da Costa e Silva

Redatores:

Laurenice Silva Ned
Thathyany Freitas Miranda

Membros:

Adriana da Conceição Macedo
Ana Lúcia Lima Cavalcante
Charles Roberto Lima
Francisco José Andrade de Melo
José Luiz Martins
José Wilson de Oliveira Sena
Luís Carlos Vieira da Silva

GRUPO DE TRABALHO CIÊNCIAS**Coordenadora:**

Ilenyldes Antônia de Aquino Carvalho Leal

Redatoras:

Carmeline da Silva Lima Vale
Lúcia Gomes Pereira

Membros:

Antônia Célia Alves de Sousa
Célia Maria Barros Carvalho
Cristiane Raquel S. Burlamaque Evangelista
Débora Rêgo Chaves Facchinetti
Jesus Vênus Silva Costa
Joana Soares Rodrigues
Valdete Maria da Silva
Valnet Rodrigues de Sousa do Carmo Batista

GRUPO DE TRABALHO DE HISTÓRIA**Coordenadora:**

Antonia Melo de Sousa

Redatores:

Carlos Alberto Lima de Oliveira Pádua
Michelle Morgana Gomes Fonseca Alcântara

Membros:

Carmem Antonia Portela Leal Silva
Conceição de Maria Alves
Damião Cosme de Carvalho Rocha
Kleicyanne Maria Fontenelo Lima
Maria de Jesus Souza Nunes
Sanilde Maria e Silva Macedo
Sylvania Uchôa de Castro

GRUPO DE TRABALHO DE GEOGRAFIA

Coordenadora:

Deise Maria Higino Holanda Cordeiro

Redatores:

José Edson da Silva Barrinha
Luís Carlos Batista Rodrigues

Membros:

Denilson da Silva Rocha
Enilda Francisca de Oliveira
Ioshua Costa Guedes
Marandrea de Araújo Sousa
Maria do Desterro da Silva Barbosa
Maria José Oliveira Formiga
Naira Maria Rodrigues Araújo
Sílvia Valéria Brito de Castro dos Anjos

Colaborador:

Fredson Anderson Brito de Castro

GRUPO DE TRABALHO ENSINO RELIGIOSO

Coordenadora:

Sheila Maria da Cruz Castro

Redatores:

Leonardo Lustosa Batista
Maria Sueli Ribeiro Lima

Membros:

Ana Virgínia Menezes de Macêdo Moura
Carmen Dolores Ferreira do Nascimento
Francisca Eudeilane da Silva Pereira
Gismar Alves da Silva
Inês Antonia de Carvalho Araújo
Ireneide Santana Gomes Nascimento
Martha Natércia da Silva

ASSESSORES EXTERNOS

Minéa Pashoaleto Fratelli - Introdução -
Secretaria Municipal de Educação da cidade
de São Paulo.

Regina Braz da Silva Santos Rocha

- Língua Portuguesa – Pesquisadora titular da
Pontifícia Católica de São Paulo – PUC - SP

Edda Curi – Matemática - Professora titular
da Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL -
SP

Daniela Lopes Scarpa – Ciências - Professora
do Instituto de Biociências da Universidade
de São Paulo – USP

James Humberto Zomighani Junior –
Geografia - Professor da Universidade Federal
de Integração Latino Americana – UNILA

Leandro Calbete Câmara – História -
Prefeitura Municipal de São Paulo e Faculdade
de Filosofia Letras e Ciências Humanas,
FFLCH-USP

Marcos Garcia Neira - Educação Física -
Professor Titular da Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo - USP

Bruno Fischer Dimarch – Arte - Universidade
Cruzeiro do Sul, UNICSUL - SP

Adriana Ranelli Weigel - Língua Inglesa
- Professora de Língua Inglesa do Inco-
Ingles do Centro de Estudos e Pesquisas da
Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo – USP

Referência conceitual - Currículo da cidade
de São Paulo 2017

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Composição da Matriz de Saberes do Currículo do Ensino Fundamental do Município de Teresina	24
Figura 2: Áreas do conhecimento e componentes curriculares	31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação entre os pilares da educação, as competências e os saberes __ 25

Quadro 2: Avaliações realizadas na Rede Municipal de Ensino de Teresina _____ 40

SUMÁRIO

PARTE 1 - INTRODUTÓRIA

1	APRESENTAÇÃO	15
2	MATRIZ DOS SABERES	23
3	ÁREAS DO CONHECIMENTO	31
4	ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE	35
5	AVALIAÇÕES DA APRENDIZAGEM	39
6	CURRÍCULO NA PRÁTICA	47
7	SÍNTESE DA ORGANIZAÇÃO GERAL DO CURRÍCULO	51

PARTE 2 - EDUCAÇÃO FÍSICA

1	INTRODUÇÃO E CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA	55
1.1	FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	56
2	O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE EDUCAÇÃO FÍSICA	61
2.1	UNIDADES TEMÁTICAS	62
2.1.1	BRINCADEIRAS E JOGOS	62
2.1.2	LUTAS	62
2.1.3	ESPORTES	63
2.1.3	ESPORTES	63
2.1.4	DANÇAS	70
2.1.5	GINÁSTICAS	71
3	EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	67
3.1	OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	67
3.2	OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	67
3.3	QUADROS DE HABILIDADES	68
4	ORIENTAÇÕES PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	89
4.1	PLANEJAMENTO	89
4.2	METODOLOGIA	90
4.3	AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA	91
	REFERÊNCIAS	92
	COMPONENTE EDUCAÇÃO FÍSICA	95

PARTE 1

1. INTRODUTÓRIA



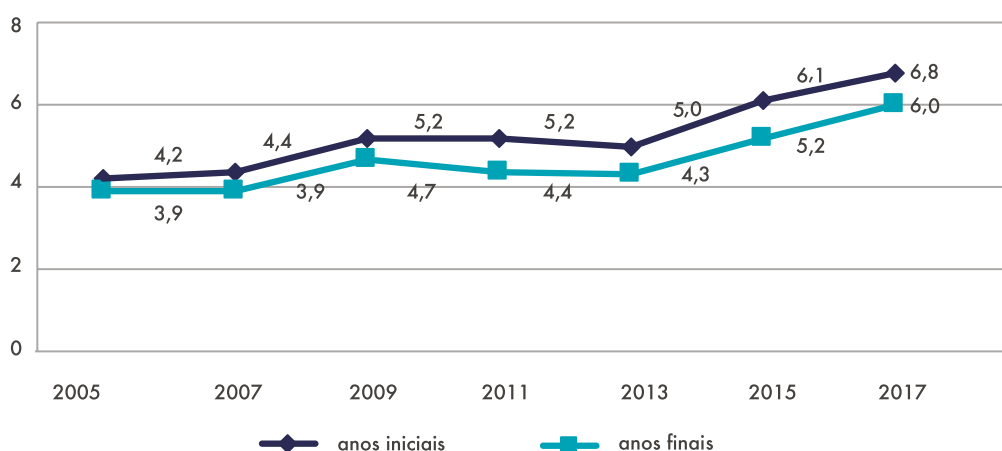
APRESENTAÇÃO

1

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, suscitou a reformulação das Diretrizes Curriculares do Município de Teresina aprovadas em 2008. A empreitada, que contou com a participação de estudantes, professores, gestores, técnicos e sociedade, adequou as proposições da BNCC à realidade da Rede Municipal, considerando tanto o contexto local como as características dos seus estudantes.

Teresina é a capital, como constatou Érnica (2013, p. 529), em que grande parte de sua população (73%) “vive em situação de alta vulnerabilidade social” e, como apontou Soares (2014), com maior percentual de alunos nos cinco primeiros quintis de NSE (Nível Socioeconômico). Contudo, como evidencia o Gráfico 1, tem registrado desempenho crescente na avaliação medida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Gráfico 1 – IDEB alcançado pela Rede Municipal de Ensino de Teresina



Fonte: MEC/INEP 2018

Esse desempenho, que tem chamado a atenção de inúmeros estudiosos e gestores da educação, como asseverou Santos (2016), é resultado da continuidade das políticas implementadas há pelo menos 32 anos, dentre as quais se destacam:

- Na gestão: eleição de diretores das escolas desde 1986; valorização dos professores com plano de carreira e estatuto (1986), formação inicial e continuada (1992); monitoramento por meio de profissionais capacitados, denominados superintendentes (2000); valorização do mérito (2002) e observância da Lei nº 11.738/2008, de 16 de julho de 2008, a partir de 2010;
- No ensino: elaboração e implantação de currículo (1992); organização em ciclos (1995); programas de correção de fluxo (2001); programas de alfabetização (2003); e ensino estruturado (2003);
- Na melhoria da qualidade do ensino: estímulo permanente à melhoria do desempenho escolar com a introdução da Rede no olimpismo do conhecimento (1999); educação em tempo integral (1989) ou ampliação da jornada escolar (2008); e educação inclusiva (1999);

- Na aferição dos resultados: acompanhamento sistemático da aprendizagem com avaliações internas e externas do desempenho acadêmico (2000).

Todas elas aprimoradas ou ampliadas ao longo do tempo:

- Na gestão: a combinação de liderança (eleições) com mérito, preparação e contrato de gestão; o monitoramento com a associação do acompanhamento sistemático das superintendentes com reuniões gerenciais; a valorização dos professores com atualização do plano de carreira e dos estatutos; a formação continuada integrando o cotidiano das ações com a construção do Centro de Formação Prof. Odilon Nunes; a valorização do mérito, contemplando os professores da educação infantil e articulada à avaliação externa;
- No ensino: alfabetização como etapa de escolarização a ser concluída, primeiro aos 8 anos de idade e no 3º ano do ensino fundamental, depois aos 6 anos e no 1º ano do ensino fundamental; ampliação dos programas de correção de fluxo e universalização do ensino estruturado no II período da educação infantil e 1º ano do ensino fundamental;
- Na melhoria da qualidade do ensino: criação do Programa Cidade Olímpica possibilitando a participação ampla dos alunos talentosos nas mais diversas olimpíadas nacionais do conhecimento; educação em tempo integral ou jornada ampliada em número crescente de escolas; criação de Centro Municipal de Atendimento Multidisciplinar para oferecer atendimento especializado às crianças com deficiência e elevar o número de incluídos nas escolas;
- Na aferição dos resultados: criação do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE).

O currículo tem-se inserido nesse aprimoramento com atualizações que acompanham as determinações da legislação educacional, tornam os saberes da escola contemporâneos das inovações científicas, tecnológicas e culturais e, principalmente, dos valores e práticas de uma sociedade democrática e plural ao tempo em que favorecem o desenvolvimento das habilidades, raciocínios e competências que fazem uma escola de excelência e com equidade.

A primeira experiência, no início da década de 1990, ainda sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5.692/1971), denominou-se “Proposta Curricular do Ensino Fundamental”. Constituiu-se das matérias do núcleo comum fixado no Parecer nº 853/71 do Conselho Federal de Educação, abrangendo o ensino fundamental de oito anos, dividido em duas etapas: a primeira, com dois blocos de dois anos, tendo um único professor responsável pela regência das aulas e com progressão automática; e a segunda, dividida em quatro séries anuais, de 5ª a 8ª séries, com regência de aulas sob a responsabilidade de um professor para cada área de estudo (TERESINA, 2004, p. 9).

A segunda experiência, em 2008, não apenas pautava-se nos marcos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e do Parecer 4/98/CNE, como refletia o espírito participativo e descentralizador do momento. Assim, partindo da reflexão e debate dos Parâmetros Curriculares Nacionais, definiu as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina, para o ensino fundamental e educação infantil, a partir das contribuições dos profissionais de educação da Rede que, ao tempo em que se valiam dos referenciais da “Proposta Curricular do Ensino Fundamental” dos anos de 1990, assentavam o ensino municipal nas bases teóricas e metodológicas da Psicogênese da língua escrita de Emília Ferrero, dos construtivismos de Jean Piaget e Lev Vygotsky e da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel.

Esses embasamentos definiram, na educação infantil, o estabelecimento de rotinas do berçário ao 2º período que favoreciam o desenvolvimento da organização do trabalho educativo, articulando “o cuidar e o educar” a partir dos seguintes “pilares: a interação social; o respeito ao conhecimento prévio; a individualidade e a diversidade; o desafio e a resolução de problemas” (TERESINA, 2008, p. 29). No ensino fundamental, pautaram a organização da escolaridade e do conhecimento, a serem desenvolvidos nos nove anos do ensino fundamental, dos currículos de cada escola, num eixo horizontal, integrador de conteúdos, aspectos conceituais (teorias e princípios) e procedimentais (valores, atitudes, habilidades e regras) e num eixo vertical, com a disposição das disciplinas numa “estrutura em espiral” em que os conteúdos são “retomados em diferentes níveis de profundidade e complexidade” (TERESINA, 2008, p. 139). Manteve-se da estrutura curricular anterior, contudo, a divisão em duas etapas: uma, do 1º ao 5º ano, dividida em dois blocos, um com os três primeiros anos de escolarização e o outro com as duas últimas; e outra etapa, do 6º ao 9º ano, dividida, como antes, em quatro séries anuais.

São essas **Diretrizes Curriculares do Município de Teresina** que são reformuladas com a aprovação da Base Nacional Curricular a fim de contemplar “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” necessário à efetivação do direito à educação básica de crianças, jovens e adultos (BRASIL, [2018], p. 7). Para isso, foram organizados grupos de estudos e de trabalho, inicialmente com técnicos da Semec, depois com professores, diretores e coordenadores pedagógicos de diversos segmentos, por área de conhecimento. Foi promovido um Seminário Municipal, reunindo diretores, professores e coordenadores pedagógicos de todas as escolas do ensino fundamental da Rede, ao lado de técnicos e especialistas na temática e realizou-se consulta pública, envolvendo, por meio de questionário, 10.171 estudantes e 921 professores e pedagogos de 154 escolas (10 de educação infantil e 144 de ensino fundamental).

O envolvimento, por um lado, aproximou das definições curriculares os diferentes atores que fazem o ensino na Rede Municipal, tornando-os partícipes, como quer o art. 6º da Resolução do Conselho Nacional; por outro, demonstrou como os currículos escolares se integram às ações pedagógicas e ao aprendizado. Desse modo, o novo currículo da Rede Municipal de Ensino de Teresina acolhe os saberes e práticas presentes em sua realidade, conformando a Base Nacional Comum, como previsto no Art. 8º da Resolução, ao seu contexto e características.

Um currículo constitui o núcleo central do processo educativo, da organização dos tempos e espaços escolares e das relações entre professores e estudantes. O da Rede Municipal de Teresina para o ensino fundamental edifica-se alicerçado numa dupla compreensão: da educação escolar como um direito social, que contribui para o desenvolvimento pleno do ser humano e para a construção de uma sociedade justa, livre e fraterna; e do currículo como instrumento de efetivação desse direito, definindo o que deve ser ensinado, o que deve ser aprendido e “quando isso deve ocorrer” (OLIVEIRA, 2012).

Sua elaboração foi norteadada pelos seguintes princípios:

- **O currículo é um balizador dos direitos de aprendizagem**, pois especifica o que o aluno deve aprender;
- **O currículo é constituído por saberes de diferentes áreas e experiências sociais e culturais**, indispensáveis ao desenvolvimento das habilidades e competências requeridas pela vida pessoal e profissional e pela formação crítica e cidadã;
- **O currículo ganha vida no dia a dia da escola**, adequando-se às transformações culturais, tecnológicas e científicas;
- **O currículo tem o professor como protagonista de sua construção**, cabendo-lhe participar crítica e criativamente da elaboração, implementação, avaliação e reelaboração;

- **O currículo é um compromisso de que os estudantes aprenderão o que precisam aprender**, tendo acesso ao conhecimento como direito de todos à formação e ao desenvolvimento humano;
- **O currículo determina os níveis de aprendizagem para cada etapa do ensino**; consequentemente, estipula padrões do que deve ser aprendido em cada série ou ano escolar;
- **O currículo estabelece referenciais** para avaliações, formação docente e produção de livros didáticos; consequentemente, orienta a política educacional em aspectos essenciais do sistema escolar.

A elaboração orientou-se nas seguintes concepções, que devem também balizar os planejamentos e materiais pedagógicos da Rede Municipal:

- **Criança e adolescente:** com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), concebe-se criança como ser humano com até doze anos e adolescentes como pessoas com idade entre doze e dezoito anos a quem são asseguradas proteção integral (art. 227 da Constituição Federal) (BRASIL, 1988) e “todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (art. 3º do ECA) (BRASIL, 1990). Essas garantias consubstanciam-se em considerá-los sujeitos de direitos, em conceder-lhes absoluta prioridade, em respeitar sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento e em contemplar seus modos próprios de vida e suas múltiplas experiências culturais e sociais.
- **Educação integral:** com fundamento no art. 205 da Constituição Federal, concebe-se educação integral como aquela que visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), expressando-a na valorização das diversas formas de conhecimento, na inclusão de atividades culturais, artísticas e esportivas, na adoção de práticas pedagógicas que articulem transmissão de conteúdos e construção do conhecimento, na utilização das novas tecnologias digitais no cotidiano da escola, na oferta de assistência pedagógica, psicológica e social aos alunos e no estímulo à promoção e participação deles em eventos, como olimpíadas de conhecimento, feiras de ciência, concursos, oficinas de artes, reuniões literárias, festivais de vídeos e documentários e campeonatos esportivos.
- **Educação inclusiva:** uma das metas dos planos nacional e municipal de educação vigentes, consiste em tornar a escola acessível, um ambiente de convivência e propiciador de interações para aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o que implica recursos pedagógicos e arquitetônicos apropriados às necessidades de cada um e facilitadores de sua independência física e social bem como a organização dos tempos e espaços para atender as diferentes necessidades de aprendizagem e de convivência.
- **Equidade:** uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação e consignada no Plano Municipal de Educação de Teresina como integrante da qualidade consiste no reconhecimento das desigualdades sociais e das diferenças e singularidades individuais, bem como da necessidade de estratégias pedagógicas e processos de aprendizagem que as contemplem.

Esses princípios e concepções fazem com que o Currículo do Ensino Fundamental do Município de Teresina requeira uma ação pedagógica alicerçada:

- **no multiculturalismo e para o multiletramento** – acolhimento da pluralidade de culturas, etnias, identidades e de padrões socioeconômicos e culturais no processo de escolarização, ao tempo em que propicia a circulação e o contato dos estudantes com textos de diferentes campos (populares, de massa, eruditos) e linguagens;
- **na tolerância e compreensão das diferentes manifestações e valores** - atendimento escolar favorecedor da inclusão e do respeito às individualidades por meio do desenvolvimento de metodologias e estratégias adequadas às necessidades de cada um e capazes de superar conflitos religiosos, de gênero, de gostos, dentre outros;
- **na plenitude e integralidade da formação do ser humano pleno** – articulação do conhecimento escolar às demais produções cognitivas e culturais da humanidade, contemplando todos os saberes.

O documento resultante compõe-se de duas partes: a parte 1, comum a todas as disciplinas, tem caráter introdutório; a parte 2, específica para cada componente curricular, delineia os elementos que o compõem: concepções que fundamentam o ensino, as unidades temáticas, os objetos do conhecimento, as habilidades com os respectivos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e as orientações didáticas para a efetivação do Currículo.

A parte introdutória divide-se em sete itens, sendo o primeiro esta apresentação que trata da realidade teresinense, como se desenvolveu, nesse contexto, a educação municipal nos últimos trinta e dois anos, em particular em relação ao currículo, e dos elementos norteadores da elaboração do Currículo – princípios, concepções e bases metodológicas. O segundo expõe a Matriz de Saberes que, como instrumento orientador de ensinamentos e aprendizagens no ensino fundamental, organiza-se em torno dos “Quatro Pilares da Educação” definidos no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. O terceiro traz as áreas do conhecimento com os respectivos componentes curriculares em que se organiza o Currículo. O quarto delineia a organização da escolaridade na Rede Municipal. O quinto traça o painel avaliativo na Rede, demarcando seus fundamentos, princípios e tipos. O sexto elenca as providências necessárias à implementação do novo Currículo e, por fim, no sétimo item, apresenta-se uma síntese do Currículo, enumerando os principais elementos que o compõem.

2. MATRIZ DOS SABERES



MATRIZ DOS SABERES

2

A definição da Matriz de Saberes do currículo do ensino fundamental da Rede Municipal de Teresina teve, como ponto de partida, as informações colhidas na Consulta Pública sobre a forma como professores ensinam e os estudantes aprendem. Os primeiros, conforme as respostas dos 921 profissionais ouvidos por meio de questionário:

- elaboram seus planejamentos baseando-se nas Diretrizes Curriculares de Teresina (33,6%), nos planos referenciais ou sequências didáticas, enviados pelas equipes de formação da Semec (21,2%), em livros didáticos (17,4%), nas orientações do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa ou nos materiais dos Programas Estruturados – Instituto Ayrton Senna ou Instituto Alfa e Beto – (10,2%), nos resultados das avaliações externas e internas (9,0%) e em outras fontes (8,6%);
- utilizam, como estratégias de acompanhamento da aprendizagem: avaliações (49,8%); atividades individuais e grupais em sala e extrassala (35,8%); acompanhamento e observação (14,4%);

Os estudantes, por seu turno, segundo os 10.171 que se manifestaram na Consulta Pública, disseram que:

- aprendem melhor quando fazem atividades – grupais ou individuais – em sala de aula (55,6%), fazem atividades extraclasse (pesquisas, trabalhos em grupos, intervenções, de criação) (30,3%) e quando fazem pesquisa na rede mundial de computadores (14,1%);
- facilita a aprendizagem o uso de filmes, computador, jogos, música e outros recursos (18,0%), debates nas aulas (16,0%), tarefas para fazer em casa (15,5%), pesquisas de campo (exemplo: museus, parques, teatro, cinema...) (15,0%), inclusão de assuntos do cotidiano dos estudantes (13,0%), utilização de material concreto (12,5%), realização de seminários (8,8%) e outros (1,6%).

Essas informações mostram, por um lado, a importância do Currículo como orientador do processo de ensino-aprendizagem e, por outro, a necessidade de uma educação que, ao mesmo tempo, construa, “de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro”, dê referências para cotejar informações e saberes e oriente o desenvolvimento de projetos individuais e coletivos (UNESCO, 2010, p. 89).

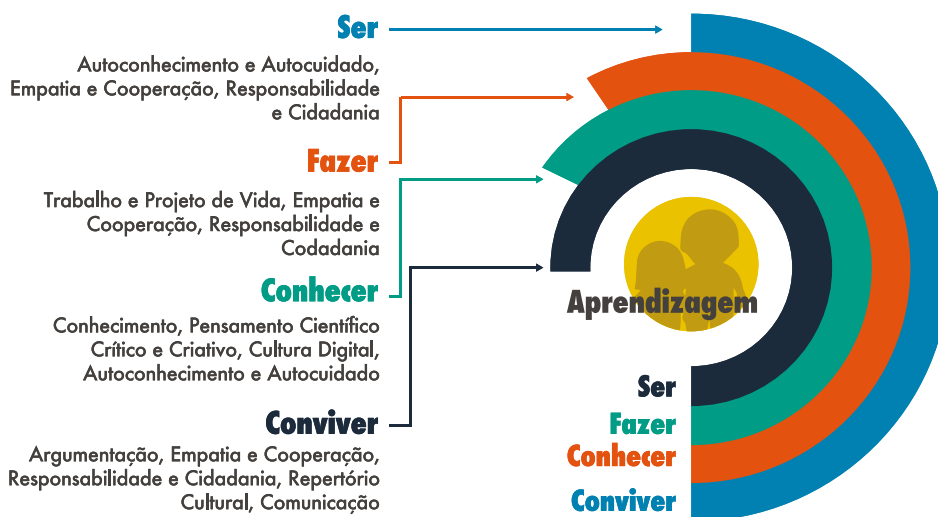
A Matriz de Saberes, como instrumento orientador de ensinamentos e aprendizagens no ensino fundamental da Rede Municipal de Teresina, organiza-se em torno dos “Quatro Pilares da Educação” definidos no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” (UNESCO, 2010):

- **Aprender a Conhecer** – estabelecer uma relação prazerosa com o processo de descoberta e de construção do conhecimento; empatia e identificação do estudante com o novo; exercício da criatividade; engajamento e interesse pessoal e voluntário em pesquisar e aprofundar o conhecimento, valorizando as diferentes manifestações culturais;
- **Aprender a Fazer** – para qualificar-se profissionalmente. Saber não apenas relacionar o conhecimento teórico e prático, mas também compreender a importância de trabalhar em grupo, a organizar-se em equipe e relacionar-se com seus pares;

- **Aprender a Ser** – significa desenvolver a personalidade, “agir com capacidade de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal”, demonstrando ser íntegro, honesto, solidário, companheiro (UNESCO, 2010, p. 31);
- **Aprender a Conviver** – pressupõe compreender o outro e negociar conflitos, respeitando “os valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz; reconhecer direitos e deveres de cidadania; preservar o bem comum, o regime democrático e os recursos ambientais” (UNESCO, 2010, p. 31).

Os “Pilares” demandam o desenvolvimento de competências que, na definição da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, [2018], p.8), consistem “[...] na mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Desse modo, compõe-se a Matriz de Saberes do Currículo do Ensino Fundamental do Município de Teresina, como explicitado na Figura 1, dos Pilares da Educação, das competências e saberes (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores).

Figura 1 – Composição da Matriz de Saberes do Currículo do Ensino Fundamental do Município de Teresina



Fonte: SEMEC, 2018

A relação entre pilares, competências e saberes, explicitada no Quadro 1, efetiva a concepção de educação integral que norteia a elaboração do Currículo.

Quadro 1 - Relação entre os pilares da educação, as competências e os saberes

SABERES	COMPETÊNCIAS	PILARES
Conhecimento	Valorizar e aplicar os conhecimentos referentes ao mundo físico, social, cultural e digital, a fim de compreender e explicar a realidade, de modo a aprender e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Conhecer
Pensamento científico, crítico e criativo	Desenvolver o raciocínio, a curiosidade intelectual, a análise crítica e a investigação científica, a fim de investigar causas, elaborar e testar hipóteses, criar e apresentar soluções aos problemas complexos de sustentabilidade.	Conhecer
Repertório cultural	Reconhecer e valorizar as diferentes manifestações artísticas e culturais, de modo a ampliar o conhecimento acerca da consciência multicultural, por meio da curiosidade e de experiências educativas.	Conviver
Comunicação	Utilizar diversas formas de linguagem a fim de promover a participação em práticas sociais por meio do multiletramento, de modo a expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, tendo, como suporte, diferentes plataformas e linguagens.	Conviver
Cultura Digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais, de forma crítica, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas, exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, sendo capaz de compreender o pensamento computacional e seus impactos na vida das pessoas e da sociedade.	Conhecer
Trabalho e Projeto de vida	Apropriar-se de conhecimentos e experiências, aprender a se organizar, estabelecer metas, planejar e buscar com determinação, esforço, autoconfiança e persistência seus projetos do momento e do futuro, com vistas a compreender o mundo do trabalho e saber fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e com responsabilidade.	Fazer

SABERES	COMPETÊNCIAS	PILARES
Argumentação	Construir argumentos e opiniões com posicionamento ético, saber debater, de forma respeitosa, os pontos de vista dos outros, tendo como referência os direitos humanos, a consciência socioambiental.	Conviver
Autoconhecimento e autocuidado	Respeitar a si mesmo, sendo capaz de identificar seus pontos fortes e fragilidades, lidar com suas emoções e manter a saúde física e o equilíbrio emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, percebendo, nas suas ações, tais influências.	Ser
Empatia e cooperação	Desenvolver atitudes, como empatia e cooperação em relação ao outro, a fim de compreender, ser solidário, resolver conflitos, respeitando os interesses do outro, a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades.	Conviver
Responsabilidade e cidadania	Agir pessoal e coletivamente, de forma autônoma, com responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, a fim de tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, com vistas a avaliar problemas, considerando desafios como valores conflitantes e interesses individuais.	Ser

Fonte: Adaptado da BNCC (BRASIL, 2017)

Essa educação integral contempla a construção de processos educativos promotores “de aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, [2018], p. 14). A seguir, expõem-se as áreas do conhecimento que comporão o Currículo e contemplarão, a partir dos objetos do conhecimento, essa Matriz de Saberes.

3. ÁREAS DO CONHECIMENTO

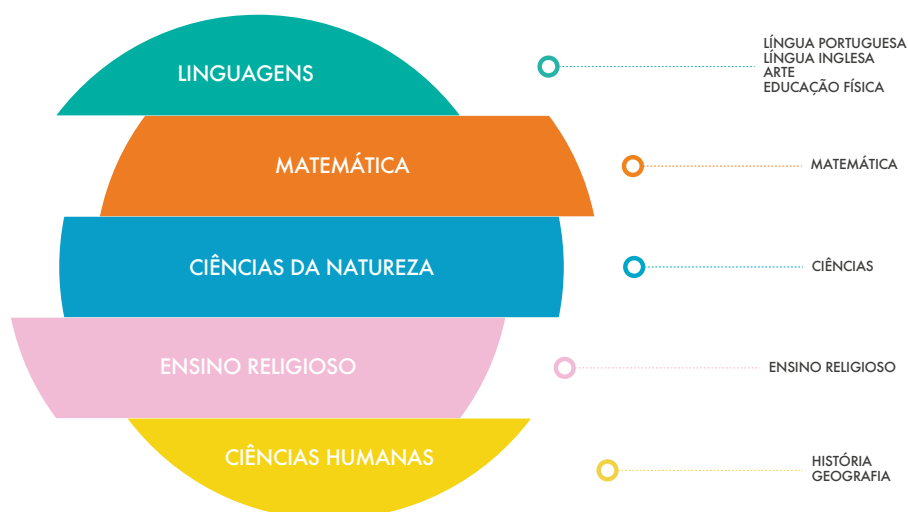


ÁREAS DO CONHECIMENTO

3

O Currículo do Ensino Fundamental de Teresina, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, organiza-se em quatro áreas do conhecimento que se desdobram, como explicitado na Figura 2, em nove componentes curriculares.

Figura 2 – Áreas do conhecimento e componentes curriculares



Fonte: SEMEC, 2018

A organização dos componentes curriculares consta em documento específico que explicita os fundamentos teórico-metodológicos do ensino, as unidades temáticas e objetos do conhecimento, as competências e habilidades, as orientações didáticas para tornar o Currículo efetivo, e as concepções que norteiam o ensino e a aprendizagem. As unidades temáticas consistem em temas macros que, abarcando diferentes áreas, conteúdos e habilidades, conferem caráter interdisciplinar ao Currículo, mobilizam conhecimentos formadores de competências e associam o conteúdo aprendido com a vida cotidiana.

Cada unidade temática é composta por objetos de conhecimento que direcionam o que deve ser ensinado associado a uma ou mais habilidades que consistem nas aprendizagens essenciais asseguradas a todos os alunos, formando a base dos saberes a serem adquiridos em cada etapa do processo em que a escolaridade encontra-se organizada.

4. ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE



ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE

4

A escolarização dos alunos da Rede Municipal tem-se organizado, desde o Currículo de 1990, nos anos iniciais, em blocos e, nos finais, em séries ou anos. Essa experiência foi atualizada nas Diretrizes Curriculares do Município de Teresina de 2008, incorporando a flexibilidade facultada pelos artigos 23 e 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), bem como pelas indicações do Parecer CNE/CEB nº 7/2007 sobre a pertinência da “organização dos anos escolares, principalmente os iniciais,” em ciclos de aprendizagem (BRASIL, 2007, p. 5). Desde então, o ensino fundamental na Rede Municipal de Teresina tem-se organizado em duas fases (TERESINA, 2008, p. 142):

- Primeira fase: do 1º ao 5º ano, dividida em dois blocos – um com o 1º, 2º e 3º anos, para crianças com 6 a 8 anos de idade, e outro com o 4º e 5º anos para crianças de 9 e 10 anos;
- Segunda fase: do 6º ao 9º ano, dividida em anos escolares.

Ressignifica-se esse modelo com a incorporação das definições e parâmetros estabelecidos pela Base Nacional Curricular, aprovada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), em particular no que se refere à organização da escolaridade, em relação a:

- Alfabetização até o 2º ano do ensino fundamental com o conhecimento do alfabeto e da mecânica da escrita/leitura e aquisição das competências de codificação e decodificação “dos sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras)” que se dá com o

desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, [2018], p. 90);

- Progressão do conhecimento com a articulação entre educação infantil e fase inicial do ensino fundamental e entre esta e a fase final, bem como de continuidade das aprendizagens e integração dos eixos organizadores e objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização;
- Construção e aplicação de “procedimentos de avaliação formativa, de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, [2018], p. 17).

A partir desses elementos, organizou-se a escolaridade em dois segmentos: o primeiro composto por dois ciclos e o segundo por quatro anos. No primeiro segmento, tem-se o 1º Ciclo com duração de 3 (três) anos e o 2º Ciclo com duração de 2 (anos) anos. No segundo segmento, têm-se quatro anos escolares.

Nessa organização, haverá avaliações no interior dos ciclos e ao final deles ou dos anos escolares. As primeiras ocorrerão ao longo dos anos escolares e objetivarão diagnosticar, oferecer dados e monitorar a aprendizagem durante vários momentos do processo, e as demais terão a finalidade de promover os alunos de um ano ou ciclo para o outro conforme os parâmetros definidos na Rede. Explicita-se, no próximo item, como serão essas avaliações.

5. AVALIAÇÕES DA APRENDIZAGEM



AVALIAÇÕES DA APRENDIZAGEM

5

Avaliar a aprendizagem, para a Rede Municipal de Teresina, consiste em aferir o desempenho escolar a fim de conhecer o estágio em que o aluno se encontra na trajetória traçada na etapa formativa. Desse modo, oferece:

- ao aluno, informações sobre seu nível de aprendizagem, evidenciando suas competências e habilidades;
- ao professor, feedback sobre as habilidades e competências do aluno em todas as etapas do processo, orientando o trabalho docente e classificando os aprendentes conforme seus rendimentos;
- às escolas e à Semec, subsídios à tomada de decisão seja em relação às orientações sobre as rotinas didáticas, procedimentos e recursos pedagógicos para a sala de aula, seja em relação à formação dos professores e à implementação de ações para o aperfeiçoamento do processo de ensino e para a responsabilização de todos nos resultados.

Para isso, a Rede observa, consubstanciada no Inciso V do art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB:

- a continuidade e cumulatividade do desempenho do aluno;
- “a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período [...]”;
- “a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”;
- a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”;
- o “aproveitamento de estudos concluídos com êxito”;
- a “obrigatoriedade de estudos de recuperação” em diferentes momentos do percurso e por meio de estratégias adequadas às necessidades de aprendizagem de cada aluno (BRASIL, 1996).

Além desses princípios, serão observadas:

- as desigualdades educacionais, oferecendo atendimento específico e adequado às necessidades (projetos de aceleração, enturmação em pequenos grupos e conforme o padrão de desempenho e/ou descritor, reforço escolar conforme a enturmação) aos que não atingirem os objetivos de aprendizagem e não adquirirem as habilidades definidas para cada etapa do processo formativo;
- medidas favorecedoras da formação de uma cultura avaliativa no interior de cada escola e na Rede Municipal de Ensino, tornando as verificações da aprendizagem elementos de redirecionamento do trabalho desenvolvido em cada ciclo ou ano escolar e, consequentemente, de aprimoramento do trabalho pedagógico e elevação do padrão de desempenho.

São os seguintes tipos de avaliação:

- **Inicial ou diagnóstica** - consiste na verificação de aprendizagens essenciais ou competências básicas para orientar o planejamento inicial e auxiliar na tomada de decisões mais adequadas a partir da sondagem sobre o que o estudante sabe, aprendeu ou precisa aprender;
- **Processual, contínua ou formativa** - consiste em acompanhar o processo de

ensino-aprendizagem, tendo em vista seu aprimoramento, dado que busca detectar dificuldades para corrigi-las rapidamente. Essa modalidade de avaliação oferece informações sobre o desenvolvimento do aluno, permitindo que o(a) professor(a) ajuste sua prática às necessidades do discente e este, conhecendo suas limitações e carências, busque superá-las;

- **De resultado ou somativa** – tem como propósito verificar as aprendizagens ao final de uma etapa, podendo se articular ou complementar tanto a avaliação diagnóstica quanto a formativa.

Essas modalidades avaliativas são realizadas por agentes internos, externos ou mistos. Os primeiros são os professores das turmas ou disciplinas com o objetivo de verificar como o processo de ensino e aprendizagem ocorre na sala de aula, obtendo informações específicas relativas ao seu próprio trabalho e à realidade dos seus alunos. Os agentes externos são profissionais ou organizações encarregadas pela realização de avaliações em larga escala, abarcando redes ou sistemas de ensino, tendo em vista subsidiar, monitorar e avaliar políticas públicas (CAED, s.d.). Por último, há ainda avaliações que envolvem agentes internos e externos, um, por exemplo, elaborando o instrumento avaliativo e o outro aplicando-o.

Desse modo, envolvem os professores, a escola e a Semec. Os professores, com a preparação e aplicação de avaliações mensais ou bimestrais de suas turmas e/ou disciplinas ou com a aplicação de instrumentos elaborados pela Secretaria; as escolas, com a garantia das condições exigidas para a elaboração e execução das avaliações elaboradas pelos professores ou pela Semec; e esta, com a preparação, realização ou promoção dos diferentes procedimentos elencados no Quadro 2.

Quadro 2 – Avaliações realizadas na Rede Municipal de Ensino de Teresina, segundo o público, periodicidade, categoria avaliada e tipos de avaliação.

Avaliação	Público-Alvo	Periodicidade	Categoria Avaliada	Característica da Avaliação	
				Quanto ao agente avaliador	Quanto a função da avaliação
Nível de Leitura e Escrita	1º ano	Mensal	Leitura e escrita	Interna	Formativa
	2º ano	Semestral	Leitura e escrita	Interna	Formativa
Prova Teresina	1º e 3º anos	Semestral	Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática	Mista	Formativa
	2º ano	Bimestral	Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática	Mista	Formativa
	5º ao 9º ano	Bimestral	Língua Portuguesa (leitura) e Matemática	Mista	Formativa/Somativa*
	5º, 7º e 9º anos	Semestral	Ciências	Mista	Formativa/Somativa*
Simulados	5º e 9º anos	Quinzenal (fev. a ago.) Semanal (set. a out.)	Língua Portuguesa e Matemática	Mista	Formativa
Saethe	1º, 2º, 3º e 7º anos	Anual	Língua Portuguesa (leitura e escrita)	Externa	Somativa

Fonte: Elaboração própria a partir de informações da Secretaria Executiva de Ensino no texto Ensino: formação e avaliação (TERESINA/SEMEC, 2019).

Obs: *Para os anos finais, a nota do estudante na Prova Teresina (LP e MAT) é utilizada na composição da média bimestral. Para tanto, aplica-se a seguinte fórmula: $NB = (N1 \cdot 3) + (N2 \cdot 1) / (3 + 1)$.

As avaliações consistem, conforme documento orientador (SEMEC, 2019), no seguinte:

- **Níveis de Leitura e de Escrita** – são testes elaborados e aplicados pelos professores das turmas (1º e 2º anos do ensino fundamental), tendo por base a coletânea de palavras/frases/textos enviada previamente pela SEMEC e as orientações do Projeto Alfabetiza Teresina e da Portaria nº 163/2019/GAB/SEMEC. Os resultados são inseridos pelas Escolas e CMEIs no **Sistema SIGA/SEMEC**, que gera relatórios com o desempenho por aluno, turma, escola e Rede e subsidia o planejamento do ensino, a formação dos professores e a avaliação da gestão da escola;
- **Prova Teresina** – são testes escritos elaborados pela Semec e aplicados pela escola, compostos por itens que avaliam descritores de habilidades definidos com base na matriz de referência elaborada a partir do Currículo e das habilidades e competências estabelecidas no Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (Saethe) e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A correção é feita com base na Teoria Clássica dos Testes (TCT), que compara o total de acertos dos alunos, e os resultados, inseridos no **Sistema SIGA/SEMEC** ou **Mobicorretor**, caso dos alunos do 5º ao 9º ano, geram relatórios por aluno, turma, escola e Rede, assim como a média em uma escala de 0 a 10 e os acertos por descritor. Essa avaliação, além de subsidiar o planejamento do ensino, a formação dos professores e a avaliação da gestão da escola, compõe a média bimestral dos alunos do 5º ao 9º ano tendo por base a seguinte fórmula: $NB = (N1 \cdot 3) + (N2 \cdot 1) / (3 + 1)$ em que N1 é a nota gerada pela avaliação mensal e N2 é a nota gerada pela Prova Teresina.
- **Simulados** – são testes elaborados pela Semec e aplicados pela escola para diagnosticar o desempenho dos estudantes, simulando os níveis de proficiência, o tipo de item e as estratégias de aplicação da Prova SAEB. A correção é feita com base na Teoria Clássica dos Testes (TCT), que compara o total de acertos dos alunos, e os resultados, inseridos no **Sistema Mobicorretor**, geram relatórios com os acertos por descritor e os resultados por aluno, turma, escola e Rede. Esses resultados são discutidos com os alunos, na aula seguinte à aplicação, e analisados em reuniões pedagógicas, com professores e pedagogos, e em reuniões gerenciais da Semec com diretores.
- **Saethe** – é a mais externa das avaliações, pois os testes anuais e censitários aplicados para os alunos dos 1º, 2º, 3º e 7º anos, são elaborados, aplicados e corrigidos pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais (CAEd/UFJF), com base nas matrizes definidas no Currículo da Rede. Os resultados, informados no **Sistema Saethe** (<http://www.saethe.caedufff.net/>), são analisados com base na Teoria Clássica dos Testes (TCT) e na Teoria de Resposta ao Item (TRI), que avalia os itens conforme as habilidades, sendo os resultados disponibilizados para cada escola pelo Sistema. As escolas acessam seus dados e os da Rede e contam com revistas pedagógicas que analisam os resultados por ano escolar, por escola, região e Rede de Ensino. Desse modo, o desempenho é acompanhado e comparado de diferentes modos, possibilitando às escolas reorganizar o trabalho pedagógico e os conteúdos trabalhados, repensar o projeto pedagógico e refletir sobre os objetivos e ações pedagógicas. A Semec, por seu turno, passa a dispor de informações para avaliar, monitorar e redirecionar projetos, programas e políticas educacionais. Ambas ainda dispõem dos dados obtidos por meio de questionários contextuais para compreender melhor as condições em que se realiza a aprendizagem e intervir com eficácia.

A avaliação na Rede, portanto, auxilia, a partir do processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento pessoal dos educandos, possibilita aos professores aperfeiçoar suas intervenções para elevar o desempenho dos alunos e subsidia gestores escolares e da educação municipal nas prestações de contas à comunidade escolar e local sobre a qualidade da ação educativa que realizam.

6. CURRÍCULO NA PRÁTICA





CURRÍCULO NA PRÁTICA

6

A implantação desse novo Currículo requer a assunção de compromissos de gestores da Semec e escolares com:

- **revisão do Projeto Político Pedagógico** para incorporar, a partir da realidade de cada escola, as novas diretrizes e contemplar os desafios postos pela contemporaneidade;
- **formação continuada**, promovida pela Semec, utilizando os recursos disponíveis no Centro de Formação Odilon Nunes, e pelas escolas para assegurar que os professores se apropriem do novo Currículo, compartilhem seus saberes e sejam protagonistas de suas práticas;
- **materiais de apoio**, produzidos e/ou disponibilizados pela SEMEC para, dentre outros, orientar as escolas na atualização dos PPPs, na escolha de livro didático, e apoiar pedagogicamente professores e alunos (cadernos de apoio pedagógico);
- **celebração de parcerias** para integrar a escola ao contexto com instituições de educação superior, SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), FMS (Fundação Municipal de Saúde), federações de esporte, DETRAN (Departamento Estadual de Trânsito), ONGs (Organizações Não Governamentais), Associações, Empresas Privadas, redes de proteção à criança e ao adolescente e segurança pública;
- **alinhamento das avaliações** para a reorientação dos procedimentos tanto daquelas realizadas no âmbito da escola para aferir os conhecimentos adquiridos quanto das avaliações externas feitas pela Secretaria ou por outros órgãos para coletar e analisar os dados, propor ações para o redirecionamento da prática pedagógica e formação dos professores;
- **infraestrutura** para que as escolas disponham de condições materiais e de infraestrutura, indispensáveis para a aprendizagem.

Os professores, que participaram da elaboração desse novo Currículo, têm sob sua responsabilidade sua implementação, inserindo-se no processo de revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e reconstruindo os planos de aulas para que contemplem as unidades temáticas e objetos do conhecimento, as competências e habilidades e as orientações didáticas, tornando-o efetivo e adotando as concepções de ensino e aprendizagem que o norteiam.

7. SÍNTESE DA ORGANIZAÇÃO GERAL DO CURRÍCULO



SÍNTESE DA ORGANIZAÇÃO GERAL DO CURRÍCULO

7

O Currículo de Teresina organiza-se em:

- **Matriz de saberes** – são instrumentos orientadores dos ensinamentos e aprendizagens no ensino fundamental da Rede Municipal de Teresina, organizados a partir dos “Quatro Pilares da Educação” definidos no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”;
- **Áreas do conhecimento** – o Currículo organiza-se em quatro áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas – que se desdobram em nove componentes curriculares, assim distribuídos: nas Linguagens – Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física; na Matemática – Matemática; nas Ciências da Natureza – Ciências; nas Ciências Humanas – História, Geografia e Ensino Religioso;
- **Anos e ciclos de aprendizagem** – a escolaridade está organizada em dois segmentos: o primeiro composto por dois ciclos – o primeiro ciclo com duração de 3 (três) anos e o segundo, com duração de 2 (anos) anos; o segundo segmento, com duração de quatro anos;
- **Habilidades:** conforme a BNCC (BRASIL, [2018], p. 29), “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares”. Sua organização, seguindo a BNCC, vai das mais simples às mais complexas, favorecendo a articulação vertical necessária à sequência tanto do ensino, efetivada no planejamento integrado entre professores de anos ou blocos distintos, quanto da aprendizagem, expressa na aquisição das ações cognitivas previstas em cada etapa do processo.

Expõe-se, a seguir, a especificação desses elementos em cada componente curricular, estabelecendo desde os aspectos conceituais que fundamentam o ensino e unidades temáticas até os objetos do conhecimento selecionados para cada ano escolar, acompanhados das respectivas habilidades e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

PARTE 2

01 - EDUCAÇÃO FÍSICA



INTRODUÇÃO E CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

01

A Educação Física sempre esteve intimamente ligada ao nosso contexto político e social, transformando-se de acordo com as mudanças ocorridas em cada período histórico. No estado do Piauí, assim como em boa parte do país, a Educação Física nem sempre compôs as matrizes curriculares das redes de ensino, embora vários documentos tenham se referido a esse componente curricular. Em 1939, através do Decreto-lei nº 168, a Educação Física foi instituída no Estado, vinculada e subordinada ao Departamento de Ensino. Esse mesmo decreto criou a Inspetoria de Educação Física, que se voltou à promoção, regulamentação e controle da prática nas escolas, assim como a formação e habilitação de professores (PIAÚI, 1939). Nesse momento, a Educação Física sofreu influências do higienismo, com formato de delimitação cronológica, obedecendo às ordens de classe e seguindo o formato nacional (Decreto Lei 565/1910) no entendimento da Educação Física como atividade de ginástica, de acordo com registros remanescentes de diversas escolas tradicionais na capital piauiense como Liceu e Escola Normal (SOUZA, 2010). Adicionalmente, ocorreu o processo de descentralização da Educação Física por meio de um Decreto-lei nº 02/1940, possibilitando, assim, a sua expansão para o interior do estado.

Nos anos de 1950, houve os primeiros registros de liberação para cursos específicos na área por meio de políticas de incentivo à formação, frente à carência de profissionais (SOUZA, 2010). Nas décadas posteriores, 1960 e 1970, ampliaram-se as discussões sobre a formação docente, seguindo as reflexões nacionais de legalidade versus legitimidade da área nas escolas, o currículo e a amplitude da intervenção desses profissionais, mais especificamente na sua esportivização (PAGNI, 1997). Nessa perspectiva e seguindo o seu papel social de formação de professores para servir a população piauiense, em 1975, a Universidade Federal do Piauí abriu vestibular para curso de curta duração. Assim, em 1977, o Estado do Piauí conhece a primeira turma de profissionais de Educação Física graduados e diplomados.

A partir dos anos 1980, foi relevante a mudança no olhar da importância do componente no cenário nacional. Nesse período, importantes documentos foram publicados, como a Constituição Federal Brasileira, que em seu Capítulo III, Seção I, art. 205, diz que “[...] a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 1988, p. 108). Corroborando, a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989) reconhece a necessidade de melhorias nas escolas para uma educação de qualidade. Ao mesmo tempo, diversos acordos internacionais, dos quais o Brasil é signatário, foram firmados com um olhar mais humanizado e holístico para crianças e jovens. Esses documentos reiteram a importância do professor de Educação Física na intervenção em saúde, como a Declaração Mundial de Educação firmada em Jomtiem, 1990 (UNESCO, 1998), e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Paralelamente às fervorosas discussões e à pluralidade de concepções no entendimento das intervenções em Educação Física, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 9394/96 e, posteriormente, seguindo o paradigma daquela época, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – nos anos de 1997, 1998 e 1999.

Como não poderia ser diferente, orientações similares foram publicadas no Estado, seguindo a filosofia da universalização da Educação Física, com o olhar atencioso para a educação especial, a pluralidade das concepções pedagógicas, a inclusão dos conteúdos afro-brasileiros, entre outros direcionamentos que permeavam as práticas de ensino.

No ano de 2008, foram publicadas as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina que, em consonância com o que defendem os PCN's de 1997, valoriza e objetiva as possibilidades de acesso à cultura corporal do movimento, ampliando:

[...] a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como socioculturais, afirma como direito de todos, os acessos a eles (TERESINA, 2008).

As modificações e evoluções, ao longo do tempo, são notáveis. Em março de 2018, foi publicada a Lei Estadual Nº 7.098 (n.p.) que “[...] dispõe sobre a docência em Educação Física na educação infantil, no Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e particulares no âmbito do estado do Piauí”. Esse documento destaca a valorização dos profissionais da área no entendimento da exclusividade da docência da Educação Física desde o Ensino Infantil, legalizando e legitimando, em sua redação, interpretações mais amplas frente à Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Seguindo essa tendência, a Educação Física se torna um componente curricular fundamental para que o estudante amplie suas formas de aprender e proporcionar condições para a leitura e a reconstrução crítica das práticas corporais. A cultura corporal possibilita ao estudante agregar novas maneiras de agir, de se expressar, de entender o outro e a si mesmo e de compreender o meio social no qual está inserido, enfim, abre-se um leque vasto de possibilidades de comunicação e interação (BRASIL, 2017).

A vivência corporal oportuniza novas formas de aprendizagem, mas, para que isso ocorra, é importante que o professor leve o estudante a compreender as várias conotações empreendidas, por diversos grupos sociais, às diferentes manifestações da cultura corporal (BRASIL, 2017).

Tomando a Educação Física como um componente da área das Linguagens, abre-se uma oportunidade para a democratização dos conhecimentos, repensando e incluindo práticas que foram sendo deixadas de lado. Para tanto, deve-se procurar compreender a linguagem corporal para além das convenções existentes (SÃO PAULO, 2017).

1.1 FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física possui raízes epistemológicas firmadas em diversas áreas do conhecimento, apropriando-se de teorias e métodos não próprios, em especial das Ciências Naturais e das Ciências Humanas, para compor as intervenções na tentativa de compreender alguns fenômenos particulares (BRACHT, 2003). Dessa forma, os esportes, os jogos e as brincadeiras, as ginásticas, as danças e as lutas podem ser entendidos como formas de expressão dos grupos sociais. Nessa perspectiva, os conhecimentos da Educação Física abarcam os aspectos cultural, social e político.

A compreensão da Educação Física como componente curricular no âmbito escolar, que evidencia os fenômenos imanentes da cultura corporal do movimento, reforça que:

A educação física no Ensino Fundamental tematiza as práticas da cultura corporal que devem possibilitar aos estudantes as vivências necessárias para que seu repertório de saberes seja ampliado, de forma que o conhecimento adquirido possa ser refletido, experimentado e ressignificado (SÃO PAULO, 2017, p. 70).

Ao longo da história, as práticas corporais utilizadas por vários grupos sociais manifestaram diversas possibilidades de expressão, produzindo diferentes formas de codificação e significação social. Sendo assim, o movimento humano não pode ser restringido somente ao deslocamento do corpo no espaço e no tempo, mas incorporado no campo da cultura. Por meio da Educação Física, o estudante tem a oportunidade de acumular experiências e expandir seu universo cultural, vivenciando saberes corporais e experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas (BRASIL, 2017).

Do ponto de vista cultural, o corpo carrega marcas históricas do sujeito e da cultura, externando, através da gestualidade, diferentes modos de ser, pensar e agir. Por meio dessa concepção, os estudantes têm a oportunidade de conhecer, ampliar e compreender o próprio repertório cultural e dos demais, constatando sua construção ao longo do tempo (SÃO PAULO, 2017).

Os saberes adquiridos devem servir de referências para que se reconheça a Educação Física como experiência formativa importante na criação e representação da linguagem que possibilita a comunicação, contribuindo para que os conhecimentos apreendidos possam ser ressignificados pelas próximas gerações. O saber fazer na Educação Física está intimamente atrelado às práticas escolares e ao que se experimenta nesse ambiente tão diverso e plural. A escola é um espaço no qual ocorrem inúmeras situações de aprendizagem e onde se encontram grupos sociais variados que se interligam e necessitam expressar-se para que os seus conhecimentos e suas identidades sejam reconhecidos, ampliados e entendidos como relevantes em sua existência (BRASIL, 2017).

A Educação Física, enquanto componente da área das Linguagens, valoriza e reconhece a diversidade na escola e busca criar um ambiente propício para que as diferentes narrativas possam se manifestar a partir de próprias culturas (SÃO PAULO, 2017). A forma de concepção da cultura corporal, como subsídio para tornar efetivas essas diferentes narrativas de maneira vasta e integral, corrobora com a ideia de que essa iniciativa deve perpassar o saber fazer, atribuindo-lhe significados para suas vivências corporais. A reconstrução crítica da cultura corporal na escola amplia as maneiras de entender o mundo, por isso a importância de tematizar as práticas corporais, cabendo aos professores reconhecer as culturas nas quais os estudantes estão imersos e proporcionarem o tratamento pedagógico necessário a fim de que elas possam ser valorizadas e abordadas de maneira equitativa.

Para que a educação desenvolva condições de equidade, deve-se reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes, que a escola é lugar de diversidade e que, por isso, ela precisa firmar o compromisso de reverter as situações de exclusão histórica que marginalizam grupos como os:

[...] povos indígenas, as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes, os alunos com deficiências, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LEI Nº 13.146, 2015, n.p.).

Assim, possibilitar aos estudantes diversas situações de aprendizagem, respeitando a forma como se apresentam, reafirma a escola como espaço de desdobramentos pedagógicos necessários para o seu desenvolvimento e posterior reconhecimento de seu espaço na sociedade.

2 - O ENSINO E APRENDIZAGEM DE EDUCAÇÃO FÍSICA



O ENSINO E APRENDIZAGEM DE EDUCAÇÃO FÍSICA

02

A Educação Física no Ensino Fundamental tem sofrido transformações nos últimos tempos, buscando, na confirmação de seu objeto de estudo, adequar-se às demandas da sociedade em geral. As concepções contemporâneas dessa área têm seu enfoque na cultura corporal e nas práticas corporais, defendendo uma Educação Física culturalmente orientada, por meio da qual os sujeitos terão oportunidade de conhecer, mais profundamente, o próprio repertório cultural corporal, ampliando-o e compreendendo-o. Dessa forma, a escola, além de ser o espaço diversificado que abarca diferentes sujeitos culturais, também é o ambiente onde acontece a interação dos saberes científicos com os saberes trazidos pelos estudantes.

Para que a Educação Física se consolide em seu papel de atuação na ressignificação de aprendizados na escola, vale destacar alguns pontos referentes à experiência do fazer escolar. Por muito tempo, saber fazer bem alguma prática corporal era o objetivo máximo da vivência escolar, ideia essa que, atualmente, com a reconfiguração do seu objetivo de ensino, atribuiu como sua função desenvolver atividades didáticas associadas, de forma valorativa, às práticas corporais, reverenciando sua contextualidade na vida dos estudantes. Observa-se que nesse novo olhar para o componente “[...] ganha relevância uma ação educativa que analisa as relações de poder que posicionam determinadas práticas corporais como legítimas, em detrimento de outras” (NEIRA, 2017, p. 4).

Partindo do pressuposto de que a Educação Física “[...] tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social” (BRASIL, 2017, p. 209), as brincadeiras, jogos, danças, lutas, ginásticas e esportes devem ser vivenciadas da forma mais diversificada possível no ambiente escolar.

Seguindo o pensamento de que o estudante quando vivencia as práticas corporais tem acesso à uma dimensão de conhecimentos e experiências às quais ele não teria de outro modo (BRASIL, 2017), entende-se, portanto, a ação pedagógica da Educação Física como crucial na interpretação dos sentidos associados às vivências de tais práticas, pois “[...] ao adentrarem a escola, os jovens de diferentes grupos sociais encontram novas linguagens, por muitas vezes desconhecidas” (SÃO PAULO, 2017, p.71).

Essa condição permite que o estudante possa compreender de forma integral e relevante às suas linguagens próprias e as que são apreendidas na vivência escolar, sem, no entanto, homogeneizar e reproduzir o que é considerado cotidiano nas aulas de Educação Física.

No momento em que o estudante se percebe como sujeito atuante no processo de ensino-aprendizagem, é possível que seus conhecimentos sejam ampliados de tal forma que ele se veja protagonista de sua história. Os conhecimentos e as competências desenvolvidas no ambiente escolar da atualidade buscam oportunizar aos envolvidos uma visão global daquilo que os cerca, bem como o desenvolvimento integral de suas habilidades, visando torná-los indivíduos críticos e transformadores de sua realidade.

Quando o estudante vivencia situações onde tem a oportunidade de ressignificar conhecimentos, problematizar conteúdos e realizar um paralelo com seu modo de vida por meio das práticas corporais, o mesmo passa a adquirir a autonomia necessária para sua condição de cidadão e de ser social. Ser protagonista de sua história, tendo seu ponto de partida no ambiente escolar, significa, para o estudante, participar de forma autoral e confiante em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso de todos às práticas corporais (BRASIL, 2017).

A Educação Física, nessa forma de pensar, colabora na formação dos estudantes para que eles possam ler criticamente a sociedade e participar dela atuando para a diminuição da desigualdade e da injustiça. Neira (2017, p. 8) afirma que:

[...] ao incluir a vivência, resignificação, ampliação e aprofundamento dos conhecimentos relativos às manifestações culturais, a Educação Física promove situações didáticas que favorecem a troca entre os sujeitos, a aceitação das diferenças e o respeito ao outro.

Dessa forma, as aulas devem ser direcionadas à vivência, experimentação, ampliação e reelaboração das mais variadas práticas corporais, garantindo aos estudantes que suas características individuais sejam levadas em consideração e permitindo que os conteúdos sejam contextualizados e trazidos o mais perto possível de sua realidade, permitindo, também, que a apropriação desses conhecimentos transcendam os muros da escola e sejam gerenciados na vida dos estudantes como importantes e essenciais para sua formação enquanto indivíduos e sujeitos críticos em sua condição social.

2.1 UNIDADES TEMÁTICAS

A Educação Física na escola deve oferecer um repertório de possibilidades para enriquecer a experiência dos estudantes, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. As Diretrizes Curriculares do Município de Teresina têm, por objetivo, permitir que a apropriação desses conhecimentos seja efetivada de maneira contínua, eficiente e dimensionada, respeitando as necessidades dos estudantes, seus repertórios culturais e associando-os aos conhecimentos próprios do ambiente escolar. Assim, os conhecimentos da área são materializados em diferentes unidades temáticas: jogos e brincadeiras, lutas, esportes, danças, ginásticas.

As práticas corporais na escola reforçam o aporte cultural do estudante e têm por finalidade em seus direitos de aprendizagem corroborar com a ideia de que quanto mais acesso e experiências o estudante tiver mais ele tem a possibilidade de transformar sua realidade de forma crítica e interativa. A Educação Física à luz de Brasil (2017) visa permear, nas suas práticas e abordagens, a leitura do mundo reverberada pelas linguagens por meio das quais os seres humanos demonstram suas diferentes formas de agir e atuar em sua própria vida.

As unidades temáticas que serão objeto de trabalho na Educação Física são conceituadas e apresentadas da seguinte forma:

2.1.1 Brincadeiras e jogos

A unidade temática Brincadeiras e Jogos refere-se às atividades de caráter voluntário e lúdico que envolvem ações em tempo e espaços variados, com regras, ou não, de maneira individual ou coletiva. Exemplos: bola de gude, pega-fica, boca do forno, amarelinha, esconde-esconde, queimada, pega-bandeira, tacobol, etc.

No processo de vivência dessas práticas, deve-se levar em consideração, também, as brincadeiras e os jogos presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, principalmente as que permeiam o cotidiano dos estudantes, suas formas de resignificação e convivência, oportunizando, assim, o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos socioculturais brasileiros.

2.1.2 Lutas

Essa unidade temática é definida como as disputas corporais, nas quais são colocadas técnicas, táticas e estratégias de imobilização, desequilíbrios que atingem ou excluem o

oponente de um espaço determinado com ações de ataque e defesa direcionados aos adversários (BRASIL, 2017).

Bayer (1994) apresenta uma classificação das Lutas de acordo com a distância entre os oponentes: curta distância (exemplos: judô, jiu-jitsu e sumô), média distância (exemplos: capoeira, boxe, taekwondo, karatê e muaythai) e longa distância (exemplos: esgrima e kung fu).

As Lutas no ambiente escolar devem ser vivenciadas de maneira integral, oportunizando aos estudantes a vivência e reconhecimento da cultura que construíram e a gestualidade sistematizada. Diante disso, os estudantes são estimulados a problematizar, interpretar, relacionar e analisar conceitos presentes na história e filosofia de diversas lutas.

2.1.3 Esportes

Essa unidade temática agrega práticas formais dirigidas por regras e institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), também práticas derivadas. As práticas derivadas dos esportes, apesar de terem preservadas suas características essenciais de regulação das ações, podem ter adaptações de acordo com o contexto no qual serão aplicadas, como o espaço físico, o número de participantes ou o tipo de material utilizado (BRASIL, 2017).

Além dos esportes tradicionais, como futsal, futebol, voleibol, basquetebol, handebol, etc., é interessante tematizar outros esportes, como: esporte com rodas (skate, patins, bike), esportes radicais (slackline, parkour, escalada) e demais esportes presentes no contexto comunitário, familiar, regional, nacional e internacional.

2.1.4 Danças

A unidade temática de Danças abrange as práticas de expressão corporal que estão relacionadas ao desenvolvimento do ser humano em âmbito cultural que cria e apropria-se de suas diferentes manifestações. Essa manifestação cultural reúne movimento corporal, música, ritmo, expressão corporal e sentimentos variados de quem as dançam (KIOURANIS, 2014).

Ao experimentar as situações propostas por meio da dança no contexto da escola, os estudantes apreendem conhecimentos singulares, bem como desenvolvem-se de modo integral, compreendendo suas possibilidades e limitações corporais, socializando práticas individuais e coletivas, identificando conhecimentos do seu corpo na dança, manifestação artística de suas variadas abordagens, do contexto social que as contemplam e as diferentes linguagens que são transmitidas pela sua prática.

2.1.5 Ginásticas

Esta unidade temática é entendida como uma manifestação da cultura corporal que tende a provocar em cada sujeito particular movimentações e práticas corporais com a ajuda, ou não, de aparelhos que envolvem movimentos realizados como nas formas básicas de locomover-se. Exemplos: ginástica artística, ginástica rítmica, ginástica educativa ou formativa, ginástica acrobática e ginástica de demonstração.

03 - EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL



EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

03

Vale a pena destacar a importância de um olhar criterioso para a abordagem das unidades temáticas no ambiente escolar. A Educação Física, numa perspectiva integradora, permite que sua eficácia se justifique pela ideia de que os conceitos podem transitar e se complementarem entre si, sem diferenciação no grau de importância e, muito menos, que um ou outro seja negligenciado, em algum momento, nas vivências propostas.

Dessa forma, a abordagem das unidades temáticas no ambiente escolar deve ocorrer de maneira global. Isso se dá pela expansão dos olhares do professor para sua realidade docente. Conhecer o estudante, a forma como se relaciona com seu meio e com os outros, possibilita ao professor perceber a gama de possibilidades a serem vivenciadas e que, por meio delas, os indivíduos desenvolvem suas competências e potencialidades.

O trabalho com a Educação Física escolar deve ser uma prática permeada pela análise crítica e reflexiva, permitindo ao estudante incorporar as implicações, interações e conhecimentos vivenciados nessas práticas em sua vida cotidiana. Deve entender que as práticas corporais ampliam suas capacidades, por exemplo, transpondo os próprios limites e posicionando-se de maneira independente, diferenciando o que tem maior eficácia no seu cotidiano para além do que é feito e produzido na escola.

3.1 OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os estudantes ingressantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (I e II ciclo) carregam consigo um repertório próprio de experiências pessoais adquiridas através dos mais diversos nichos sociais nos quais esse indivíduo está inserido. É papel da escola aproximar esses conhecimentos com a prática pedagógica cotidiana, reconhecendo, problematizando e ampliando no intuito de contribuir na compreensão de sua visão de mundo e participação efetiva na vida social (BRASIL, 2017).

3.2 OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os anos finais do Ensino Fundamental (III e IV ciclos) trazem aos estudantes a diversificação dos professores e, junto com isso, ampliam as possibilidades de aprendizagem, o que possibilita um aprofundamento das vivências das práticas corporais. Essas, direcionadas ao tipo de sujeito que a escola quer formar, conferem um modo de ser e de proceder, revelando infinitas possibilidades de apropriação do conhecimento para intervenções posteriores que perpassam o ambiente escolar.

3.3 QUADRO DE HABILIDADES

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL				
1º ANO				
1º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
JOGOS E BRINCADEIRAS	JOGOS E BRINCADEIRAS DO CONTEXTO FAMILIAR E COMUNITÁRIO	(EF01EF01) Vivenciar diferentes jogos e brincadeiras do contexto familiar e comunitário. (EF01EF02) Reconhecer as características dos jogos e brincadeiras do contexto familiar e comunitário. (EF01EF03) Ressignificar e recriar os jogos e brincadeiras do contexto familiar e comunitário. (EF01EF04) Valorizar os jogos e brincadeiras do contexto familiar e comunitário.	Brincadeiras de roda, brinquedos cantados, oficinas de criação, utilização de diferentes espaços para brincarem. Realizando a busca pelas vivências dos estudantes e suas relações com o meio em que vive.	  
2º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
DANÇAS	DANÇAS DO CONTEXTO FAMILIAR E COMUNITÁRIO	(EF01EF05) Vivenciar diferentes danças do contexto familiar e comunitário. (EF01EF06) Reconhecer as características das danças do contexto familiar e comunitário. (EF01EF07) Ressignificar e recriar as danças do contexto familiar e comunitário. (EF01EF08) Valorizar as danças do contexto familiar e comunitário.	Roda de conversas, entrevistas com familiares e vizinhança; exibição de vídeos educativos; vivência de movimentos rítmicos; brinquedos cantados; exercícios de expressão corporal; oficina de criação de movimentos e ritmos.	  

3º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
GINÁSTICA	GINÁSTICA DO CONTEXTO FAMILIAR E COMUNITÁRIO	(EF01EF09) Vivenciar as diferentes ginásticas do contexto familiar e comunitário. (EF01EF10) Reconhecer as características das ginásticas do contexto familiar e comunitário. (EF01EF11) Ressignificar e recriar as ginásticas do contexto familiar e comunitário. (EF01EF12) Valorizar as ginásticas do contexto familiar e comunitário	Rodas de Conversa e exploração das diferentes práticas que envolvem a Ginástica. Levantamento dos elementos básicos e constitutivos da ginástica	  
4º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
ESPORTE	ESPORTES DO CONTEXTO FAMILIAR E COMUNITÁRIO	(EF01EF13) Vivenciar os diferentes esportes do contexto familiar e comunitário. (EF01EF14) Reconhecer as características dos esportes do contexto familiar e comunitário. (EF01EF15) Ressignificar e recriar os esportes do contexto familiar e comunitário. (EF01EF16) Valorizar os esportes do contexto familiar e comunitário.	Rodas de conversa sobre os esportes que estão mais presentes na vida dos estudantes e suas características e aplicações	  

2º ANO				
1º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
LUTAS	LUTAS DO CONTEXTO FAMILIAR E COMUNITÁRIO	(EF02EF01) Vivenciar as diferentes lutas do contexto familiar e comunitário. (EF02EF02) Reconhecer as características das lutas do contexto familiar e comunitário. (EF02EF03) Ressignificar e recriar as lutas do contexto familiar e comunitário. (EF02EF04) Valorizar as lutas do contexto familiar e comunitário.	Roda de conversa sobre o conceito de lutas; pesquisas na família e na comunidade sobre que lutas eles conhecem ou já viveram; exploração de movimentos de desequilíbrio.	 
2º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
JOGOS E BRINCADEIRAS	JOGOS E BRINCADEIRAS DO CONTEXTO FAMILIAR E COMUNITÁRIO	(EF02EF05) Demonstrar os jogos e brincadeiras do contexto familiar e comunitário. (EF02EF06) Identificar os jogos e brincadeiras do contexto familiar e comunitário. (EF02EF07) Organizar e executar os jogos e brincadeiras do contexto familiar e comunitário. (EF02EF08) Reconhecer os jogos e brincadeiras do contexto familiar e comunitário, valorizando a importância desses para sua cultura de origem.	Pequenos jogos, brinquedos cantados, oficinas de criação, utilização de diferentes espaços para brincarem, podem ser explorados neste contexto. Oficinas de exposição dos jogos e brincadeiras pesquisadas na comunidade.	  

3º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
DANÇAS	DANÇAS DO CONTEXTO FAMILIAR E COMUNITÁRIO	(EF02EF09) Demonstrar as danças do contexto familiar e comunitário. (EF02EF10) Identificar as danças do contexto familiar e comunitário. (EF02EF11) Organizar e executar as danças do contexto familiar e comunitário. (EF02EF12) Reconhecer as danças do contexto familiar e comunitário, valorizando a importância dessas para sua cultura de origem.	Vivências de movimentos rítmicos; oficinas de criação sobre as danças da comunidade; rodas de conversas.	  
4º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
GINÁSTICA	GINÁSTICAS DO CONTEXTO FAMILIAR E COMUNITÁRIO	(EF02EF13) Demonstrar os ginásticas do contexto familiar e comunitário. (EF02EF14) Identificar os ginásticas do contexto familiar e comunitário. (EF02EF15) Organizar e executar os ginásticas do contexto familiar e comunitário. (EF02EF16) Reconhecer as ginásticas do contexto familiar e comunitário, valorizando a importância dessas para sua cultura de origem.	Oficinas de Ginástica explorando diferentes materiais e espaços. Rodas de conversas, Entrevistas e pesquisas sobre as ginásticas praticadas em seu meio.	  

3º ANO				
1º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
ESPORTES	ESPORTES NO CONTEXTO FAMILIAR E COMUNITÁRIO	(EF03EF01) Demonstrar os esportes do contexto familiar e comunitário. (EF03EF02) Identificar os esportes do contexto familiar e comunitário. (EF03EF03) Organizar e executar os esportes do contexto familiar e comunitário. (EF03EF04) Reconhecer os esportes do contexto familiar e comunitário, valorizando a importância desses para sua cultura de origem.	Oficinas de esportes que estão presentes na vida dos estudantes; Pesquisa de materiais e espaços alternativos que podem ser utilizados na vivência dos esportes.	  
2º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
LUTAS	LUTAS NO CONTEXTO FAMILIAR E COMUNITÁRIO	(EF03EF05) Demonstrar as lutas do contexto familiar e comunitário. (EF03EF06) Identificar as lutas do contexto familiar e comunitário. (EF03EF07) Organizar e executar as lutas do contexto familiar e comunitário. (EF03EF08) Reconhecer as lutas do contexto familiar e comunitário, valorizando a importância dessas para sua cultura de origem.	Exploração de atividades direcionadas para desequilíbrio ou saída do espaço (cabo de guerra, braço de ferro) rodas de conversa sobre valores e regras envolvidos nas lutas.	  

3º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
JOGOS E BRINCADEIRAS	JOGOS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO REGIONAL	EF03EF09) Vivenciar diferentes jogos e brincadeiras do contexto regional. (EF03EF10) Reconhecer as características dos jogos e brincadeiras do contexto regional. (EF03EF11) Ressignificar e recriar os jogos e brincadeiras do contexto regional. (EF03EF12) Valorizar as lutas do contexto regional.	Pesquisas de fotografias, pinturas, vídeos de jogos e brincadeiras praticados na região e, posteriormente, fazer exposições e vivências com toda a turma.	  
4º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
DANÇAS	DANÇAS NO CONTEXTO REGIONAL	(EF03EF13) Vivenciar diferentes danças do contexto regional. (EF03EF14) Reconhecer as características das danças do contexto regional. (EF03EF15) Ressignificar e recriar as danças do contexto regional. (EF03EF16) Valorizar as danças do contexto regional.	Oficinas de criação de movimentos; exibição de vídeos sobre danças regionais com discussão e contextualização de suas características. Criação e apresentação de pequenas danças regionais.	  

4º ANO				
1º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
GINÁSTICAS	GINÁSTICAS NO CONTEXTO REGIONAL	(EF04EF01) Vivenciar diferentes ginásticas do contexto regional. (EF04EF02) Reconhecer as características das ginásticas do contexto regional. (EF04EF03) Ressignificar e recriar as ginásticas do contexto regional. (EF04EF04) Valorizar as ginásticas do contexto regional.	Oficinas de criação de circuitos de ginástica adaptados às condições dos estudantes. Pesquisa em fotografias e vídeos de ginásticas que possam ser demonstradas nas aulas.	  
2º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
ESPORTES	ESPORTES NO CONTEXTO REGIONAL	(EF04EF05) Vivenciar os diferentes esportes do contexto regional. (EF04EF06) Reconhecer as características dos esportes do contexto regional. (EF04EF07) Ressignificar e recriar os esportes do contexto regional. (EF04EF08) Valorizar os esportes do contexto regional.	Pesquisas em fotografias, vídeos que mostrem a evolução dos diferentes esportes na região. Rodas de conversa sobre as diferentes abordagens e importância do esporte na sociedade.	  

3º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
LUTAS	LUTAS NO CONTEXTO REGIONAL	(EF04EF09) Vivenciar as diferentes lutas do contexto regional. (EF04EF10) Reconhecer as características das lutas do contexto regional. (EF04EF11) Ressignificar e recriar as lutas do contexto regional. (EF04EF12) Valorizar as lutas do contexto regional.	Roda de conversa sobre lutas do contexto regional; pesquisa no contexto regional das lutas praticadas.	  
4º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
JOGOS E BRINCADEIRAS	JOGOS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO REGIONAL	(EF04EF13) Demonstrar os jogos e brincadeiras do contexto regional. (EF04EF14) Identificar os jogos e brincadeiras do contexto regional. (EF04EF15) Organizar e executar os jogos e brincadeiras do contexto regional. (EF04EF16) Reconhecer os jogos e brincadeiras do contexto regional, valorizando a importância desses para sua cultura de origem.	Pesquisa de fotografias, pinturas, vídeos de jogos e brincadeiras praticados na região e, posteriormente, fazer exposições e vivências com toda a turma.	 

5º ANO				
1º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
DANÇAS	DANÇAS NO CONTEXTO REGIONAL.	(EF05EF01) Demonstrar as danças do contexto regional. (EF05EF02) Identificar as danças do contexto regional. (EF05EF03) Organizar e executar as danças do contexto regional. (EF05EF04) Reconhecer as danças do contexto regional, valorizando a importância dessas para sua cultura de origem.	Pesquisas sobre a história das danças regionais; discussões sobre as principais características de cada uma e identificação de similaridades; formação de grupos e criação coreográfica sobre o assunto; apresentações escolares das danças regionais.	 
2º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
GINÁSTICAS	GINÁSTICAS NO CONTEXTO REGIONAL	(EF05EF05) Demonstrar as ginásticas do contexto regional. (EF05EF06) Identificar as ginásticas do contexto regional. (EF05EF07) Organizar e executar as ginásticas do contexto regional. (EF05EF08) Reconhecer as ginásticas do contexto regional, valorizando a importância dessas para sua cultura de origem.	Oficinas de criação e demonstração da Ginástica que podem ser vivenciadas na região. Grupos de discussão sobre como a ginástica são exploradas na sociedade.	 

3º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
ESPORTES	ESPORTES NO CONTEXTO REGIONAL	(EF05EF09) Demonstrar os esportes do contexto regional. (EF05EF10) Identificar os esportes do contexto regional. (EF05EF11) Organizar e executar os esportes do contexto regional. (EF05EF12) Reconhecer os esportes do contexto regional, valorizando a importância desses para sua cultura de origem.	Oficinas de abordagem do esporte em diferentes situações. Criação de atividades que envolvam a iniciação e organização dos estudantes nos diversos esportes da região.	 
4º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
LUTAS	LUTAS NO CONTEXTO REGIONAL	(EF05EF13) Demonstrar as lutas do contexto regional. (EF05EF14) Identificar as lutas do contexto regional. (EF05EF15) Organizar e executar as lutas do contexto regional. (EF05EF16) Reconhecer as lutas do contexto regional, valorizando a importância dessas para sua cultura de origem.	Roda de conversa sobre lutas do contexto regional; pesquisa no contexto regional das lutas praticadas.	 

6º ANO				
1º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
JOGOS E BRINCADEIRAS	JOGOS E BRINCADEIRAS DO CONTEXTO NACIONAL	(EF06EF01) Vivenciar diferentes jogos e brincadeiras do contexto nacional. (EF06EF02) Reconhecer as características dos jogos e brincadeiras do contexto nacional. (EF06EF03) Ressignificar e recriar os jogos e brincadeiras do contexto nacional. (EF06EF04) Valorizar os jogos e brincadeiras do contexto nacional.	Rodas de conversa, Grupos de discussões (GD), pesquisa e evolução dos diferentes jogos (desde os tradicionais aos eletrônicos), oficinas de jogos e brincadeiras praticadas neste contexto.	 
2º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
DANÇAS	DANÇAS DO CONTEXTO NACIONAL	(EF06EF05) Vivenciar diferentes danças do contexto nacional. (EF06EF06) Reconhecer as características das danças do contexto nacional. (EF06EF07) Ressignificar e recriar as danças do contexto nacional. (EF06EF08) Valorizar as danças do contexto nacional.	Pesquisa e exposição sobre danças do contexto nacional; apresentações de vídeos educativos sobre as danças do contexto nacional criação de movimentos ritmados e exploração da gestualidade na dança.	 

3º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
LUTAS	LUTAS DO CONTEXTO NACIONAL	(EF06EF09) Vivenciar diferentes lutas do contexto nacional. (EF06EF10) Reconhecer as características das lutas do contexto nacional. (EF06EF11) Ressignificar e recriar as lutas do contexto nacional. (EF06EF12) Valorizar as lutas do contexto nacional.	Pesquisas, rodas de conversa, oficinas das lutas do contexto nacional.	 
4º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
GINÁSTICA	GINÁSTICAS DO CONTEXTO NACIONAL	(EF06EF13) Vivenciar as diferentes ginásticas do contexto nacional. (EF06EF14) Reconhecer as características das ginásticas do contexto nacional. (EF06EF15) Ressignificar e recriar as ginásticas do contexto nacional. (EF06EF16) Valorizar as ginásticas do contexto nacional.	Pesquisas em diferentes fontes de como a Ginástica tem significados no âmbito nacional. Grupos de discussão sobre como a ginástica influencia o estilo de vida de quem pratica.	 

7º ANO				
1º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
DANÇAS	DANÇAS DO CONTEXTO NACIONAL	(EF07EF01) Demonstrar as danças do contexto nacional. (EF07EF02) Identificar as danças do contexto nacional. (EF07EF03) Organizar e executar as danças do contexto nacional. (EF07EF04) Reconhecer as danças do contexto nacional, valorizando a importância destas para sua cultura de origem.	Exibição de vídeos de danças nacionais; exploração da gestualidade na dança; criação de pequenas coreografias relacionadas às danças do contexto nacional, diferenciando-as por região; debates sobre a musicalidade nacional e a sua influência para os jovens.	  
2º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
LUTAS	LUTAS DO CONTEXTO NACIONAL	(EF07EF05) Demonstrar as lutas do contexto nacional. (EF07EF06) Identificar as lutas do contexto nacional. (EF07EF07) Organizar e executar as lutas do contexto nacional. (EF07EF08) Reconhecer as lutas do contexto nacional, valorizando a importância dessas para sua cultura de origem.	Pesquisas, rodas de conversa, oficinas das lutas do contexto nacional.	  

3º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
GINÁSTICA	GINÁSTICAS DO CONTEXTO NACIONAL	(EF07EF09) Demonstrar os ginásticas do contexto nacional. (EF07EF10) Identificar os ginásticas do contexto nacional. (EF07EF11) Organizar e executar os ginásticas do contexto nacional. (EF07EF12) Reconhecer as ginásticas do contexto nacional, valorizando a importância dessas para sua cultura de origem.	Oficinas e criação de projetos que contemplem a ginástica na vida dos estudantes.	  
4º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
ESPORTE	ESPORTES DO CONTEXTO NACIONAL	(EF07EF13) Vivenciar diferentes esportes do contexto nacional. (EF07EF14) Reconhecer as características dos esportes do contexto nacional. (EF07EF15) Ressignificar e recriar os esportes do contexto nacional. (EF07EF16) Valorizar os esportes do contexto nacional.	Oficinas que abordem esportes que são praticados nas diversas regiões, suas características, e aplicações nos diferentes lugares.	  

8º ANO				
1º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
ESPORTES	ESPORTES DO CONTEXTO INTERNACIONAL	(EF08EF01) Vivenciar diferentes esportes do contexto internacional. (EF08EF02) Reconhecer as características dos esportes do contexto internacional. (EF08EF03) Ressignificar e recriar os esportes do contexto internacional. (EF08EF04) Valorizar os esportes do contexto internacional.	Oficinas dos diferentes esportes praticados no mundo, e em locais específicos com características próprias. Pesquisa da influência dos esportes na vida dos praticantes e sua valorização na sociedade.	  
2º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
DANÇAS	DANÇAS DO CONTEXTO INTERNACIONAL	(EF08EF05) Vivenciar diferentes danças do contexto internacional. (EF08EF06) Reconhecer as características das danças do contexto internacional. (EF08EF07) Ressignificar e recriar as danças do contexto internacional. (EF08EF08) Valorizar as danças do contexto internacional.	Pesquisa e exposição sobre as danças do contexto internacional; identificação através de vídeos; oficinas de criação de movimentos.	  

3º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
LUTAS	LUTAS DO CONTEXTO INTERNACIONAL	(EF08EF09) Vivenciar diferentes lutas do contexto internacional. (EF08EF10) Reconhecer as características das lutas do contexto internacional. (EF08EF11) Ressignificar e recriar as lutas do contexto internacional. (EF08EF12) Valorizar as lutas do contexto internacional.	Pesquisas, rodas de conversa, grupos de discussões, oficinas das lutas do contexto internacional.	  
4º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
GINÁSTICA	GINÁSTICAS DO CONTEXTO INTERNACIONAL	(EF08EF13) Vivenciar diferentes ginásticas do contexto internacional. (EF08EF14) Reconhecer as características das ginásticas do contexto internacional. (EF08EF15) Ressignificar e recriar as ginásticas do contexto internacional. (EF08EF16) Valorizar as ginásticas do contexto internacional.	Oficinas de criação das diferentes manifestações das ginásticas (das mais simples às mais complexas). Pesquisas em diversas fontes da influência e abordagens da Ginástica na sociedade mundial.	  

9º ANO				
1º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
DANÇAS	DANÇAS DO CONTEXTO INTERNACIONAL	(EF09EF01) Demonstrar as danças do contexto internacional. (EF09EF02) Identificar as danças do contexto internacional. (EF09EF03) Organizar e executar as danças do contexto internacional. (EF09EF04) Reconhecer as danças do contexto internacional, valorizando a importância dessas para sua cultura de origem.	Oficinas de criação de movimentos e danças no contexto internacional; grupo de discussões; debates sobre a musicalidade internacional e a sua influência na gestualidade dos jovens.	 
2º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
LUTAS	LUTAS DO CONTEXTO INTERNACIONAL	(EF09EF05) Demonstrar as lutas do contexto internacional. (EF09EF06) Identificar as lutas do contexto internacional. (EF09EF07) Organizar e executar as lutas do contexto internacional. (EF09EF08) Reconhecer as lutas do contexto internacional, valorizando a importância dessas para sua cultura de origem.	Pesquisas; rodas de conversa; grupos de discussões; oficinas de criação e exibição de lutas do contexto internacional.	 

3º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
GINÁSTICA	GINÁSTICAS DO CONTEXTO INTERNACIONAL	(EF09EF09) Demonstrar as ginásticas do contexto internacional. (EF09EF10) Identificar as ginásticas do contexto internacional. (EF09EF11) Organizar e executar as ginásticas do contexto internacional. (EF09EF12) Reconhecer as ginásticas do contexto internacional, valorizando a importância dessas para sua cultura de origem.	Oficinas de criação e exposição de situações que envolvam as ginásticas entre os praticantes. Pesquisas, entrevistas e grupos de discussão para abordar temas associados aos eventos organizados para a ginástica.	 
4º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
ESPORTE	ESPORTES DO CONTEXTO INTERNACIONAL	(EF09EF13) Demonstrar os esportes do contexto internacional. (EF09EF14) Identificar os esportes do contexto internacional. (EF09EF15) Organizar e executar os esportes do contexto internacional. (EF09EF16) Reconhecer os esportes do contexto internacional, valorizando a importância desses para sua cultura de origem.	Pesquisas, grupos de discussão sobre temas relacionados ao esporte internacional. Oficinas de criação de eventos que envolvam o esporte. Exploração das implicações e histórias dos eventos esportivos internacionais.	 

04 - ORIENTAÇÕES PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA



ORIENTAÇÕES PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

04

Construir uma sociedade mais justa e menos desigual tem sido, há muitos anos, o papel da educação escolar, onde as práticas pedagógicas visam formar cidadãos capazes de atuar no espaço público. Para isso, muitos estudiosos e pesquisadores têm apresentado teorias para desenvolver os diversos componentes curriculares ao longo dos anos e com a Educação Física não foi diferente, pois, em um dado momento, a aptidão física foi centro da proposta curricular, ou então buscando desenvolver habilidades técnicas e motoras dos estudantes, ou, ainda, como prática para a promoção da saúde e, mais recentemente, elegendo a cultura corporal como seu objeto de conhecimento.

Dessa forma, a Educação Física deve ser orientada para o modelo de sujeito que se pretende formar, pois a escola é um espaço educativo e educador devido às amplas relações que se criam onde se ensina e se aprende, e onde são construídas linguagens/aprendizagens e práticas, ampliando as diversas maneiras de entender o mundo, uma vez que o processo de construção de conhecimento pelo estudante possibilita que ele seja capaz de refletir criticamente sobre sua realidade.

A Educação Física, assim como as outras áreas do conhecimento, resulta das interações sociais e das relações dos homens com o meio. A maneira de dançar, brincar, lutar, praticar esportes ou ginásticas tem seu significado construído em função de distintos interesses e possibilidades corporais presentes nas diferentes culturas, assim, ao jogar, criar e imitar ritmos e movimentos, os estudantes também se apropriam e ressignificam a cultura corporal na qual estão inseridos.

Nesse sentido, o desafio para os professores é identificar e compreender o repertório cultural corporal trazido por cada estudante, aceitando-o e problematizando-o para quebrar paradigmas, reorganizando as estratégias de ensino para incluir as diferenças que caracterizam os vários grupos sociais. Devem favorecer um ambiente escolar onde o estudante se sinta estimulado a vivenciar e interpretar as manifestações culturais, debatê-las, refletir e agir sobre elas, ressignificando os paradigmas cristalizados sobre valores que permeiam as práticas corporais e culturais para que essa aprendizagem possa extrapolar os muros da escola à medida que esses saberes propiciem a reconstrução crítica das práticas corporais.

4.1 PLANEJAMENTO

Para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, o professor necessita sistematizar algumas ações no intuito de tornar mais efetivas suas práticas pedagógicas e minimizar eventuais distorções nos objetivos pretendidos. Uma prática eficaz pressupõe um bom planejamento em que as ações são balizadas concretamente, pois é evidente que nenhuma atuação pode ter condições de eficiência e eficácia se dirigida pela improvisação e pela falta de sistematização.

Assim, o planejamento torna-se um importante aliado na busca da qualidade do processo. Na Educação Física, são imprescindíveis a participação ativa e o envolvimento do professor nos planejamentos e ações desenvolvidas na escola para que haja uma integração com os outros componentes curriculares.

No planejamento, outro ponto de fundamental importância é o foco nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento pretendidos. Significa que o trabalho tem um norte, uma linha de chegada, onde todo o caminho será vivenciado com o maior número de experiências possíveis, visando o desenvolvimento dos objetivos previstos.

Dessa forma, professor, ao tematizar as suas atividades, tenha claro em que patrimônio cultural, corporal, os estudantes estão inseridos para obter elementos que auxiliem na articulação com o projeto político-pedagógico da escola e com o currículo e na elaboração de atividades que propiciem aos estudantes uma visão mais ampla e significativa daquela manifestação cultural.

Sendo assim, o planejamento deve ser flexível, permitindo adaptações ao longo do processo para atender às especificidades e à dinâmica dos conflitos e das dificuldades de ensino, de aprendizagem e de convívio social que venham a surgir.

Portanto, ao tematizar as aulas, o professor deve estar atento aos diversos contextos em que o estudante está inserido. Iniciando pelo contexto comunitário e familiar, depois pelo contexto regional, contexto nacional e o contexto internacional, de modo que o estudante amplie suas vivências das práticas corporais.

4.2 METODOLOGIA

Ensinar Educação Física, na atualidade, numa perspectiva das práticas corporais como produto da cultura corporal e entendendo o estudante como sujeito cultural, autônomo e protagonista do processo de ensino-aprendizagem, requer do professor um olhar amplo e integrador das mais variadas realidades com que o mesmo se depara no ambiente da escola. Pensando nos contextos em que os professores da rede municipal de Teresina estão inseridos, seguem abaixo alguns norteadores para a prática pedagógica.

Ao definir os objetivos a serem trabalhados, o professor deve atentar-se para como os estudantes alcançarão as habilidades necessárias para que se sintam capazes de compreender e experimentar as mais variadas práticas corporais, principalmente as que fazem parte de sua realidade local e regional.

Por essa razão, as ações didáticas devem contemplar momentos de mapeamento do repertório cultural da comunidade, mesmo com as crianças menores, com o intuito de valorizar e incluir seus modos de conceber as práticas corporais nas discussões. Conversas com os estudantes, pesquisas no entorno da escola ou do bairro e contatos com outras pessoas da comunidade escolar podem beneficiar o processo.

As unidades temáticas devem ser trabalhadas em condição de paridade, sem negligenciar ou favorecer uma ou outra, inclusive fazendo um percurso de transversalidade entre as mesmas, uma vez que há pontos em comum que podem ser trabalhados, assim como há características singulares que as diferenciam. Ao tematizar qualquer prática corporal, é importante direcionar o estudante para a compreensão de sua ocorrência social, a relevância no meio em que convivem e as maneiras como ela se apresenta. Ademais, é importante uma abordagem por meio de ações interdisciplinares, conectando, preferencialmente, de forma transversal, o objeto de estudo a outros temas pertinentes.

Em relação aos recursos didáticos, podem ser utilizados nas aulas: relatos orais e escritos, demonstrações, vivências corporais, rodas de conversas, experimentação, vídeos, audiência de músicas e ritmos, entrevistas, depoimentos, análise de imagens, fotografias, painel de notícias, pesquisas, projetos contextualizados e visitas aos locais onde as práticas ocorrem. Nesse contexto, as novas tecnologias associadas ao ensino, como smartphones, tablets, notebooks, projetores, redes Wi-Fi, aparelhos de jogos eletrônicos e diferentes mídias são realidades presentes na vida dos estudantes e, para tanto, o professor pode utilizar-se desses recursos, quando disponíveis,

em suas aulas como forma de aproximar-se, cada vez mais, daquilo que os estudantes dispõem na sociedade atual.

4.3 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A avaliação no contexto escolar se relaciona ao processo de ensino-aprendizagem. Esse componente vai muito além de aplicação de testes motores, obtenção de medidas e classificação dos estudantes, ou mesmo, de forma mais generalista, como balizador de aprendizagem. É, principalmente, um instrumento de reflexão do professor, pois permite ao mesmo uma infinidade de possibilidades de abordagens dos conteúdos, contribuindo para adoção de metodologias mais eficazes em consonância com os resultados esperados por meio das diversas formas de avaliar.

Entendendo a avaliação como um processo transversal e contínuo, é imprescindível reconhecer o repertório cultural que os estudantes trazem consigo, como também suas possibilidades de mobilização dos conhecimentos construídos na escola e no contexto social em que eles estão inseridos. Adicionalmente, concentram-se nos progressos dos estudantes, considerando sempre seu ponto de partida, limitações e potencialidades nos diversos aspectos que contemplam o indivíduo.

Nessa perspectiva, a avaliação deve ser realizada por meio de registros do que é observado e discutido nas aulas e através de relatos de experiência, pois, como afirma Neira (2018, n. p.), “[...] o papel do registro como ação didática é inseparável da avaliação, pois é o que possibilita rever o planejamento inicial, retomar atividades e reorganizar os trabalhos, ou seja, redirecionar a rota”. Esse trabalho possibilita ao professor dimensionar os conhecimentos que os estudantes estão se apropriando e se suas metodologias e intervenções pedagógicas estão sendo eficazes.

Avaliar, além da observação, inclui recursos como filmagens, fotografias, gravações em áudio ou, até mesmo, os diversos aplicativos disponíveis nos celulares e smartphones, durante ou após as aulas, pelos professores e estudantes. Portanto:

[...] a reunião de informações sobre o processo subsidia a reflexão a respeito da prática educativa e acumula indícios tanto dos acertos quanto dos possíveis equívocos cometidos no decorrer das atividades (NEIRA, 2018, n.p.).

REFERÊNCIAS

INTRODUTÓRIO

ANDRADE, Éderson. Política de currículo e ciclos de formação. In: **Encuentro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa e Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**. 1, 2, 2015, (UNIFESP). - Campinas-SP.

AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: Uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/bDM4YP>> Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educar na diversidade**: material de formação docente. MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Senado, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional comum Curricular. Ministério da Educação. Secretaria da educação básica. MEC/Brasília. 2017.

BEHRENS, M. A. **A prática emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

EDLER C. R. **Temas em Educação Especial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora WVA: 2012.

FERREIRA, A. B. H. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. 4. ed. Curitiba: 2009.

FREIRE, P. **Política e educação**. Indaiatuba: Vila das letras, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GARCIA, C. B. et al. Projet(o)arte: uma proposta didática. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIROUX, H. A. **Os Professores Como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GOMES, N. L. Diversidade e currículo. In: **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

HOFFMAN, J. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. 4. ed. Mediação, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 11-45.

LÓPEZ, N. Desigualdades sociales y educación. In: LÓPEZ, Néstor. **Equidad educativa y desigualdade social**: Desafios de la educación em el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2005. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142599s.pdf>>. Acesso em 30 set. 2015

LUCKESI, C.C. . **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: implicações para a gestão educacional e escolar. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 66-78, maio/ago. 2015.

MARCHESI, A; MARTÍN, E. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, conhecimento e cultura. In: **Indagações sobre o currículo: Currículo, conhecimento e cultura**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008. 48p.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTA, R. D. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2009.

OLIVEIRA, R.; CANEN, J. de A.; FRANCO, M. **Ética, multiculturalismo e educação**: Articulação possível? *Revista Brasileira de Educação*. nº 13. Jan/Fev/Mar/Abr, 2000, p. 113-126.

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PASSOS, G. de O. Nascimento e desenvolvimento de uma instituição. In: PASSOS, G. de O. (Org.). **SEMEC cinquenta anos**: educação de qualidade em Teresina. Teresina: UPJ Produções, 2017, p. 45 – 87.

PEREIRA, M. Z. da C. Currículo e autopoiese: um espaço vivo de construção do conhecimento. UFPB. 30ª Reunião Anual da Anped, 2007.

_____. **Sucesso na escola**: só o currículo, nada mais que o currículo! Faculdade de psicologia e de ciências da educação. Universidade de Genebra, 2003.

PIAGET, J. Epistemologia genética. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RODRIGUES, C. M. do A. Sistema de avaliação e qualidade do ensino municipal . In: PASSOS, G. de O. (Org.). **SEMEC cinquenta anos: educação de qualidade em Teresina**. Teresina: UPJ Produções, 2017, p. 89 – 102.

SANTOS, L. L. C. P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, Vera (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.p. 46-59.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo: razão e emoção**. São Paulo; Edusp, 2008.

TERESINA. **Diretrizes curriculares do município de Teresina**, fevereiro, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Afeche e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COMPONENTE EDUCAÇÃO FÍSICA

BAYER, C. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa: Dinalivros, 1994.

BRACHT, Valter. Educação física escolar e lazer. In: Werneck, Christiane Luce Gomes, Isayama, HélderFerreira (2003) (org.). **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica.

BRASIL. BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. MEC, 2017. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf. Acesso em: 27 de abril. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: Capítulo III, seção 1 da educação, Artigo 205. Brasília-DF, 1988a.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**/Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília MEC/SEF, 1997. 96p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 20 maio. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** - PNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 24 abr. 2018.

KIOURANIS, Tania. **Parte de Ginástica, Dança e Atividades Circenses**. Editora EDUEM. Brasil, Maringá. em 2014. 160 páginas. página 85.

NEIRA, Marcos G. **Parte de Alfabetização e Letramento: Prática Reflexiva no Processo Educativo**. São Paulo, Humanitas. 2017. Páginas 4 e 8.

NEIRA, Marcos G. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 1. ed. São Paulo: Paco, 2018. p. 74.

PAGNI, Pedro A. A prescrição dos exercícios físicos e do esporte no Brasil (1850-1920): cuidados com o corpo, educação física e formação moral. In: FERREIRA NETO, Amarílio. (org.) **Pesquisa histórica na educação física**, vol. 2. Vitória: UFES, 1997.

PIAUÍ, Decreto Lei de nº 168 de 1939, **Diário Oficial**, Teresina-Piauí.

PIAUÍ, Decreto Lei de nº 454, de 1941, **Diário Oficial**, Teresina-Piauí.

PIAUÍ, **Diário Oficial do Estado**, Teresina, 1939.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Lei No 4.739, de 26 de junho de 2015, publicado no **Diário Oficial do Município**, Ano 2015 – No 1.776 – 03 de julho de 2015. Disponível em: <<http://semplan.teresina.pi.gov.br/plano-municipal-de-educacao-2015/>>. Acesso em: 6 maio. 2018.

ONU. **Convenção sobre os direitos da criança**, 1989. In: UNICEF. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm, acessado em 06 de abril de 2018.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Educação Física**. São Paulo:SME/COPED,2017.

SOUSA, José Carlos de. **History of the Physical Education Subject of School** in Piauí: 1939-1975, 2010. 115s. Dissertation (Master Degree in Education) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, Jomtien, 1990, UNESCO, 1998. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acessado em 30 de Novembro de 2013.

_____. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. UNESCO, 1998. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>.

SEMEC
Secretaria Municipal
de Educação



 **Currículo
de Teresina**