



PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

Educação de Jovens e Adultos

CURRÍCULO DA CIDADE



EDUCAÇÃO FÍSICA

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Bruno Covas

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME

Alexandre Alves Schneider

Secretário Municipal de Educação

Daniel Funcia de Bonis

Secretário Adjunto de Educação

Fátima Elisabete Pereira Thimoteo

Chefe de Gabinete

Minéa Paschoaleto Fratelli

Coordenadora da Coordenadoria Pedagógica - COPED

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Diretor do Núcleo Técnico de Currículo - NTC



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO



CURRÍCULO DA CIDADE

Educação de Jovens e Adultos

COMPONENTE CURRICULAR:

EDUCAÇÃO FÍSICA

SÃO PAULO, 2019

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Minéa Paschoaleto Fratelli

Coordenadora

NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO - NTC

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Diretor

EQUIPE TÉCNICA - NTC

Adriana Carvalho da Silva

Claudia Abrahão Hamada

Clodoaldo Gomes Alencar Junior

Regina Célia Fortuna Broti Gavassa

Silvio Luiz Caetano

Tânia Tadeu

Vera Lúcia Benedito

Viviane Aparecida Costa

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - DIEJA

Edgar Alves da Silva

Diretor

EQUIPE TÉCNICA - DIEJA

Franciane dos Santos Camaru

José Domingo Perez

Selmo Henrique de Araujo

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - DIEE

Silvana Lucena dos Santos Drago

Diretora

EQUIPE TÉCNICA - DIEE

Ana Paula Ignácio Masella

Marcia Regina Marolo de Oliveira

Maria Alice Machado da Silveira

Mônica Conforto Gargalaka

Mônica Leone Garcia

Roseli Gonçalves do Espírito Santo

Sueli de Lima

CENTRO DE MULTIMEIOS

Magaly Ivanov

Coordenadora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE

Ana Rita da Costa

Angélica Dadario

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli

REVISÃO

Roberta Cristina Torres da Silva

PROJETO GRÁFICO

Estúdio Labirinto

Ícones e elementos tipográficos manuscritos: designed by
olga_spb / freepikcurriculo

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Imprensa Oficial do Estado S/A - IMESP

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.

Curriculo da cidade : Educação de Jovens e Adultos : Educação Física. -
São Paulo : SME / COPED, 2019.

112p. il.

Bibliografia

1.Educação - Currículos 2.Educação de Jovens e Adultos 3.Educação Física
I.Título

CDD 375.001

Código da Memória Documental: SME11/2019



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

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

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Edgar Alves da Silva

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE TEXTOS

DOCUMENTO INTRODUTÓRIO

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Edda Curi

Edgar Alves da Silva

Lílian Lisboa Miranda

Marcos Garcia Neira

Minéa Paschoaleto Fratelli

Nyna Taylor Gomes Escudero

Roberto Catelli Junior

Suzete de Souza Borelli

Vera Lúcia Benedito

Wagner Barbosa de Lima Palanch

EDUCAÇÃO FÍSICA

ASSESSORIA

Marcos Garcia Neira

Nyna Taylor Gomes Escudero

EQUIPE TÉCNICA – SME

Selmo Henrique de Araujo – DIEJA – SME

GRUPO DE TRABALHO

Andréia Silva Rabelo

Eduardo Parladore Aliotti

Fernanda Righetti dos Santos

Jacqueline Cristina Jesus Martins

Marcela Fontão Nogueira

LEITORES CRÍTICOS

Núcleo Técnico de Currículo – NTC – SME

Divisão de Educação Especial – DIEE – SME

Divisão de Educação de Jovens e Adultos – DIEJA – SME

Divisão de Educação de Ensino Fundamental e Médio – DIFEM – SME

Núcleo Técnico de Avaliação – NTA – SME

Núcleo Técnico de Formação – NTF – SME

Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados e da Educação

Integral – COCEU – SME

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - ODS

Gabriel Trettel Silva

Gabriela Duarte Francischinelli

EDUCAÇÃO FÍSICA

Emanuel da Conceição Pinheiro Júnior – COCEU- SME

Patricia Cavalcanti Ayres Montenegro

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

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

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

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

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

portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Memorial-da-Educacao-Municipal

Tel.: 11 5080-7301 e-mail: smecopedmemorialeducacao@sme.prefeitura.sp.gov.br

AGRADECIMENTOS

A todos os Educadores que contribuíram para a redação final deste documento.

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

Neste documento, apresentamos o Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos (EJA), elaborado a muitas mãos pelos profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) ao longo do ano de 2018. Resultado de um trabalho dialógico e colaborativo, este Currículo busca integrar as experiências, práticas e culturas acerca dos jovens e adultos atendidos nesta Rede.

Durante os meses de outubro e novembro de 2018, a primeira versão do documento foi disponibilizada aos profissionais da RME-SP e aos educadores que atuam nas diferentes formas de atendimento da modalidade EJA para que apresentassem suas contribuições, as quais, após análise e discussão, foram incorporadas à versão final que apresentamos agora.

Nestas páginas, vocês encontrarão materializações dos princípios e diretrizes que estão em diversos documentos municipais e federais que compõem a história da Educação de Jovens e Adultos. Buscamos o fortalecimento das políticas de equidade e de educação inclusiva, além de garantir as condições necessárias para que sejam assegurados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento tendo em vista a promoção da educação integral a todos os estudantes das nossas Unidades Educacionais, respeitando suas realidades socioeconômica, cultural, étnico-racial e geográfica.

Nosso propósito é que o Currículo da Cidade para Educação de Jovens e Adultos oriente o trabalho na escola e, mais especificamente, na sala de aula. Para isso, faz parte de nossas ações de implementação, a formação continuada dos profissionais da Rede, essencial condição para o salto qualitativo na aprendizagem e no desenvolvimento dos nossos estudantes, premissa em que este documento está fundamentado.

Trata-se, portanto, de um documento que se atualiza todos os dias nas diferentes regiões da Cidade. É parte de um processo que passará por transformações e qualificações a partir das contribuições vindas da prática.

Sua participação é muito importante para que os objetivos deste Currículo deixem as páginas e se concretizem nas Unidades Educacionais da Rede.

Alexandre Alves Schneider

Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

PARTE 1 INTRODUTÓRIO	11
Apresentação	12
Currículo da Cidade: Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo... 12	
Concepções e Conceitos que Embasam o Currículo da Cidade	16
Concepção de Currículo	17
Conceito de Educação Integral	20
Conceito de Equidade	23
Conceito de Educação Inclusiva	24
A Matriz de Saberes e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Compromisso com a Integralidade dos Saberes	27
Referências que Orientam a Matriz de Saberes	28
Matriz de Saberes	30
Temas Inspiradores do Currículo da Cidade.....	33
Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo	38
Pelo Direito a uma Educação de Qualidade na EJA	39
Jovens, Adultos e Idosos da Cidade de São Paulo	41
Um Currículo Pensado para a EJA da Cidade de São Paulo.....	44
As Formas de Atendimento e Organização da EJA na Cidade de São Paulo	47
Organização Geral do Currículo da Cidade	49
Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares	50
Eixos	51
Objetos de Conhecimento	51
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	52
Currículo da Cidade na Prática.....	53
Implementação do Currículo da Cidade	54
Gestão Curricular	55
Avaliação e Aprendizagem	57
Síntese da Organização Geral do Currículo da Cidade	62
Um Currículo Pensado em Rede	64

PARTE 2 EDUCAÇÃO FÍSICA 67

Currículo de Educação Física para a Educação de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo 68

Função da Educação Física na EJA 69

Ensinar e Aprender Educação Física na EJA 72

Concepção de Educação Física e a EJA 73

Estrutura do Currículo de Educação Física para a EJA 79

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD) e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)..... 80

O Ensino de Educação Física na EJA 82

PARTE 3 ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A EJA 91

Orientações para o Trabalho do Professor 92

Orientações Didáticas para o Trabalho de Educação Física na EJA 93

Referências Parte 1 – Introdutório 110

Referências Parte 2 – Educação Física 111

Referências Parte 3 – Orientações Didáticas 111



A
h
B
2
a
C
M
g



PARTE 1

INTRODUTÓRIO

APRESENTAÇÃO

CURRÍCULO DA CIDADE: ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DE SÃO PAULO

A Secretaria Municipal de Educação (SME), com objetivo de potencializar o ensino e a aprendizagem dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de São Paulo, apresenta o Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos que constitui-se como o resultado de um trabalho coletivo e dialógico que contou com a participação de professores das diversas formas de atendimento da EJA (Regular, Modular, Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs e Movimento de Alfabetização de São Paulo - MOVA), representantes das Diretorias Regionais de Educação (DREs), técnicos da Coordenadoria Pedagógica (COPED) e pesquisadores da área.

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos está alinhado aos princípios norteadores e às bases teóricas que alicerçaram o Currículo da Cidade: Ensino Fundamental, sem deixar de integrar suas especificidades.

1 A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) investiga trimestralmente um conjunto de informações conjunturais sobre as tendências e flutuações da força de trabalho e, de forma anual, temas estruturais relevantes para a compreensão da realidade brasileira. Dados educacionais são obtidos em ambos os casos: na coleta trimestral, por meio de um questionário sobre as características básicas de educação, aplicado às pessoas de 5 anos ou mais de idade, com o objetivo de auxiliar a compreensão das informações conjunturais de trabalho; na coleta anual, realizada no segundo trimestre de cada ano civil, por meio de um questionário mais amplo, aplicado a todas as pessoas da amostra, com a finalidade de retratar o panorama educacional.

Por princípio, é fundamental reconhecer que os estudantes da EJA fazem parte dos milhões de brasileiros privados dos bens simbólicos e materiais que a escolarização deveria garantir. A Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio (Pnad Contínua, 2016)¹ do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), expõe a gravidade da situação: 7,2 % da população brasileira com 15 anos de idade ou mais são analfabetos, isso significa 11,8 milhões de pessoas. Mais da metade da população de 25 anos ou mais - cerca de 66,3 milhões de pessoas - detêm apenas o Ensino Fundamental. A necessidade de educar jovens e adultos e a função dessa escolarização são pontos que permeiam esse currículo, trazendo à tona algumas possíveis respostas a esses questionamentos. Uma explicação otimista para a existência dessa modalidade reside no fato desses sujeitos desejarem os estudos em busca de realização pessoal e também a busca por uma cidadania responsável. Isso deve ser levado em consideração, pois em grande parte dos casos, as pessoas atendidas pela EJA tiveram o seu direito à educação negado em algum momento da vida, o que torna imperativo reverter esse quadro.

Também é preciso reconhecer que a sociedade contemporânea, globalizada e tecnológica, exige cada vez mais conhecimentos especializados. A participação na vida pública requer uma melhor capacidade de assimilar e analisar informações disponíveis em diferentes meios de comunicação, o que exige habilidades de leitura, escrita, cálculo, compreensão de fenômenos que contextualizem social e historicamente a vida do cidadão. Essas habilidades, muitas vezes adquiridas no processo de escolarização, ajudam os sujeitos a atuar na sociedade com mais autonomia.

Além disso, o acesso ao mundo laboral contemporâneo demanda níveis elevados de escolaridade, o que implica que a conclusão ou não de uma etapa de ensino pode ser o elemento balizador para o acesso a postos de trabalho mais bem remunerados.

A partir das especificidades dos estudantes, considerando que já possuem experiências variadas, crenças e concepções sobre inúmeros aspectos, é necessário reconhecer que apresentam ideias mais elaboradas sobre a realidade e que suas formas de aprender, bem como suas experiências, precisam ser consideradas. A EJA deve ser compreendida como um processo contínuo em que os conhecimentos são mobilizados cotidianamente e as aprendizagens acontecem entre os estudantes, seus pares e professores.

Assim, este documento considera as características específicas dos jovens e adultos matriculados nas Escolas da Rede Municipal de Ensino (RME): as diferenças étnico-raciais, deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, migrantes, imigrantes e refugiados etc.

O processo para a elaboração do Currículo foi realizado sob a orientação da Coordenadoria Pedagógica (COPED), do Núcleo Técnico de Currículo (NTC) e da Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA), partindo das experiências e vivências dos estudantes e dos profissionais que atuam na EJA no município, bem como dos profissionais que atuam nas equipes técnicas da SME/COPED e das Divisões Pedagógicas (DIPEDs), tendo **como base as seguintes premissas:**

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

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

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

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

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos reforça as mudanças de paradigmas que a sociedade contemporânea vive, na qual um currículo não deve ser concebido de maneira que o estudante se adapte ao que a escola oferece, mas como um campo aberto à diversidade, não no sentido de aprender apenas conteúdos diferentes, mas sim de aprender conteúdos de diferentes maneiras.

O Currículo da EJA, assim como os outros Currículos da Cidade de São Paulo, estrutura-se com base em **três conceitos orientadores**:

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

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

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

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos foi organizado para as quatro etapas (Alfabetização, Básica, Complementar e Final) e apresenta uma Matriz de Saberes, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os Eixos Estruturantes, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada Componente Curricular.

Os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada componente curricular foram elaborados pelos Grupos de Trabalho (GTs), compostos por técnicos da DIEJA, do Núcleo Técnico de Currículo (NTC), da Divisão de Educação Especial (DIEE), do Núcleo Técnico de Avaliação (NTA), pelos professores indicados por suas Unidades Educacionais (UEs) e DIPEDs das DREs, por representantes do MOVA-SP e pela equipe de assessoria dos componentes curriculares.

Os GTs reuniram-se no período de abril a agosto de 2018 e, a partir das discussões aprofundadas, com reflexões das experiências docentes e das pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, possibilitou-se a construção democrática e coletiva do documento.

Além dos GTs, para a construção desse Currículo, foram desenvolvidas diversas ações, dentre elas:

Seminário “A atualização do Currículo da Educação de Jovens e Adultos na Cidade de São Paulo”, que aconteceu em agosto de 2018 e teve como objetivo apresentar para a Rede a atualização do Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos.

Consulta pública às UEs, equipes das DREs (Supervisão Escolar e DIPEDs), no período de 10 de outubro a 9 de novembro de 2018, com contribuições para o aperfeiçoamento dos documentos curriculares dos diferentes componentes curriculares.

Leitura Crítica do documento proposto para cada componente curricular, realizada nos meses de outubro e novembro de 2018 por pesquisadores das áreas de conhecimento.

Após análises dessas contribuições pelas equipes técnicas da SME/COPED e dos assessores dos diferentes componentes curriculares, apresentamos a versão final do documento curricular, a ser implementado pelas Unidades Educacionais que atendem os estudantes da EJA na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.



CONCEPÇÕES E CONCEITOS QUE EMBASAM O CURRÍCULO DA CIDADE



CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

O Currículo da EJA, embasado pelo Currículo da Cidade: Ensino Fundamental, foi construído a partir da compreensão de que:

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

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

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

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

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

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

Professores são protagonistas do currículo: O professor é o sujeito principal para a elaboração e implementação de um currículo, uma vez que tem a função de contextualizar e dar sentido aos aprendizados, tanto por meio dos seus conhecimentos

e práticas, quanto pela relação que estabelece com seus estudantes. Para tanto, os educadores precisam reconhecer o seu papel de protagonistas nesse processo, sentindo-se motivados e tendo condições de exercê-lo. Compreendendo a importância desse envolvimento, o Currículo da Cidade foi construído com a colaboração dos professores da Rede Municipal de Ensino, que participaram do processo enviando propostas ou integrando os Grupos de Trabalho. Tal engajamento buscou, ainda, valorizar o protagonismo dos atores educativos frente ao desafio de tornar significativo o currículo praticado na escola.

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

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

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

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

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

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

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

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

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

Em outra publicação, ao observar o contexto geral da Educação Integral, a mesma autora coloca o sujeito de direito no centro de suas análises e considera-o como aquele que explicita o seu lado subjetivo de prazer e satisfação com as escolhas simbólicas que realiza no decorrer de sua existência. Tal visão ressalta

que as múltiplas exigências da vida corroboram para o aperfeiçoamento humano, potencializando a capacidade de o indivíduo realizar-se em todas as dimensões.

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

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

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

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

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

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

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

Educação Integral e Marcos Legais

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

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

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

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

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

Relevância da Educação Integral

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

² Lei nº 8.069/90.

³ Lei nº 9.394/96.

⁴ Lei nº 13.146/15.

⁵ http://planejasampa.prefeitura.sp.gov.br/assets/Programa-deMetas_2017-2020_Final.pdf

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

CONCEITO DE EQUIDADE

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

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

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

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

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

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

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

A primeira e segunda décadas do século XXI reacendem, mesmo sem guerras mundiais, o pavio de incertezas de ordem econômica e política, com seus

consequentes impactos nos valores do convívio, nas leis, na cultura, na perspectiva de futuro, na degradação ambiental e, conseqüentemente, na educação e na organização do currículo. Neste contexto, o currículo é atingido frontalmente em busca de sua identidade. O currículo emerge, mais que nunca, como o espaço de pergunta: que país é este? O que seremos nele? Qual é nossa função nele? Qual sua identidade a ser construída? Qual o papel da escola como formadora de valores e de crítica aos amplos desígnios sociais?

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

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

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

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

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

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

genuinamente expressiva do povo brasileiro, ou seja, múltipla, diversa, diferente, rica e insubstituível.

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

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

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

Dessa forma, o professor poderá ter o apoio necessário para ser um **pensador criativo** que alia teoria e prática como vertentes indissociáveis do seu fazer e de sua atuação pedagógica, pensando sobre os instrumentos e estratégias a serem utilizados para levar todos os estudantes – **sem exceção** – ao conhecimento e, portanto, ao desenvolvimento de suas ações mentais, possibilitando-lhes acessar novas esferas de pensamento e linguagem, atenção e memória, percepção e discriminação, emoção e raciocínio, desejo e sentido; não como atos primários do instinto humano, mas como Funções Psicológicas Superiores (FPS), como prescrito na Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1996, 1997, 2000).

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

Além disso, e considerando que é inaceitável que os estudantes abandonem a escola durante o ano letivo, especialmente em uma realidade como a da Cidade de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação definiu o **Acesso e Permanência** como um de seus projetos estratégicos no Programa de Metas. A finalidade da SME é fortalecer a articulação entre as escolas municipais e a rede de proteção social para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes mais vulneráveis à reprovação ou à evasão escolar. Para alcançar essa finalidade, há necessidade de um mapeamento do perfil dos estudantes reprovados e/

ou evadidos da Rede e de um acompanhamento da frequência pelos professores, gestores das escolas e supervisores de ensino, além do Conselho Tutelar. Além dessas ações, o município busca a articulação entre as várias secretarias para atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade.

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

**A MATRIZ DE
SABERES E OS
OBJETIVOS DE
DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL:
COMPROMISSO COM
A INTEGRALIDADE
DOS SABERES**



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

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

REFERÊNCIAS QUE ORIENTAM A MATRIZ DE SABERES

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

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

- **Princípios Éticos:** de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem

de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação;

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

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

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

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

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

Além disso, a Matriz de Saberes dos Currículos da Cidade de São Paulo fundamenta-se em marcos legais e documentos oficiais socialmente relevantes, os quais indicam elementos imprescindíveis de serem inseridos em propostas

curriculares alinhadas com conquistas relacionadas aos direitos humanos, em geral, e ao direito à educação em específico. São eles:

- Convenções Internacionais sobre Direitos Humanos, Direitos da Infância e da Adolescência e Direitos das Pessoas com Deficiências;
- Artigos 205, 207 e 208 da Constituição Federal (1988);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996);
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990);
- Lei nº 10.639 (2003) e Lei nº 11.645 (2008), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africanas, afro-brasileira e dos povos indígenas/originários;
- Lei nº 16.478 (2016) – Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes;
- Lei nº 11.340 (2006), que coíbe a violência contra a mulher;
- Plano Nacional de Educação (2014-2024);
- Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015);
- Lei nº 16.493 (2016), que dispõe sobre a inclusão do tema direitos humanos nas escolas para universalizar os marcos legais internacionais das Nações Unidas, que versam sobre os direitos civis, sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais;
- Documentos legais que mencionam o direito à educação ou destacam a relação entre direito, educação, formação e desenvolvimento humano integral;
- Atas das Conferências Nacionais de Educação (CONAEs).

A elaboração da Matriz de Saberes considerou a opinião de 43.655 estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, que participaram, em 2017, de uma pesquisa sobre o que gostariam de vivenciar no currículo escolar.⁷

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

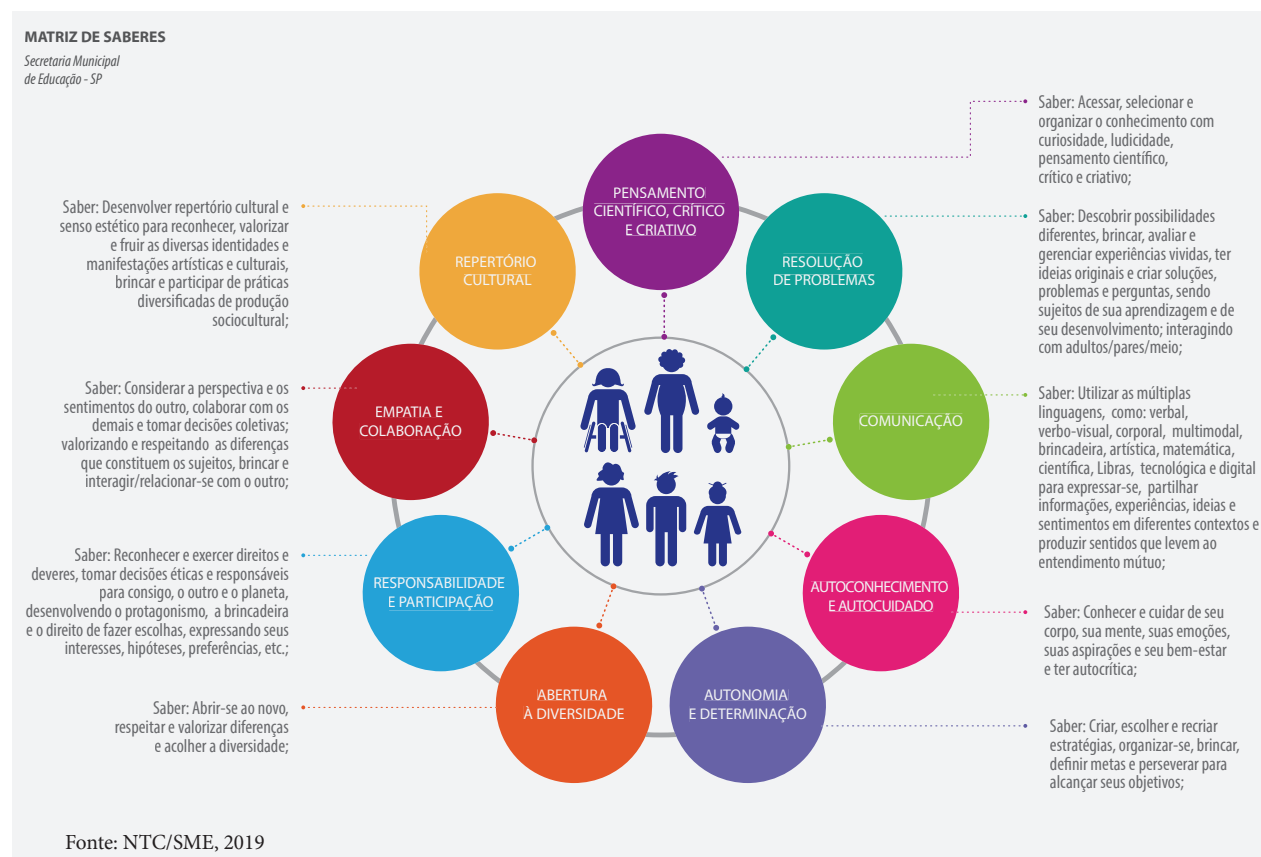
MATRIZ DE SABERES

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

A Matriz de Saberes tem como propósito formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera

⁷ Para saber mais sobre a pesquisa de opinião dos estudantes da Rede, ver Currículo da Cidade: Ensino Fundamental (2017).

e sustentável, e indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização. Ela pode ser sintetizada no seguinte esquema:



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

1. Pensamento Científico, Crítico e Criativo

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

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

2. Resolução de Problemas

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

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

3. Comunicação

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

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

4. Autoconhecimento e Autocuidado

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

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

5. Autonomia e Determinação

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

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

6. Abertura à Diversidade

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

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

7. Responsabilidade e Participação

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

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

8. Empatia e Colaboração

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

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

9. Repertório Cultural

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

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

A construção dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que constam nos componentes curriculares do Currículo da EJA teve como referência a Matriz de Saberes.

TEMAS INSPIRADORES DO CURRÍCULO DA CIDADE

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

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

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

- **Pessoas:** garantir que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial em dignidade e igualdade, em um ambiente saudável.



CONHEÇA MAIS SOBRE

Agenda 2030
no documento:

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

Disponível em:

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

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

Os 17 objetivos são precisos e propõem:

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

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

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



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

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

A EDS traz uma abordagem cognitiva, socioemocional e comportamental e busca fomentar competências-chave⁸ para atuação responsável dos cidadãos, a fim de lidar com os desafios do século XXI. O que a EDS oferece, mais além, é o olhar sistêmico e a capacidade antecipatória, necessários à própria natureza dos ODS de serem integrados, indivisíveis e interdependentes.

⁸ O termo competências-chave foi transcrito do documento da UNESCO (2017) para fins de correspondência com a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade.



CONHEÇA MAIS SOBRE

Agenda 2030
nos documentos:

Transformando Nosso Mundo:
A Agenda 2030 para o
Desenvolvimento Sustentável

Disponível em:

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

Educação para os Objetivos
de Desenvolvimento
Sustentável: Objetivos de
Aprendizagem

Disponível em:

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

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

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

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

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

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

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

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO



PELO DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA EJA

Os estudantes têm direitos assegurados à educação de qualidade. Documentos sobre Direitos Humanos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e outros de cunho legal, consideram a educação um direito fundamental, inalienável e universal, e sublinham as conexões diretas existentes entre o direito à educação e à formação e ao desenvolvimento humano. Assim, como consequência,

[...] decorre o direito ao conhecimento, à participação na cultura, na cidade, no trabalho, nas decisões políticas, na partilha dos benefícios sociais. Decorre também o cuidado para fazer escolhas sobre o que ensinar e aprender a partir do conhecimento socialmente disponível, dos valores, da memória, da história, das culturas. (SÃO PAULO, 2016a, p. 33).

É por meio do direito social fundamental à educação que outros direitos sociais podem ser alcançados pelo cidadão, como o direito à saúde, à moradia, ao trabalho, a participação política, entre outros, para que se possa exercer a plena cidadania e nos colocarmos de forma ativa, criativa, plena e crítica diante de nós próprios e do mundo em que estamos inseridos. O direito a uma educação de qualidade pressupõe que a escola seja um local privilegiado para assegurar a aprendizagem de todos, independentemente de gênero, etnia/raça, classe social, orientação sexual, religião, convicção política, deficiência, idade ou nacionalidade. Nessa perspectiva, ela deve ser um espaço de diálogo, um espaço em que jovens e adultos, mulheres e homens, pessoas com deficiência possam ser autoras e autores de seu conhecimento e de seu saber. A escola deve ser um local que propicie a reflexão e a ação social.

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos entende que é preciso, por meio de uma prática pedagógica flexível e diversificada, atender às necessidades de todos, partindo-se do pressuposto de que é imprescindível reconhecer, respeitar e valorizar a diferença e a diversidade das pessoas, dos modos de vida e das culturas e contribuir para reverter a situação atual presente no Brasil e na Cidade de São Paulo, onde a diversidade tem sido marcada pela desigualdade (CATELLI JUNIOR, 2017a). Outro ponto absolutamente central é o posicionamento da educação como o direito de aprender, de ampliar conhecimentos e horizontes ao longo de toda a vida,

escapando assim de um entendimento mais comum de que educação significa apenas escolarização.

É de extrema importância que os estudantes da EJA se reconheçam como possuidores de saber, conhecimentos e visões de mundo próprios, originais e valiosos, uma vez que os jovens e adultos, ao longo de suas vidas cotidianas, vivenciam as mais diversas situações de aprendizado em seus percursos formativos.

É importante que os vários saberes produzidos pela humanidade ao longo dos tempos sejam entendidos como um patrimônio e, portanto, os seus estudos e conhecimentos considerados um direito de todos. Os saberes acadêmicos, científicos devem ser evidentemente estudados e compreendidos, mas, em meio a eles, deve haver espaço também para conhecimentos oriundos de outras matrizes, como os saberes populares conquistados pelos povos por meio da observação, da experiência e da reflexão ao longo de milênios, assim como espaço para os saberes produzidos por estudantes e professores no ambiente escolar.

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos deve garantir aos estudantes reconhecerem-se como sujeitos históricos e, portanto, terem o direito a pensar a própria história, a história de seu coletivo e da sociedade em que estão inseridos nos contextos nacional e mundial. Ao se reconhecerem como sujeitos históricos, os estudantes podem se posicionar de forma crítica no tempo presente e na conquista da cidadania efetiva e ativa e darem-se conta da necessidade de respeito à diversidade de modos de vida, de posicionamentos diante de outros sujeitos históricos na sociedade contemporânea.

Outro ponto importante é o exercício da reflexão sobre a produção social da memória a partir das vivências históricas cotidianas e da ação política dos indivíduos. “A memória é um elemento constitutivo do sentimento de identidade na medida em que responde também pelos sentimentos de continuidade e de coerência” (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 108). É necessário, por meio da recuperação da memória, trazer à tona “as relações de poder que envolvem produção e apropriação dos discursos sobre o passado” (SÃO PAULO, 2016b, p. 71) e dar voz às populações historicamente silenciadas. Há uma relação direta entre memória e identidades, em que o segundo elemento é construído e não se caracteriza pela fixidez e imutabilidade. Assim, memória e identidades podem ser negociadas e não são, portanto, fenômenos essencialistas.

Os estudantes têm direito ao reconhecimento da interculturalidade e de sua historicidade nas práticas sociais, identificando as representações do outro, para assim se posicionar em defesa da diversidade, da tolerância, do respeito às pessoas e às culturas, percebendo o constante movimento de construção e reconstrução cultural e das identidades.

Nesse sentido, faz parte desse direito a compreensão da historicidade dos povos indígenas e das populações de origem africana no Brasil, suas formas de organização política, social e cultural e o rompimento com visões preconceituosas que se obstinam em querer deslegitimar as lutas populares. Faz parte dos direitos dos estudantes compreender criticamente o racismo e outras formas de discriminação e violências contra as populações negras e indígenas no Brasil e as relações de poder que

engendraram e engendram essas discriminações e violências, assim como o contexto das lutas por reparação histórica e das conquistas das ações afirmativas no país. Nessa mesma perspectiva, o currículo deve garantir o direito ao respeito, ao acolhimento, ao combate aos estereótipos e às violências físicas e simbólicas para com os estudantes imigrantes, vindos da América Latina, da África, do Oriente Médio ou de qualquer outra parte do mundo, fato que tem crescido de forma evidente nas escolas da Cidade de São Paulo.

Deve-se garantir o combate à misoginia, à homofobia e às violências físicas e simbólicas. As lutas por direitos civis e por equidade devem ser conhecidas e valorizadas. Os componentes curriculares devem, assim, dar condições aos estudantes de historicizar as questões de gênero e de identidade.

Deve-se contribuir para a convivência pacífica, a interação harmoniosa e plural entre as diferentes religiões professadas e vividas por estudantes no país. Esse aspecto está posto em uma educação laica e deve ter como premissa a noção do respeito às diferentes manifestações religiosas existentes, sem o favorecimento ou a desqualificação ou a perseguição a nenhuma religião em particular.

Deve-se possibilitar também a fruição do patrimônio cultural material e imaterial produzidos pela humanidade, o gozo da riqueza artística e estética que diferentes sociedades ao redor do globo produziram e produzem regularmente. A abertura para o lúdico, para o campo do sensível e do humanismo são também direitos fundamentais do estudante.

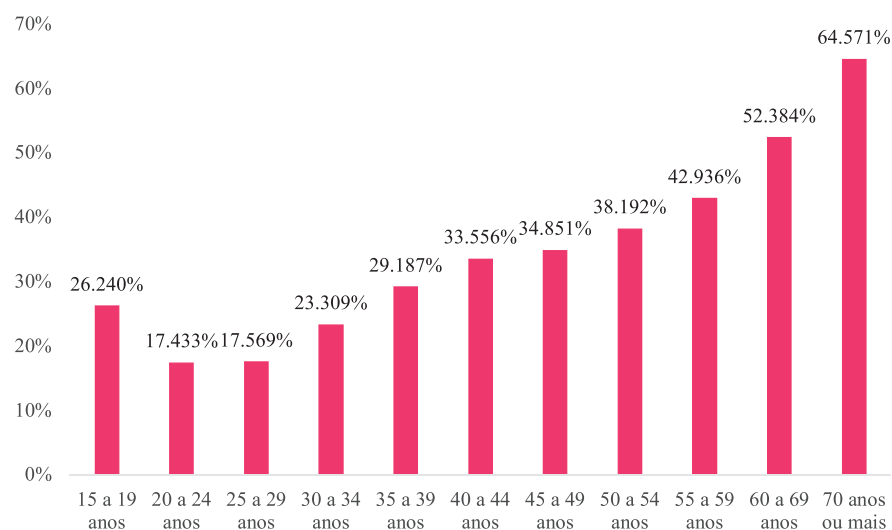
Por fim, nunca é excessivo enfatizar que o currículo deve contribuir para uma postura cidadã, para as práticas solidárias e de respeito a todos os seres vivos bem como ao meio ambiente. Os princípios fundamentais de uma sociedade democrática constituem-se como um pilar do ensino e da aprendizagem na defesa da liberdade de dialogar, de trocar ideias e experiências, de externar opiniões, de divulgar saberes e conhecimentos a partir da diversidade e das ideias plurais. O currículo deve assim auxiliar a construção de uma sociedade mais equitativa, movida por ideais de justiça e de oportunidades de uma vida digna e realizada para todos. Deve instigar os silenciados, os vulneráveis, os tratados como subcidadãos (ARROYO, 2013) a reconhecerem seu valor, conhecerem e reconhecerem-se em sua história de vida para resistirem aos desmandos, à discriminação e à injustiça e afirmarem sua importância como sujeitos históricos ativos e afirmativos.

JOVENS, ADULTOS E IDOSOS DA CIDADE DE SÃO PAULO

O Plano Municipal de Educação de São Paulo (PME), sancionado em 2015, em consonância com o Plano Nacional de Educação (2014 a 2024), em sua meta 10, define que São Paulo deve “Superar, na vigência deste PME, o analfabetismo absoluto na população com 15 (quinze) anos ou mais e ampliar a escolaridade média da população”. De acordo com os dados do Censo (IBGE, 2010), o analfabetismo na Cidade de São Paulo, para a população com 15 anos ou mais, situava-se em 3,2%.

Em números absolutos, isso significava que 283,7 mil pessoas eram analfabetas em São Paulo, o maior número entre as cidades brasileiras. Considerando a demanda potencial da EJA por faixa etária, verificamos que ela aumenta conforme avança a idade, especialmente nas faixas etárias de 40 anos ou mais. No grupo com 60 anos ou mais, registra-se que mais da metade da população não concluiu o Ensino Fundamental. Ainda assim, constata-se que entre os mais jovens há um grande contingente de paulistanos que não concluiu essa etapa de escolarização.

Gráfico 1– Percentual de pessoas que **não concluíram** o Ensino Fundamental no Município de São Paulo por faixa etária – 2010



Fonte: IBGE. Censo Demográfico, 2010.

Os dados a seguir apresentam o atendimento da Educação de Jovens e Adultos na cidade de São Paulo e foram levantados, entre dezembro de 2016 e agosto de 2017, pela pesquisa “Implementação de política de EJA no município com vistas à superação do analfabetismo na cidade”, elaborada por Catelli Junior (2017) para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com apoio da Unesco.

Em 2016, o atendimento da EJA na Rede Municipal de Ensino correspondia a 65% do total de matriculados na EJA Regular; enquanto a EJA Modular 8%; o CIEJA 15% e o MOVA 12% das matrículas.

Para a construção do Currículo, alguns aspectos foram considerados. Quanto às matrículas, há uma evidente concentração nas etapas finais, com reduzida presença nas etapas iniciais (I e II). Na EJA Regular, em 2016, as matrículas nas etapas I e II representavam 15% do total e nas etapas III e IV, 84%. O mesmo ocorre nos CIEJAs, nesse mesmo ano, onde a matrícula nos módulos I e II representavam 25% do total e nos módulos finais 75%. Entretanto, verificamos maior presença de matrículas nas etapas iniciais no CIEJA que na EJA Regular. Isso se verifica na medida em que 15% das matrículas realizadas nas etapas I e II referiam-se a pessoas com idade entre 15 e 29 anos, e 85% eram de pessoas com 30 anos ou

mais. Já nas etapas III e IV inverte-se, sendo 65% das pessoas com idade entre 15 e 29 anos, e 35% de pessoas com 30 anos ou mais.

Outro aspecto é o baixo número de estudantes que consegue concluir a etapa em que estão inseridos, dificultando o processo de elevação da escolaridade da população paulistana, pois além de a Rede apresentar baixo número de matrículas em relação à demanda potencial, ocorre um baixo nível de conclusão. Em 2016, apenas 53% dos que iniciaram uma etapa conseguiram concluí-la, sendo que 29% dos estudantes evadiram, sendo considerados desistentes, e 18% foram reprovados.

No que se refere à reprovação, verifica-se que ocorre com maior intensidade na EJA Regular, sendo que, em 2016, 21% dos estudantes foram reprovados, enquanto no CIEJA esta taxa foi de 16%. Já a evasão ocorre quase na mesma proporção no CIEJA e na EJA Regular. Mesmo tendo uma jornada de aula mais curta, o CIEJA apresentou 31% de evasão em 2016 diante de 30% da EJA Regular.

Outro aspecto refere-se ao perfil etário dos que evadem ou são reprovados na EJA na Rede Municipal. Em relação à evasão, 35% dos estudantes tinham entre 15 e 19 anos em 2016. Ampliando esta faixa para 15 a 29 anos, verificamos que esse percentual se eleva para 60%. No que se refere à reprovação, 40% são jovens de 15 a 19 anos e, se considerarmos a faixa de 15 a 29 anos, o percentual se eleva para 58%. Estes dados nos alertam acerca da necessidade de analisar e propor encaminhamentos específicos para o público mais jovem que frequenta a EJA, mas rapidamente acaba excluído dela.

Ao analisar as matrículas por gênero, verificam-se diferenças de público entre os vários tipos de atendimento que se mostram bastante complementares.

No MOVA, evidencia-se uma significativa presença feminina, que representava 69,2% do total de inscritos em 2016. Também nos CIEJAs há um predomínio feminino com 57,9% de matriculadas. Já na EJA Regular evidencia-se um maior equilíbrio com presença de 50,4% de mulheres em 2016.

Quanto à presença de estudantes com deficiência nas turmas de EJA, percebemos um maior atendimento do público da educação especial nos CIEJAs, em que 6% dos alunos possuem algum tipo de deficiência. Isso ocorre em apenas 0,7% das escolas da EJA Regular e 1,5% no MOVA. A maior presença de estudantes deficientes nos CIEJAs pode se dar devido à jornada mais curta que é oferecida neste espaço, o que favorece a permanência dos estudantes.

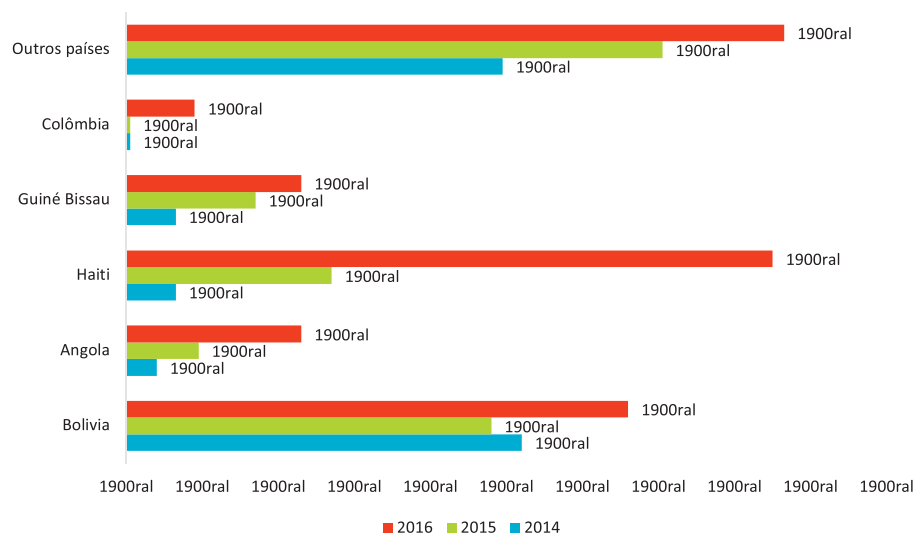
Também em relação às faixas etárias, observa-se significativa diferença entre as formas de atendimento, uma vez que no MOVA 56% dos estudantes têm 50 anos ou mais em 2016, o que só ocorre com 23% dos estudantes do CIEJA e 10% dos estudantes da EJA Regular. Evidencia-se que a EJA Regular tem um atendimento prioritário aos mais jovens, já que 61% possuem entre 15 e 29 anos, enquanto no CIEJA, este público corresponde a 40% do total de estudantes e a 7% no MOVA.

Quanto às relações étnico-raciais, em 2016, 52,2% da população atendida era negra e 46,9% era branca. A presença da população negra amplia-se ligeiramente no CIEJA, com 55,1% dos atendidos, e no MOVA com 55,8% dos atendidos.

Deve-se considerar, entretanto, que se trata de uma autodeclaração e existe um elevado percentual de pessoas que não se autodeclararam ao realizar a matrícula, o que torna impreciso o perfil traçado. No CIEJA e MOVA, 82% e 78%, respectivamente, declararam sua raça, mas, na EJA Regular, apenas 48% informaram.

Chama ainda atenção a crescente presença de imigrantes na Rede, entre 2014 e 2016, as nacionalidades predominantes são de haitianos, angolanos, bolivianos e colombianos, dentre outras nacionalidades.

Gráfico 2 – Matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Município de São Paulo por nacionalidade – 2014-2016



Fonte: SME, Centro de Informações Educacionais.

Deve-se considerar, que a presença de imigrantes na EJA requer uma especial configuração curricular levando em conta as particularidades culturais desses estudantes para a construção das propostas didáticas.

UM CURRÍCULO PENSADO PARA A EJA DA CIDADE DE SÃO PAULO

A Educação de Jovens e Adultos coloca-se como parte do direito humano à educação ao longo da vida. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 37, estabelece que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

Uma das características da EJA é a especificidade e a diversidade do seu público: jovens e adultos que, por diversas razões, não concluíram seus estudos na idade escolar esperada. Parte deste público já possui obrigações sociais consolidadas, responsabilidades nos seus lares e na educação dos filhos, trabalham cotidianamente ou estão em busca de uma nova colocação no mercado de trabalho. Trata-se de uma modalidade em que vamos nos deparar também com jovens e adultos apartados do chamado sistema regular, uma multiplicidade de sujeitos que tiveram, de alguma forma, seu direito à educação negado ao longo de sua trajetória de vida. Embora marcados por diferentes contextos e histórias de vida, esses jovens e adultos têm um ponto em comum: escolhem desempenhar o papel de estudantes da EJA com aspirações em construir uma nova história no presente e ampliar suas possibilidades de planejar seu futuro, tendo a educação como uma importante aliada para a busca de novas conquistas.

Neste sentido, construir um currículo para EJA significa desenvolver um trabalho que tem como pressuposto a heterogeneidade e não a homogeneidade. Trata-se de formular estratégias que façam proveito desta heterogeneidade sem uma perspectiva homogeneizante do grupo de estudantes em uma sala de aula.

A presença de um grupo heterogêneo é a possibilidade de exercer o diálogo, a cooperação, ampliando, ao mesmo tempo, as capacidades dos indivíduos (MARQUES, 2006). Marta Khol de Oliveira indica que para se pensar sobre o processo de aprendizagem de jovens e adultos é necessário reconhecer “três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de ‘não-crianças’, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais” (OLIVEIRA, 1999, p. 60).

Algumas indagações nortearam o processo de elaboração do Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: quem são os sujeitos que demandam a EJA na cidade? Quais experiências de vida esses estudantes trazem para o ambiente escolar? Qual o ponto de partida para seu retorno à escola? Como trabalhar os conteúdos escolares de modo a atribuir significado em uma perspectiva interdisciplinar? Para responder a essas perguntas, fomentou-se o debate e o diálogo de ideias entre os profissionais envolvidos na produção deste documento curricular.

Considerando as características e as expectativas desse público, que precisam ser conhecidas pela equipe escolar, é fundamental oferecer-lhe oportunidades de retomada e continuidade dos estudos que considerem seus diferentes repertórios culturais e conhecimentos obtidos por meio da experiência. Há, inclusive, experiências escolares anteriores que podem representar histórias de descontinuidades e insucessos que requerem superação e respeito ao ritmo próprio de aprendizagem de cada estudante. Seja a EJA Regular, EJA Modular ou CIEJA, a SME tem o compromisso de propor um Currículo que considere as especificidades desse público e, embasando-se pelos componentes curriculares e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento propostos, busque favorecer a aprendizagem de cada estudante, mediante a articulação entre os saberes escolares e aqueles obtidos por meio de suas experiências de vida. Neste sentido, explicitam Catelli Junior *et al.* (2013):

Da diversidade de sujeitos da EJA, é possível identificar como ponto em comum as marcas de discriminação, desigualdade e exclusão que permearam suas vidas e suas relações com a escola. Para que a educação de jovens e adultos se consolide, de fato, como um espaço para a garantia do direito à educação dessa parcela da população é preciso, antes de tudo, reconhecer as necessidades e demandas específicas desses grupos. Nesse sentido, o currículo emerge como campo de intervenção e disputa: seja a disputa pelos sentidos da educação ou pelo interesse desse público de jovens e adultos que permanecem à margem da escola. (CATELLI *et al.*, 2013, p. 171).

Na construção do Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos, consideramos a complexidade envolvida na elaboração de novos paradigmas pedagógicos para estes sujeitos. A interdisciplinaridade bem como a interculturalidade se apresentam como temáticas e estratégias norteadoras, constituintes de nossa proposição curricular, que terá como documentos norteadores a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Estatuto da Criança e Adolescente (1990), o Currículo da Cidade: Ensino Fundamental (2017), dentre outros documentos. Especialmente, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, deve-se considerar o Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000).

O Currículo busca inserir o estudante da EJA em um contexto de educação focado no diálogo e na aprendizagem significativa, com elementos contemporâneos de linguagem e relevantes para as diferentes faixas etárias. Para Paulo Freire, o diálogo:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação. O diálogo é, portanto, o caminho indispensável, não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da existência. (FREIRE, 1979, p. 93).

Neste Currículo, destaca-se o acolhimento da diversidade cultural e da intergeracional que se apresentam nesta modalidade. Nosso objetivo é subsidiar os envolvidos no processo educacional, de forma que o ingresso ou retomada da vida escolar se apresente como possibilidade de mudança ao longo da vida e não apenas o cumprimento formal de uma etapa de escolarização. A educação de jovens e adultos é um campo que ultrapassa o limite da escolarização proposta para crianças e adolescentes, trazendo as questões demandadas por esses sujeitos para ampliarem sua participação na vida social, incluindo-se aí a formação política, as questões culturais, os temas sociais e do mundo do trabalho.

Conforme Maria Clara Di Pierro, para constituir escolas que atendam à especificidade dos jovens e adultos, é necessário:

[...] o reconhecimento, o acolhimento e a valorização da diversidade dos educandos da EJA, pois antes de serem alunos, esses jovens e adultos são portadores de identidades de classe,

gênero, raça e geração. Suas trajetórias de vida são marcadas pela região de origem, pela vivência rural ou urbana, pela migração, pelo trabalho, pela família, pela religião e, em alguns casos, pela condição de portadores de necessidades especiais. (DI PIERRO, 2014).

Assim, a EJA tem como pilar o desafio de empreender o diálogo entre as diversas áreas de conhecimento, os diferentes grupos sociais, e, em uma perspectiva intersetorial, incluir os setores relacionados com o trabalho, a saúde, o meio ambiente e a cultura, sem perder de vista a especificidade de seus sujeitos, suas experiências de vida e uma maior participação na vida social. Como afirma Paulo Freire: “Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados” (FREIRE, 1979, p. 82).

AS FORMAS DE ATENDIMENTO E ORGANIZAÇÃO DA EJA NA CIDADE DE SÃO PAULO

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo, além do Movimento de Alfabetização (MOVA), que recebe recursos do município para criar turmas de alfabetização em espaços não escolares, mantém também quatro formas de atendimento para a educação de jovens e adultos:

- Os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs), que mantêm turmas de Alfabetização e de Ensino Fundamental em um formato particular com jornada escolar de 2 horas e 15 minutos por dia, em espaços que são específicos para o atendimento de jovens e adultos.
- A EJA Modular, oferecida no período noturno, composta por conteúdos organizados em módulos de 50 dias letivos e com outras atividades de enriquecimento curricular.
- A EJA Regular, que concentra o maior número de alunos matriculados e escolas, sendo oferecida nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFPs), no período noturno, com duração de 4 anos, sendo que as aulas ocorrem entre 19 e 23 horas.
- O Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT), localizado na região de São Miguel Paulista, extremo leste da cidade, em que, jovens e adultos podem frequentar cursos de formação profissional de curta duração nas áreas de panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de autos, corte e costura e auxiliar administrativo.

A Educação de Jovens e Adultos, regulamentada pela Portaria nº 5.930/13, pautada no Decreto nº 54.452/2013, por meio do art. 5º, que trata da Reorganização Curricular no seu Inciso II relativo ao Ensino Fundamental na

Modalidade EJA, organiza-se em Etapas na periodicidade semestral nos CIEJAs e na EJA Modular, sendo respeitadas as matrizes curriculares e as especificidades de cada projeto, adequando as formas de atendimento conforme a proposta de ciclos. Quanto às classes do MOVA dos CMCTs, serão respeitadas as especificidades que lhes são próprias. Na EJA Regular, o currículo será organizado em Etapas na periodicidade semestral, conforme segue:

- I – Etapa de Alfabetização – dois semestres – objetiva a alfabetização e o letramento como forma de expressão, interpretação e participação social, no exercício da cidadania plena, ampliando a leitura de mundo do jovem e do adulto favorecendo a sua formação integral, por meio da aquisição de conhecimentos, valores e habilidades para leitura, escrita e oralidade, as múltiplas linguagens, que se articulem entre si e com todos os componentes curriculares, bem como, a solução de problemas matemáticos.
- II – Etapa Básica – dois semestres – as aprendizagens relacionadas à Língua Portuguesa, à Música, a Expressão Corporal e demais linguagens assim como o aprendizado da Matemática, das Ciências, da História e da Geografia devem ser desenvolvidos de forma articulada, tendo em vista a complexidade e a necessária continuidade do processo de alfabetização.
- III – Etapa Complementar – dois semestres – representa o momento da ação educativa para jovens e adultos com ênfase na ampliação das habilidades conhecimentos e valores que permitam um processo mais efetivo de participação na vida social.
- IV – Etapa Final – dois semestres – objetiva enfatizar a capacidade do jovem e do adulto em intervir em seu processo de aprendizagem e em sua própria realidade, visando a melhoria da qualidade de vida e ampliação de sua participação da sociedade. (SÃO PAULO, 2013).

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos preserva a subdivisão do Ensino Fundamental de nove anos em quatro etapas. A Etapa de Alfabetização compreende os três primeiros anos (1º, 2º e 3º); a Etapa Básica envolve os dois anos seguintes (4º, 5º); a Etapa Complementar compreende os 6º e 7º anos e a Etapa Final que abarca os anos finais (8º e 9º).

Assim, considerando os diferentes tipos de atendimento, pode-se concluir que existe uma complementariedade entre os perfis de pessoas que são atendidas por cada um deles. A riqueza e a valorização da interculturalidade estão de acordo com os princípios enunciados neste documento: equidade, educação inclusiva e educação integral como parte do reconhecimento do direito humano à educação.

Desta maneira a reorganização da EJA passa pelo reconhecimento da importância da garantia do acesso e permanência dos estudantes e pela implantação da reorientação curricular a partir do conhecimento do perfil dos estudantes e professores dessa modalidade de ensino, garantindo a diversidade de atendimentos dos diferentes grupos, conforme suas necessidades e demandas.

ORGANIZAÇÃO
GERAL DO
CURRÍCULO
DA CIDADE



ÁREAS DO CONHECIMENTO E COMPONENTES CURRICULARES

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

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

Matemática: Matemática

Ciências da Natureza: Ciências Naturais

Ciências Humanas: Geografia e História

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

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

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

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

uma de suas funções, auxiliar crianças e jovens na construção de suas identidades pessoal e social.

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

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

EIXOS

Os eixos estruturantes organizam os objetos de conhecimento de cada componente curricular, agrupando o que os professores precisam ensinar em cada etapa da EJA.

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

OBJETOS DE CONHECIMENTO

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

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

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

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

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

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

CURRÍCULO DA CIDADE NA PRÁTICA



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

IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE

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

É importante que a construção do PPP estruture-se a partir de um processo contínuo e cumulativo de avaliação interna da escola, conforme previsto na LDB (1996)⁹. Uma vez concluídas essas ações, o grupo de professores pode planejar suas aulas, orientando-se pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que pretende atingir e apoiando-se em conhecimentos teóricos e práticos disponíveis.

Formação de Professores: A SME irá propor projetos de formação continuada juntamente com as escolas, priorizando processos de desenvolvimento profissional centrados na prática letiva de cunho colaborativo e reflexivo, a fim de que os professores tenham condições de implementar o novo currículo considerando seu contexto escolar. Não podemos deixar de considerar nesse

⁹ Lei nº 9.394/96.

percurso formativo o horário coletivo da JEIF como um espaço privilegiado de reflexão no qual, a partir dos conhecimentos disponíveis sobre a comunidade escolar, gestores e professores, colaborativamente, possam elaborar suas trajetórias de ensino.

Materiais Didáticos: Outra tarefa importante é a análise e seleção de materiais pedagógicos alinhados ao Currículo e escolhidos criteriosamente pelos professores e pela equipe gestora para que possam subsidiar o desenvolvimento das propostas pedagógicas nas Unidades Educacionais.

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

GESTÃO CURRICULAR

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

Ao planejar, é importante que todos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM



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

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

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

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

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

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

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

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

Considerando o caráter processual da avaliação na EJA, ela pode ser realizada em diferentes momentos e com diversos propósitos: no início do semestre ou na introdução de um novo conhecimento, a avaliação realiza-se numa perspectiva diagnóstica, procurando identificar o que os estudantes já sabem e o que ainda precisam aprender. Esses dados contribuem para o planejamento do professor, permitindo ajustá-lo às especificidades da turma. Ao longo do período letivo, diversos contextos de aprendizagem são proporcionados aos estudantes a partir do plano inicial do professor. Nesse contexto, é importante garantir a regulação do processo educativo: os estudantes têm aprendido o que é esperado? O planejamento docente está ajustado às necessidades e ao ritmo de aprendizagem dos estudantes? Esses questionamentos caracterizam um processo avaliativo que se efetiva ao longo do trabalho pedagógico e tem caráter formativo por trazer indicativos do processo vivido por estudantes e professores, subsidiando os ajustes necessários à aprendizagem da turma. Ao final do processo, a avaliação assume um caráter cumulativo, permitindo que o professor compare o percurso planejado e o realizado, verificando se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos foram atingidos e, dessa forma, trazendo parâmetros sobre a aprendizagem dos estudantes ao término de uma ação pedagógica.

É importante considerar que a avaliação não pode ser vista como uma ameaça ao estudante da EJA, especialmente porque seu histórico de exclusão da vida escolar faz com que esteja sempre vulnerável à evasão em face de possíveis maus resultados. Isso não quer dizer que não se possa avaliar ou ter atitudes paternalistas, trata-se apenas de considerar que a avaliação precisa ter um papel diagnóstico e possibilitar o diálogo sobre o que foi aprendido, sendo necessário também buscar variadas estratégias para avaliar, levando em conta as experiências e perfis dos sujeitos.

Além disso, os contextos de observação do cotidiano da sala de aula e os registros docentes trazem pistas fundamentais sobre o percurso de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, avaliar é mais do que atribuir notas ou conceitos: é acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, regulando a ação docente a partir dos indicadores, em um processo cíclico que envolve diferentes contextos de avaliação, feedback aos estudantes (devolutivas) e replanejamento do ensino, como demonstra o fluxograma apresentado.

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

Além disso, utilizamos a avaliação **diagnóstica** para identificar o que já sabem os estudantes sobre determinado conteúdo ou objeto. E se a avaliação ajuda o

professor a verificar se os objetivos propostos foram atingidos ou ainda mapear quais as dificuldades que os estudantes sentiram ao término de uma ação pedagógica, ela é chamada de **cumulativa**. O quadro abaixo traz uma síntese das três.

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

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



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

ensina a se avaliarem, e também para os professores porque propicia que avaliem além dos estudantes, a si mesmos.

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

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

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

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

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

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

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

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

SÍNTESE DA ORGANIZAÇÃO GERAL DO CURRÍCULO DA CIDADE



O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos organiza-se a partir dos seguintes elementos:

- Matriz de Saberes - Explicita os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino ao longo de toda a Educação Básica.
- Temas Inspiradores - Conectam os aprendizados dos estudantes aos temas da atualidade.
- Etapas - Definem as quatro etapas em que se divide o Ensino Fundamental na modalidade EJA na Rede Municipal de Ensino.
- Eixos Estruturantes - Organizam os Objetos de Conhecimento.
- Objetos de Conhecimento - Indicam o que os professores precisam ensinar a cada etapa em cada um dos componentes curriculares.
- Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento - Definem o que cada estudante precisa aprender a cada etapa em cada um dos componentes curriculares.

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

UM CURRÍCULO PENSADO EM REDE

No **Currículo** da Cidade para a Educação de Jovens e Adultos, os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento estão identificados por uma sigla em que:



EF EJA Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos

EFXX Componente Curricular **Educação Física** seguido da sequência de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento desse componente.

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

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



A

a C

h

M

g

B

2

PARTE 2

EDUCAÇÃO FÍSICA

CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DE SÃO PAULO

FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA

Desde sua implantação nas escolas primárias na segunda metade do século XIX, a Educação Física alterou sua função em conformidade com o contexto sócio-histórico e político. Em consonância com os pressupostos ideológicos e educacionais de cada época, recorreu às práticas corporais hegemônicas da tradição euro-estadunidense para priorizar o desenvolvimento da aptidão física, do ensino esportivo, da aquisição de habilidades motoras e do questionamento da sociedade classista. Em mais de 100 anos de história, a Educação Física jamais considerou a hipótese de tratar com a mesma seriedade o repertório cultural corporal dos grupos minoritários. Em tempos de globalização, multiculturalismo, democracia e desigualdade social, a exclusividade concedida ao repertório dos grupos dominantes resulta na secundarização e exclusão dos saberes oriundos dos demais setores e, consequentemente, no não reconhecimento das suas identidades culturais.

A manutenção dessa situação tende a reforçar o papel elitista e desagregador da Educação Física, de modo a colaborar efetivamente com a exclusão e a discriminação de uma parcela dos estudantes e a exaltação daqueles cujo comportamento e desempenho se coadunam com o perfil do cidadão idealizado pelo modelo neoliberal.

Na tentativa de contrapor-se a esse modelo, o componente se deixou influenciar pelo pensamento pós-crítico, ampliou o seu olhar e passou a perceber os estudantes enquanto sujeitos históricos, sociais, políticos, culturais, cuja gestualidade é perpassada pelos marcadores sociais das diferenças (o gênero, a classe, a etnia e a religião). Sabedora de que os corpos refletem as insígnias culturais dos contextos aos quais pertencem e são constantemente reconstruídos em meio a vivências, discursos e experiências estéticas, a Educação Física redimensionou sua função, voltando-se para a formação de sujeitos que valorizem o direito às diferenças e questionem os dispositivos de sua produção.

Ancorada nos ideais do currículo cultural e inserida na área das Linguagens, a Educação Física assumiu como função a formação para a leitura e compreensão da ocorrência social das práticas corporais, entendidas como textos da cultura e de sua reconstrução crítica, posicionando os sujeitos da educação como autores desse processo. O antigo projeto de constituição do sujeito que se movimenta de forma estereotipada e disciplinada com viés performático deu lugar à compreensão do sujeito que não somente emprega a gestualidade como forma de veicular intenções e significados, mas também é capaz de ler e dialogar com o arcabouço gestual dos demais grupos sociais.

É fundamental que as situações didáticas promovam essa leitura e que os sujeitos possam refletir, repensar, ressignificar, ampliar e aprofundar os saberes cultivados pelos representantes das práticas corporais, sem qualquer espécie de classificação ou hierarquização. Diante de um público constituído basicamente de adultos trabalhadores ou em busca de ocupação profissional, muitos deles com baixa escolaridade, pessoas com deficiência, jovens que não se adequaram aos padrões da educação regular ou em situação vulnerável, idosos com suas particularidades, mulheres impedidas de ir à escola por questões familiares e imigrantes, a vertente cultural da Educação Física adentra o cenário da EJA, ciente dessas especificidades e comprometida com a valorização e reconhecimento de um amplo repertório cultural corporal, como também de formas de interagir e de aprender bastante específicas.

Nesse contexto, é função da Educação Física valorizar os saberes e experiências de cada segmento social, fortalecer as identidades culturais ali presentes e fomentar o intercâmbio de conhecimentos. Isso não significa permanecer no repertório já disponível, mas sim aprofundá-lo e ampliá-lo mediante o diálogo com os conhecimentos de outros grupos, aproveitando o encontro intergeracional para analisar e discutir os significados atribuídos às práticas corporais e aos seus praticantes.

De fato, a maneira como a sociedade percebe o corpo é influenciada pelos discursos que circulam ao seu respeito. A exaltação daquele que se aproxima da representação hegemônica leva à discriminação e preconceito com relação a todos os outros que escapam dessa referência. A Educação Física não pode abster-se do enfrentamento dos mecanismos que atuam para imprimir as marcas de diferença nos corpos pertencentes aos grupos minoritários, seja por questões de classe, gênero, religião ou etnia. É fato que a sociedade imprime nos estudantes da EJA uma infinidade de traços que os fragilizam, pelos processos de estereotipação e desvalorização que associam suas identidades corporais a condições inferiores de vida no que tange ao acesso à educação, lazer, saúde, bens culturais, boas condições de trabalho, segurança etc. Tal quadro reforça a função política da Educação Física diante da promoção de situações didáticas que possibilitem aos estudantes da EJA a leitura crítica dos determinantes sociais que produzem e reproduzem a desigualdade e a injustiça.

A partir daí é possível compreender que é papel da Educação Física contribuir com a valorização da identidade e da diversidade dos sujeitos da EJA,

proporcionando-lhes, por meio da tematização das práticas corporais, os saberes e modos de significar dos mais diversos grupos, aproximando-se das realidades, reconhecendo seus marcos históricos, suas marcas sociais, seus expoentes culturais identitários e suas concepções de mundo, que estão atreladas diretamente ao modo como vivem, às suas aspirações, às convicções e às crenças.

De certa forma, a diversidade dos sujeitos da EJA contribui para ampliar o olhar sobre as práticas corporais. As manifestações cultivadas pelos idosos carregam elementos afetivos de suas histórias pessoais que podem ser narradas e compartilhadas, fomentando a interação com pontos de vista até então desconhecidos. O mesmo pode acontecer com a singularidade dos repertórios dos imigrantes, que poderão despertar a curiosidade para outros modos de ser e viver. As experiências dos jovens podem contribuir para compreensão da contemporaneidade e a presença das pessoas com deficiência levará a turma a construir as condições necessárias para a participação equitativa.

Diante dessas reflexões, o currículo de Educação Física da EJA deve configurar-se como experiência formativa em que os sujeitos se sintam dignamente representados. Para tanto, é necessário organizar situações didáticas que analisem e aprofundem os conhecimentos que os estudantes possuem, entrecruzando-os com os saberes dos demais e aqueles tradicionalmente valorizados pela escola.

Cabe à Educação Física na EJA, a partir da tematização das brincadeiras, das danças, das lutas, dos esportes e das ginásticas, procurar efetivamente atender às demandas educativas emergentes dos sujeitos, culminando na possibilidade de vislumbrar o mundo a partir de novos olhares, de novas perspectivas, que os levem a refletir sobre si e sobre o tudo que os cercam, abrindo-lhes possibilidades de interagir e atuar efetivamente, imprimindo-lhes novos significados e ampliando suas concepções sobre as próprias experiências.



ENSINAR E APRENDER EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A EJA

A historiografia mais recente atribui o surgimento da Educação Física ao desejo de construir uma sociedade moderna, urbana, higiênica e disciplinada. Atuando como dispositivo para construção do homem e da mulher cordiais, a prática regular de exercícios ginásticos, que no início sofreu influências da eugenia, gradativamente foi substituída pelo ensino esportivo. Afinal, os novos tempos exigiam sujeitos despojados e capazes de vencer desafios, colaborar com o desenvolvimento industrial e, principalmente, perpetuar a ideologia capitalista.

O quadro perdurou até a década de 1980, quando o processo de redemocratização e abertura política alcançou o sistema escolar, profundamente impactado com o ingresso dos filhos da classe trabalhadora, e forçou a revisão dos currículos em vigor. Nesse contexto, a Educação Física viveu um processo de reconfiguração do seu objeto de estudo, anteriormente centrado no exercício físico. Surgiram diversas propostas, com destaque para as perspectivas psicomotora e desenvolvimentista, fundamentadas na Psicologia do Desenvolvimento. Nestas, o movimento tornou-se, respectivamente, o meio e o fim do trabalho pedagógico. Sob os desígnios da educação pelo movimento, as aulas contribuíram para o aprimoramento dos domínios cognitivo, socioafetivo e psicomotor, enquanto as ações didáticas amparavam-se nas teorias do crescimento e desenvolvimento com o intuito de promover alcance de padrões motores especializados.

Com o advento da crítica ao papel que a escola desempenhava na reprodução da desigualdade social, as aulas de Educação Física, pautadas na melhoria do desempenho físico, passaram a ser vistas como instrumentos de alienação a favor das classes dominantes. Naquele contexto, o componente buscou um alinhamento às chamadas teorias críticas e elegeu um novo objeto de estudo: a cultura corporal. Didaticamente falando, o ponto de partida do trabalho pedagógico passou a ser a prática social das variadas formas de expressão corporal, cuja ocorrência deveria ser problematizada e lida com base no acúmulo de conhecimentos

proporcionado pela ciência, objetivando uma melhoria qualitativa não só da compreensão, mas também da realização.

A chegada do terceiro milênio foi acompanhada de inúmeras transformações sociais, entre elas, a aceleração da globalização, o surgimento de novas tecnologias de comunicação e informação, a democratização das sociedades ocidentais, o multiculturalismo e o acirramento da desigualdade. Nestes tempos, os grupos minoritários reivindicam o direito a terem suas formas de representação validadas e reconhecidas com o objetivo de garantir uma maior circulação no espaço público. Como não poderia deixar de ser, a escola, sobretudo a estatal, é conclamada a participar ativamente desse processo, abrindo suas portas para todas as pessoas, indistintamente ao grupo de pertencimento.

Diante de tal quadro, o ensino de Educação Física sofre uma profunda modificação epistemológica ao abandonar as promessas de libertação, conscientização e formação do sujeito autônomo propagadas pela teoria crítica e busca inspiração na teorização pós-crítica, mais especificamente nos estudos culturais, no multiculturalismo crítico, no pós-modernismo, no pós-estruturalismo e no pós-colonialismo. Sem qualquer pretensão de totalidade ou de oferecer uma resposta final, esses campos de inspiração disponibilizam ferramentas conceituais para análise da sociedade contemporânea.

Silva (2011) explica que as teorias pós-críticas reconhecem o pensamento crítico e nutrem-se dele. Questionam seus limites, suas imposições e suas fronteiras, pois entendem que, embora o pensamento crítico possa comunicar uma verdade sobre o objeto bastante aceita pela maioria das pessoas de uma determinada comunidade, ela é apenas uma das verdades. As teorias pós-críticas colocam em dúvida as noções de emancipação e superação, tão caras à teoria crítica, por seus pressupostos essencialistas. O pensamento pós vai além. Ele possibilita a ampliação da investigação do objeto ao validar outras vozes e outros conhecimentos para explicá-lo. O termo pós expande as fronteiras da explicação. Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa de poder é ampliado para incluir processos de dominação centrados na etnia, no gênero, na religião e na sexualidade. Ou seja, o currículo pós-crítico apreende o pensamento crítico e, encontrando seus limites, trava diálogos promissores com outras explicações, arriscando-se a ultrapassar as fronteiras anteriores.

Em função da relevância que a cultura adquire nas teorias pós-críticas, a concepção de Educação Física que se deixa inspirar nos seus pressupostos tem sido chamada de cultural, culturalmente orientada, currículo cultural ou pós-crítico. Nesta vertente, a cultura é vista como toda a forma de produção de significados. Ou seja, o ato de significação é pura produção cultural. Assim concebida, qualquer prática social é uma prática cultural.

Educar nada mais é do que proporcionar o acesso a determinadas práticas culturais e aos significados que uma determinada sociedade ou grupo lhes atribui. Tome-se como exemplo o aprender a ler e escrever. A leitura e escrita são

práticas culturais que comumente dependem de outras (por exemplo, aulas com seus métodos e formas) para serem mais facilmente acessadas. O domínio desse processo é por si só uma prática de significação. Adquirir o domínio da leitura implica conhecer os significados socialmente atribuídos a um conjunto de sinais gráficos. Logo, enquanto lemos ou escrevemos encontramos-nos em pleno processo de significação. O mesmo acontece quando nos apropriamos da maneira como o grupo social ao qual pertencemos significa as cores do semáforo ou o bolo de aniversário. Mediante a imersão na cultura nos tornamos leitores desses signos e, simultaneamente, seus produtores. Ou seja, o processo de significação é, em si mesmo, um processo de produção cultural.

Cada atividade social, aqui incluída o brincar, o dançar, o lutar, o fazer ginástica ou praticar esporte, cria ao seu redor um universo próprio de significados e práticas, isto é, sua própria cultura. Assim entendida, a cultura constitui-se em meio às relações sociais nas quais grupos e pessoas disputam o significado que será conferido a um determinado artefato. Logo, a cultura é um território de lutas pela significação. O território da cultura não se mostra fechado nem compartimentado. A cultura se esparrama para além das fronteiras em que outras significações se tocam e entrecruzam. É importante lembrar que a teorização pós-crítica ganha mais força à medida que avança o século XXI, devido às novas configurações que a sociedade adquiriu a partir dos movimentos de resistência e reivindicação de inúmeros grupos (dos trabalhadores, das mulheres, das comunidades desassistidas etc.). Lutando por seus direitos, cada qual quer fazer valer seus conhecimentos e, principalmente, seus modos de representar e ser representado. As diferenças passam a ocupar aqueles espaços que antes lhes eram negados, quer seja na política, no mundo do trabalho, nas mídias e, também, na escola. Como não poderia deixar de ser, essa presença requisitou outras formas de análise do social, do fenômeno pedagógico e da Educação Física. O atual contexto pós-moderno derrubou as promessas das pedagogias tradicionais, tecnicistas e críticas, criando condições para a emergência das pedagogias pós-críticas. Diante da intenção de formar pessoas solidárias, o conceito de cultura corporal foi ressignificado, passando a incluir, também, um imenso conjunto de significados atribuídos às práticas corporais e seus representantes.

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

Com a reconfiguração do seu objeto impulsionada pelas teorias pós-críticas, a Educação Física contribui para constituir pessoas que compreendam a ocorrência social das práticas corporais e produzam-nas criticamente a partir do contexto em que se encontram. O componente curricular oferece experiências imprescindíveis para o entendimento da sociedade atual que podem ser sintetizadas em dois pontos: 1) o acesso a conhecimentos que propiciem uma leitura mais qualificada dos signos produzidos pelos diferentes grupos sociais consubstanciados nas práticas corporais; e 2) ampliação das possibilidades e formas de expressão por meio da linguagem corporal.

Quando se concebe o movimento inerente às práticas corporais como portador de significados, rompe-se com as noções psicológicas que explicam a ação motriz como resultado de estímulos neurais; com as noções biológicas que concebem o movimento como resultante da síntese metabólica; e com as noções mecânicas que reduzem o movimento ao sistema de alavancas.

A concepção que perpassa a Educação Física contemporânea entende o movimento como forma de linguagem, logo, o termo mais adequado é “gesto”. É pela sua gestualidade que as pessoas socializam seus sentimentos, emoções e visões de mundo. O gesto é um signo, o menor elemento do texto produzido pela linguagem corporal. Organizados de forma sistemática, os gestos configuram as práticas corporais que, segundo o mesmo raciocínio exposto parágrafos acima, nada mais são do que artefatos culturais.

Ao promover o acesso aos jovens, adultos e idosos às práticas corporais de diferentes culturas, bem como à forma como seus praticantes e a sociedade as significam, o professor posiciona os sujeitos da educação num lugar privilegiado. Expandindo seu campo de visão, ele os coloca em contato com outras explicações, não apenas sobre as práticas corporais, mas em relação ao próprio componente. Durante a interação com uma determinada manifestação, não basta apenas vivenciá-la brincando, dançando, lutando, fazendo ginástica ou praticando esporte, isso a própria historiografia já demonstrou ser insuficiente para compreensão e atuação na esfera pública.

A prática pedagógica da Educação Física vem sendo realizada de outra forma. Integrada à área das Linguagens, o componente incorporou às atividades de ensino e a leitura das práticas corporais. Tendo como objeto de estudo a cultura corporal, aqui entendida como toda a produção discursiva e não discursiva sobre as práticas corporais, estas passam a ser vistas como textos culturais, portanto, passíveis de leitura e significação.

A forma como se concebe uma determinada prática corporal depende do processo de leitura dos sujeitos, ou seja, dos significados atribuídos aos signos que a constituem. A movimentação do quadril em uma dança, o cumprimento inicial em uma luta, a comemoração no instante em que o participante vence ou conquista um ponto em um esporte ou brincadeira, entre tantos outros códigos, podem ser objeto de leituras diversificadas, a depender do contexto em que foi produzida e reproduzida. É justamente por isso que neste documento curricular a prática corporal é tomada como tema cultural e a sua abordagem nas aulas é

tida como tematização. Ou seja, tematizar implica organizar variadas situações didáticas com o objetivo de propiciar uma compreensão mais ampla da brincadeira, da dança, da luta, do esporte ou da ginástica.

Mas como isso tudo começa?

Ao expor os limites da concepção estruturalista da linguagem composta por signo, significante e significado elaborada e defendida pelo linguista e filósofo suíço Ferdinand de Saussure, o pós-estruturalismo defende que essa estrutura varia em diferentes contextos e culturas. O que isso quer dizer?

O signo, considerado a menor unidade dessa estrutura, agrega uma combinação de significante e significado. Os signos se constituem numa relação diferencial, ou seja, um signo é aquilo que os outros não são. Os pós-estruturalistas vão dizer que um signo não é o objeto que ele representa em si, dado que a sua representação é dependente do significado a ele atribuído pelos sujeitos. Por exemplo: o signo cadeira é um objeto significado para nos sentarmos, porém a ela podem ser atribuídos outros significados; fixada na parede o seu significado passa a ser de prateleira ou estante, ganhando outra utilidade. Ou seja, é uma cadeira, mas é também estante e é também prateleira. O pós-estruturalismo rompe com a dependência direta entre o significante e o significado que tornaria o signo fixo.

Tomando o ponto de vista dessa corrente de pensamento, infere-se que a identidade atribuída às aulas de Educação Física como práticas realizadas na quadra, espaço restrito ao movimento, foi produzida discursivamente. Esses significados lhe foram atribuídos por determinados grupos e, ao serem repetidos, instauraram regime de verdade que terminou por dizer o que é a Educação Física.

A teorização pós-crítica vai desnaturalizar esse discurso que imputa ao componente uma identidade relacionada exclusivamente às vivências corporais na quadra. Entendendo as práticas corporais como práticas de significação e a cultura como produção de significados compartilhados por um grupo, é possível compreender o que acontece durante a realização das brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas.

Se observarmos a prática do skate, identificaremos a existência de códigos próprios, signos partilhados por seus praticantes, ou seja, o grupo significa e compartilha significados com seus pares. Um leitor “de fora” provavelmente lhes atribuirá outros significados porque a forma de ver é distinta. Isso impede que a leitura dessa manifestação seja a mesma dos skatistas.

Vejam os casos da capoeira, que há bem pouco tempo era desqualificada, sendo a prática proibida, seus gestos eram tidos como violentos e os capoeiristas vistos como pessoas desprovidas de valores. Em tais circunstâncias, a presença da capoeira na escola era algo inadmissível. Hoje ela está não somente em muitas escolas, mas também nas academias e clubes frequentados pelas classes mais abastadas, assim como é reconhecida como patrimônio cultural brasileiro.

A prática do jogo de queimada é mais um exemplo. Uma pesquisa rápida na internet mostra que seu nome e formato variam conforme o contexto. Na Bahia, baleado, no Pará, cemitério ou queimada, carimba no Ceará. No baleado quem é baleado vai para o mofo, mas só pode balar do joelho para cima. Se o colega for



PARA SABER MAIS

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L.
de. **Ameba, real, chinesa, baleado**: protagonizando jogos de queimada. EMEF Raimundo Correia. Disponível em: www.gpeffe.usp.br/teses/jorge_01.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

atingido do joelho para baixo, a jogada tem que ser repetida. Durante a tematização da queimada em uma EMEF da Rede, situada na DRE São Miguel, o professor destacou outros códigos, a começar pelo início do jogo que é definido pela disputa da bola por dois jogadores no centro do espaço. Não mencionou referência ao espaço destinado àqueles baleados como mofo, mas sim à qualificação de “reservas” para os estudantes atingidos pela bola e tampouco fez considerações acerca de que parte do corpo o estudante teria que ser atingido para ser considerado queimado. Tudo isso ficou a cargo dos estudantes por meio de conversas e experimentações.

Vistos sob o prisma do pensamento pós-crítico, os exemplos acima indicam que os eventos, as coisas do mundo não têm uma essência, um sentido intrínseco. Uma prática corporal pode ser significada por seus praticantes de maneira diferente dos demais sujeitos, uma vez que a leitura dos signos que carrega será dependente dos discursos acessados pelo leitor. Aceita essa premissa, não há como menosprezar a função da Educação Física na EJA. Afinal, ampliar os significados atribuídos às práticas corporais e, principalmente, conhecer o modo como seus representantes significam suas próprias experiências é o primeiro passo para combater o preconceito e valorizar o patrimônio cultural dos grupos que coabitam a sociedade.

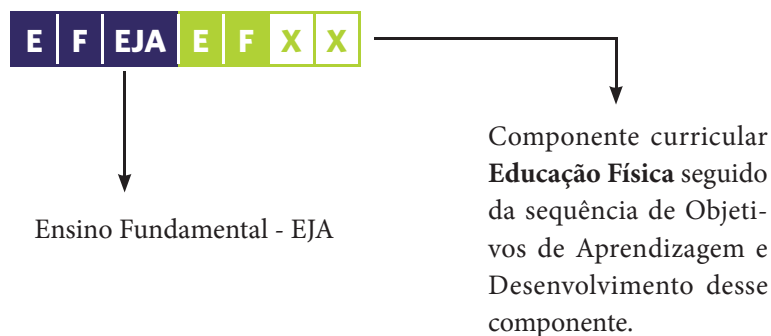
ESTRUTURA DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EJA



OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO (OAD) E OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)

Em conformidade com as Orientações Didáticas da perspectiva cultural disponíveis na parte três deste documento, a seleção do tema cultural (brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas) decorrerá do cruzamento das informações obtidas por meio do mapeamento do universo cultural corporal dos estudantes e com os objetivos educacionais explícitos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Unidade Educacional. Só então, o professor deverá selecionar um ou mais OAD identificados pelos Algarismos, verificando sua adequação à manifestação selecionada e às condições disponíveis para realização do trabalho pedagógico. Da mesma forma, isso significa que os Algarismos não indicam progressão, tampouco prioridade.

No Currículo de Educação Física da EJA, os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD) estão identificados por uma sigla, seguida da sugestão de um ou mais Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) sugeridos como maneira de estabelecer o diálogo com intenções formativas mais amplas.



Leia-se: Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, componente Educação Física, Número do Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento.

O professor, ao elaborar seu plano de ensino em que pretende tematizar as brincadeiras, pode selecionar os objetivos 03 e 06, por exemplo, por entender que dialogarão com as informações produzidas durante o mapeamento e com as intenções anunciadas no PPP da Unidade Educacional.

A organização das atividades de ensino na Educação Física corresponde às singularidades de cada escola, professor e grupo de estudantes. Dessa forma, professores que atuam numa mesma etapa da EJA (Alfabetização, Básica, Complementar ou Final) poderão tematizar práticas corporais distintas, selecionar Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento diferentes e, consequentemente, planejar situações didáticas específicas. É importante lembrar que na perspectiva cultural do componente, professores e estudantes assumem a autoria do currículo.

Tal qual os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OADs), a seleção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) devem considerar as intenções da instituição, expressas no PPP, os sujeitos e suas especificidades, seus saberes, a comunidade do entorno e o tema cultural selecionado, portanto a seleção dos ODS não pode ocorrer previamente ou à revelia do contexto.



QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Tema Cultural	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
BRINCADEIRAS	(EFEJAEF01) Agir com respeito durante a vivência das brincadeiras, preservando a própria integridade e a dos colegas.	  
	(EFEJAEF02) Analisar criticamente a ocorrência social das brincadeiras.	 
	(EFEJAEF03) Assumir diferentes papéis na realização das brincadeiras.	  
	(EFEJAEF04) Compreender as brincadeiras como manifestações corporais praticadas por diferentes grupos sociais.	   
	(EFEJAEF05) Recriar as brincadeiras de acordo com as características do grupo.	 
	(EFEJAEF06) Conhecer o contexto sócio-histórico e político que favoreceu o surgimento e as transformações das brincadeiras.	   
	(EFEJAEF07) Ressignificar as representações atribuídas às brincadeiras e a seus praticantes, rompendo com posturas pejorativas.	  
	(EFEJAEF08) Distinguir as brincadeiras com base nas suas características.	
	(EFEJAEF09) Entender o processo de esportivização das brincadeiras.	  
	(EFEJAEF10) Experimentar e vivenciar as brincadeiras.	 
	(EFEJAEF11) Identificar as brincadeiras presentes na comunidade, reconhecendo os significados que lhes são atribuídos.	   
	(EFEJAEF12) Demonstrar as brincadeiras diversificando as formas de expressão.	

(continuação)

Tema Cultural	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
	(EFEJAEF13) Perceber as sensações geradas pela vivência das brincadeiras.	 
	(EFEJAEF14) Questionar situações de exclusão decorrentes da vivência das brincadeiras.	 
	(EFEJAEF15) Reconhecer as brincadeiras como manifestações culturais ressignificadas ao longo do tempo.	 
	(EFEJAEF16) Valorizar os significados atribuídos às brincadeiras pelos seus praticantes.	  
	(EFEJAEF17) Relacionar as brincadeiras aos grupos sociais que as criaram e recriaram.	 
DANÇAS	(EFEJAEF18) Agir com respeito durante a vivência das danças, preservando a própria integridade e a dos colegas.	  
	(EFEJAEF19) Analisar criticamente a ocorrência social das danças.	   
	(EFEJAEF20) Assumir diferentes papéis na realização das danças.	  
	(EFEJAEF21) Compreender as danças como manifestações corporais praticadas por diferentes grupos sociais.	   
	(EFEJAEF22) Recriar as danças de acordo com as características do grupo.	  
	(EFEJAEF23) Conhecer o contexto sócio-histórico e político que favoreceu o surgimento e as transformações das danças.	   
	(EFEJAEF24) Ressignificar as representações atribuídas às danças e a seus praticantes, rompendo com posturas pejorativas.	  
	(EFEJAEF25) Distinguir as danças com base nas suas características.	

(continuação)

Tema Cultural	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
	(EFEJAEF26) Entender o processo de esportivização das danças.	 
	(EFEJAEF27) Experimentar e vivenciar as danças.	 
	(EFEJAEF28) Identificar as danças presentes na comunidade, reconhecendo os significados que lhes são atribuídos.	  
	(EFEJAEF29) Demonstrar as danças utilizando diferentes formas de expressão.	
	(EFEJAEF30) Perceber as sensações geradas pela vivência das danças.	 
	(EFEJAEF31) Questionar situações de exclusão decorrentes da vivência das danças.	 
	(EFEJAEF32) Reconhecer as danças como manifestações culturais ressignificadas ao longo do tempo.	 
	(EFEJAEF33) Valorizar os significados atribuídos às danças pelos seus representantes.	  
	(EFEJAEF34) Relacionar as danças aos grupos sociais que as criaram e recriaram.	 
LUTAS	(EFEJAEF35) Agir com respeito durante as lutas, preservando a própria integridade e a dos colegas.	  
	(EFEJAEF36) Analisar criticamente a ocorrência social das lutas.	 
	(EFEJAEF37) Assumir diferentes papéis na realização das lutas.	   
	(EFEJAEF38) Compreender as lutas como manifestações corporais praticadas por diferentes grupos sociais.	  

(continuação)

Tema Cultural	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
	(EFEJAEF39) Recriar as lutas de acordo com as características do grupo.	 
	(EFEJAEF40) Conhecer o contexto sócio-histórico e político que favoreceu o surgimento e as transformações das lutas.	   
	(EFEJAEF41) Resignificar as representações atribuídas às lutas e a seus praticantes, rompendo com posturas pejorativas.	  
	(EFEJAEF42) Distinguir as lutas com base nas suas características.	
	(EFEJAEF43) Entender o processo de esportivização das lutas.	  
	(EFEJAEF44) Experimentar e vivenciar as lutas.	 
	(EFEJAEF45) Identificar as lutas presentes na comunidade, reconhecendo os significados que lhes são atribuídos.	  
	(EFEJAEF46) Demonstrar as lutas utilizando diferentes formas de expressão.	
	(EFEJAEF47) Perceber as sensações geradas pela vivência das lutas.	 
	(EFEJAEF48) Questionar situações de exclusão decorrentes da vivência das lutas.	 
	(EFEJAEF49) Reconhecer as lutas como manifestações culturais ressignificadas ao longo do tempo.	 
	(EFEJAEF50) Valorizar os significados atribuídos às lutas pelos seus representantes.	   
	(EFEJAEF51) Relacionar as lutas aos grupos sociais que as criaram e recriaram.	 

(continuação)

Tema Cultural	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ESPORTE	(EFEJAEF52) Agir com respeito durante a vivência dos esportes, preservando a própria integridade e a dos colegas.	   
	(EFEJAEF53) Analisar criticamente a ocorrência social dos esportes.	 
	(EFEJAEF54) Assumir diferentes papéis na realização dos esportes.	
	(EFEJAEF55) Compreender os esportes como manifestações corporais praticadas por diferentes grupos sociais.	 
	(EFEJAEF56) Recriar os esportes de acordo com as características do grupo.	  
	(EFEJAEF57) Conhecer o contexto sócio-histórico e político que favoreceu o surgimento e as transformações dos esportes.	  
	(EFEJAEF58) Ressignificar as representações atribuídas aos esportes e a seus praticantes, rompendo com posturas pejorativas.	  
	(EFEJAEF59) Distinguir os esportes com base nas suas características.	
	(EFEJAEF60) Entender o processo de espetacularização dos esportes.	   
	(EFEJAEF61) Experimentar e vivenciar os esportes.	 
	(EFEJAEF62) Identificar os esportes presentes na comunidade, reconhecendo os significados que lhes são atribuídos.	  
	(EFEJAEF63) Demonstrar os esportes diversificando as formas de expressão.	
	(EFEJAEF64) Perceber as sensações geradas pelas vivências dos esportes.	 

(continuação)

Tema Cultural	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
	(EFEJAEF65) Questionar situações de exclusão decorrentes da vivência dos esportes.	 
	(EFEJAEF66) Reconhecer os esportes como manifestações culturais ressignificadas ao longo do tempo.	 
	(EFEJAEF67) Valorizar os significados atribuídos aos esportes pelos seus praticantes.	  
	(EFEJAEF68) Relacionar os esportes aos grupos sociais que os criaram e recriaram.	 
GINÁSTICA	(EFEJAEF69) Agir com respeito durante a vivência das ginásticas preservando a própria integridade e a dos colegas.	   
	(EFEJAEF70) Analisar criticamente a ocorrência social das ginásticas.	 
	(EFEJAEF71) Assumir diferentes papéis na realização das ginásticas.	 
	(EFEJAEF72) Compreender as ginásticas como manifestações corporais praticadas por diferentes grupos sociais.	  
	(EFEJAEF73) Recriar as ginásticas de acordo com as características do grupo.	 
	(EFEJAEF74) Conhecer o contexto sócio-histórico e político que favoreceu o surgimento e as transformações das ginásticas.	  
	(EFEJAEF75) Ressignificar as representações atribuídas às ginásticas e a seus praticantes, rompendo com posturas pejorativas.	   
	(EFEJAEF76) Distinguir as ginásticas com base nas suas características.	
	(EFEJAEF77) Entender o processo de esportivização das ginásticas.	   

(continuação)

Tema Cultural	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
	(EFEJAEF78) Experimentar e vivenciar as ginásticas.	 
	(EFEJAEF79) Identificar as ginásticas presentes na comunidade, reconhecendo os significados que lhes são atribuídos.	  
	(EFEJAEF80) Demonstrar as ginásticas diversificando as formas de expressão.	
	(EFEJAEF81) Perceber as sensações geradas pela vivência das ginásticas.	 
	(EFEJAEF82) Questionar situações de exclusão decorrentes da vivência das ginásticas.	 
	(EFEJAEF83) Reconhecer as ginásticas como manifestações culturais ressignificadas ao longo do tempo.	  
	(EFEJAEF84) Valorizar os significados atribuídos às ginásticas pelos seus praticantes.	  
	(EFEJAEF85) Relacionar as ginásticas aos grupos sociais que as criaram e recriaram.	 

A

a C

h

M

g

B

2

PARTE 3

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A EJA

ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO DO PROFESSOR

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O TRABALHO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA

Escapando da tradição que confunde a função da Educação Física escolar com aquela praticada nos clubes, academias de ginástica e espaços de lazer, bem como daquela que persegue o desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo, a melhoria da aptidão física ou a aquisição de habilidades esportivas, a perspectiva cultural do componente assume o compromisso de constituir pessoas que possam ler, interpretar e produzir práticas corporais, seja qual for a origem ou a característica dos representantes das manifestações abordadas.

O que interessa, nessa perspectiva de ensino, é promover o acesso dos jovens, adultos e idosos, a formas mais elaboradas de compreender e produzir o próprio repertório cultural corporal, assim como o de outros grupos sociais. Para tanto, a Educação Física deve ampliar o leque das ações pedagógicas por meio da tematização de brincadeiras, lutas, danças, ginásticas e esportes que constituem o patrimônio de qualquer povo.

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

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



PARA SABER MAIS

NEVES, M. R. **O maracatu nas aulas de Educação**

Física: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder! CIEJA Campo Limpo. Disponível em: www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_08.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

MARTINS, J. C. J. **Tchouk o**

qué? Tchoukball: que esporte é esse? CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. Disponível em: www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/jacque_martins_01.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

práticas corporais. Em outras palavras, promove o encontro dos jovens, adultos e idosos com diferentes formas de expressão e de compreensão da vida.

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

Além do mapeamento, a definição da brincadeira, da dança, da luta, do esporte ou da ginástica a ser estudada deve levar em consideração alguns princípios ético-políticos. Em primeiro lugar, é desejável a articulação com as intenções expressas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no Projeto Especial de Ação (PEA) das EMEFs ou CIEJAs.

Confere-se no fragmento do relato abaixo, o esforço de um professor da Rede em estabelecer esta conexão entre o tema cultural a ser abordado e as intenções declaradas no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional.

No início do ano, os profissionais da escola se reuniram para pensar o tema do projeto que perpassaria todos os componentes. Ficou definido que as duas primeiras semanas seriam destinadas a realizar essa tarefa. Nesse período, acompanhei uma professora regente de classe que havia acabado de ingressar na escola e, em parceria, realizamos um mapeamento com a turma de jovens e adultos que se encontrava na última etapa da alfabetização. Para realizar esse trabalho, a escola toda partiu de duas questões principais: o que queremos aprender? E como podemos pensar junto esse caminho? Durante o processo de construção coletiva, os estudantes pontuaram que queriam entender um pouco mais sobre as culturas periféricas e suas características. Aos poucos, nesse movimento, eu ficava pensando como a Educação Física poderia contribuir com o projeto da turma.

Nessa análise, o professor, além de buscar intercambiar o componente com os anseios da comunidade educativa, afirmados nos documentos, atribui ao componente a importância devida no processo formativo dos estudantes. Cabe lembrar que o mapeamento é uma ação que pode ser diversificada tanto na forma quanto no propósito. No excerto do registro, elaborado por uma professora, é possível constatar que para definir o tema de estudo, ela considerou os documentos, mas mapeou o que foi tematizado no semestre anterior:

Para a seleção da prática corporal a ser estudada durante o segundo semestre de 2017, levei em consideração o que havíamos estudado no primeiro semestre do ano (*slackline* e golfe), e notei que as duas práticas corporais tematizadas foram práticas individuais. Atenta ao Projeto Político-Pedagógico da escola e às nossas discussões realizadas nos horários coletivos (JEIF e PEA) – em que estávamos estudando/discutindo a participação dos adolescentes e jovens em nossa escola, entendi que seria necessário tematizar uma prática corporal que fosse mais atrativa aos mais jovens, pois eles haviam avaliado a tematização do golfe pouco desafiadora e desinteressante. Logo no retorno às aulas no segundo semestre, ao conversar com os estudantes

sobre o que estudaríamos em nossas aulas, identificamos muitas falas reclamando da impossibilidade de realização de alguns esportes coletivos como handebol e futebol, percebi aí um interesse pelos esportes coletivos. A partir dessas observações, em pesquisas que realizei, identifiquei que o *tchoukball* seria uma alternativa, pois era possível vivenciá-lo no espaço que dispomos para as aulas: a rua em frente à escola.

Em outra prática, concernente ao estudo do maracatu desenvolvido por um professor, o mapeamento também permitiu conhecer o perfil do grupo: quem são os estudantes, de onde vêm, quais seus interesses etc. Essas informações influenciam, tanto na seleção do tema, no caso o maracatu, quanto no planejamento das atividades.

Mapeamos diferentes informações para levar em conta na definição de um tema. Consideramos a origem das pessoas e das suas famílias. Naquela turma, grande parte dos estudantes vieram ou têm suas raízes na Região Nordeste do país, o que de fato influenciou nas nossas escolhas. Aos poucos, eles entenderam que naquela escola o diálogo, a voz e a escuta seriam muito importantes para definirmos o caminho a ser traçado. Durante a conversa, uma senhora nos procurou e disse que na família dela existiam brincantes de maracatu. Antes de terminarmos a conversa, ela nos mostrou duas fotos em que aparece seu pai brincando de maracatu rural. Nesse movimento de escolha, a turma ficou sensível ao desejo de estudar as culturas periféricas e, para dialogar com o projeto, escolhi tematizar o maracatu.

O mesmo aconteceu quando uma outra professora tematizou as ginásticas:

Para selecionar o tema a ser estudado, realizei um mapeamento das práticas corporais dos estudantes, dos interesses dos grupos e das condições de realização dessas práticas no contexto escolar. Foi importante saber, tanto que alguns vinham diretamente do trabalho, quanto que outros faziam o inverso, ou seja, saíam da aula e seguiam para o trabalho. Havia mães e avós que, muitas vezes, precisaram trazer seus filhos ou netos para que pudessem frequentar as aulas. Tínhamos também adultos e idosos que estavam adentrando a escola pela primeira vez, portanto, tendo as suas primeiras vivências escolares, enquanto outros jovens e adultos estavam retornando à escola após experiências malsucedidas. Um olhar mais atento às questões de cada um dos estudantes é importante para que possamos proporcionar-lhes novas experiências com o espaço escolar, valorizando as suas participações e tentando romper com as dificuldades que surgem durante o percurso escolar.

Mapear as práticas corporais acessadas pelos estudantes pode ser o começo da conversa. Esse procedimento didático acompanha os professores ao longo da tematização, uma vez que todas as situações didáticas são pensadas a partir das informações colhidas nas aulas. Dizendo de outro modo, o mapeamento é o que permite reconhecer o patrimônio cultural corporal dos estudantes, assim como valorizar suas identidades culturais. Nessa perspectiva, os professores acessam as representações que os estudantes possuem, proporcionam o confronto de pontos de vista distintos e têm a oportunidade de elaborar situações didáticas para



PARA SABER MAIS

MARTINS, J. C. J. **Educação Física na EJA: ninguém fica de fora da ginástica.** CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. Disponível em: www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_08. Acesso em: 16 nov. 2018.



PARA SABER MAIS

MARTINS, J. C. J. **Slackline no CIEJA**: não é para melhorar o equilíbrio, é porque é... CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. Disponível em: www.gpeffe.usp.br/teses/jacque_12.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018

problematizar as visões preconceituosas que possam surgir. A ideia é compreender quais discursos atuam na construção das identidades culturais, para então desfazer as representações que subjugam e depreciam as práticas e seus participantes, tal como se observa na experiência relatada abaixo:

Discutimos a respeito da criação do maracatu. Segundo algumas narrativas, a manifestação nasceu da necessidade de resistência e sobrevivência da dominação das pessoas brancas sobre as negras. Trata-se do festejo de coroação dos reis e rainhas vindas do Congo e de outras regiões africanas. Naquele instante, colocava à disposição da turma outra significação sobre a prática corporal, nesse caso, o maracatu como uma encenação representando a trajetória de reis e rainhas. Expliquei o que era uma nação, um estandarte, uma toada, uma calunga e como as pessoas se tornavam mestres de maracatu. Um dos estudantes pediu a palavra: “professor, na aula passada fomos para a sala de informática e saí da aula achando que maracatu fosse macumba, hoje já entendo que maracatu é história, é cultura de um povo”. Outro retrucou: “para mim, maracatu é a brincadeira de um povo”.

Outro princípio importante é a justiça curricular. Para atendê-lo, os professores devem preocupar-se em selecionar práticas corporais oriundas de diferentes grupos com o intuito de favorecer uma aproximação dos estudantes com diversos significados e formas de ver o mundo. Ao tematizar a capoeira, o maracatu e o maculelê, por exemplo, os jovens, adultos e idosos travam contato com referenciais afro-brasileiros. De outro lado, a tematização do voleibol, do rock ou da ginástica de academia proporcionam o acesso a representações disseminadas pela cultura estadunidense.

Dada a diferença geracional presente nessa modalidade de ensino, uma professora constatou, por meio do mapeamento, a necessidade de tematizar práticas corporais pertencentes à cultura juvenil:

Ainda no processo de definição da prática a ser tematizada, levamos em consideração os nossos estudos do PEA, que tratavam de uma questão crescente na EJA: o aumento da quantidade de jovens nessa modalidade de ensino. Os estudos realizados nos nossos horários de formação coletiva revelaram o quanto esse público vem sendo negligenciado nas aulas. Quase sempre nos atentamos mais às particularidades dos mais velhos e das pessoas com deficiência, deixando de lado os interesses dos mais jovens. É fato que nos módulos 1 e 2 a presença desses estudantes é pequena, porém eles também precisam ser contemplados nas nossas tematizações, e, ao avaliar os percursos da Educação Física nos últimos anos, percebemos que pouco tematizamos as práticas corporais pertencentes ao universo cultural juvenil.

A justiça curricular influencia a seleção das atividades de ensino, sejam elas a produção de textos coletivos acerca dos conhecimentos que circularam no estudo, elaboração de roteiros para entrevista com os praticantes, pesquisas, visitas pedagógicas, assistência a vídeos, construção de materiais etc. É o que se infere da narrativa a seguir elaborada por um professor:

Na primeira aula após o recesso do meio do ano, desenhei um mapa na lousa e retomei o trajeto percorrido, recordando cada atividade que havíamos realizado. Analisamos imagens, criamos questões e fomos à sala de informática em busca de algumas respostas. Ouvimos músicas de maracatu e, dentro de nossas possibilidades, criamos versos que tratavam do preconceito. Dançamos e brincamos. Construímos um roteiro para entrevistar os brincantes de maracatu e acessamos muitos conhecimentos.

Podemos observar ação similar quando os estudantes vivenciaram um teste de força durante a tematização da ginástica. A professora procurou contemplar as possibilidades de cada grupo representado na sala de aula:

Com um olhar atento às diferenças presentes nos grupos e às especificidades de cada uma das turmas, não seguimos nenhum protocolo, apenas selecionamos alguns testes que poderiam ser vivenciados pelos jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiência. Para a realização dos testes, fizemos alterações de acordo com as necessidades dos estudantes, tentando garantir que cada um realizasse as atividades de acordo com as suas condições. Uma dessas mudanças, por exemplo, foi a possibilidade de escolher com qual peso seria feito o teste de força de membros superiores. A maioria das pessoas solicitou o que o teste indicava: 3kg para mulheres e 5kg para homens, porém aquelas pessoas que não se sentiram à vontade para utilizar essas cargas puderam alterá-las a seu critério, visto que se tratava de uma experimentação.

Deixar-se influenciar pela justiça curricular implica selecionar um tema representativo de um grupo social cujos saberes são costumeiramente menos privilegiados no currículo, a fim de que se possa estabelecer um diálogo com seus representantes, reconhecendo-os como portadores de conhecimentos e possuidores de um patrimônio cultural digno de estudo. Um professor que priorize o trato dos esportes impedirá que os estudantes acessem os conhecimentos produzidos por outros grupos sociais. Na mesma linha de raciocínio, organizar apenas atividades de ensino baseadas em vivências corporais colocará em destaque uma parcela dos estudantes, deixando de fora os menos experientes, indo na contramão de um dos preceitos da educação na contemporaneidade, qual seja, a inclusão.

A definição da prática corporal também deve permitir a construção de uma sociedade menos desigual, possibilitando que jovens, adultos e idosos vivenciem conheçam e ampliem seus saberes a respeito das práticas corporais contra-hegemônicas, abrindo espaço para as manifestações pertencentes aos setores minoritários. Isso não significa que o vôlei, o basquete, o handebol e o futebol deixarão de ser abordados, mas quando forem terão sua condição privilegiada discutida e analisada nas aulas.

A intensa disseminação de significados culturais, viabilizada pelo poder econômico por meio dos meios de comunicação, tem levado a uma forma de dominação cultural nos mais diferentes âmbitos da vida social. Tal processo influencia nossas escolhas mais corriqueiras, além de restringir as opções: formas de lazer, vestimentas, alimentação etc. são alguns exemplos. As práticas corporais não escapam disso. Para romper com essa lógica e valorizar a produção dos vários



PARA SABER MAIS

SANTOS, F. R. **Descolonização do currículo na cultura corporal:** introdução ao jogo mancala no CIEJA . CIEJA Itaquera. Disponível em: www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/fernanda_santos_01.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

grupos que coabitam a sociedade, é crucial a tematização das manifestações da cultura corporal originárias de outros grupos ou por eles ressignificadas.

Com a intenção de mapear os saberes dos estudantes sobre o maracatu e seus praticantes, o professor propôs a leitura de algumas imagens e a assistência a um vídeo. Essa atividade trouxe à tona olhares depreciativos e preconceituosos acerca da manifestação e de seus praticantes, traduzidos em reações de estranhamento e incômodo ou nas narrativas que associam essa prática a fenômenos ruins.

A ação didática proposta contribuiu para deslocar as concepções dos estudantes, demandando a problematização dos discursos que inferiorizam o maracatu e seus brincantes. O diálogo entre culturas, a promoção do contato e a partilha com o outro, com o diferente, com outras representações, a ampliação do acesso a diferentes visões, por meio do questionamento dos discursos hegemônicos que posicionam as práticas corporais dominantes como autênticas, são atividades de ampliação que ajudam a confrontar as representações acessadas pelos estudantes com vistas a desnaturalizar discursos legitimados. Tanto as atividades de ampliação como as de aprofundamento expandem a visão sobre a prática corporal e seus sujeitos, de tal maneira que suas representações iniciais possam se modificar, tal como sucedeu no estudo do maracatu. Com um acervo ampliado, os estudantes criaram o seu próprio cortejo, as suas músicas e apresentaram-no em um evento organizado pela instituição.

Algo semelhante aconteceu durante o trabalho realizado por uma professora no CIEJA. Ao tematizar o mancala, oportunizou aos estudantes um encontro com a cultura de outros povos frequentemente invisibilizada no currículo. A professora fomentou o debate, a reflexão acerca da inclusão, da discriminação e do preconceito, colocando-se a favor dos mais fracos.

Pensando nas características dos estudantes do CIEJA, decidi que seria importante tematizar o jogo mancala por ser uma temática que representa uma manifestação cultural rica e bastante relevante para as práticas pedagógicas, principalmente, por todo o contexto histórico e socio-cultural que envolve a cultura oriunda deste jogo, que é a África, fato que abriria um grande leque de oportunidades para discutir e refletir com os estudantes questões ligadas à identidade, à democracia, à inclusão, à diversidade, à discriminação e ao respeito à cultura das tidas minorias, de fato, importantes para as questões da cidadania tão emergentes aos estudantes da EJA de um modo geral.

Uma vez escolhida a manifestação, seja ela uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, cabe aos professores selecionarem e definirem o(s) Objetivo(s) de Aprendizagem e Desenvolvimento (OADs) que pretendem alcançar. Os OADs arrolados na seção anterior são apenas algumas entre muitas possibilidades. O mais importante é garantir experiências formativas que proporcionem a compreensão da ocorrência social das práticas corporais, bem como sua reconstrução crítica no interior da escola. Logo, no momento de selecionar o(s) OAD (s) para um determinado período letivo, é fundamental que o professor tenha em mente que, nesta proposta, as práticas corporais devem ser tematizadas,

ou seja, abordadas de variadas maneiras por meio de diferentes situações didáticas. Não basta apenas vivenciá-las. Se, por um lado, são fundamentais as atividades de ensino que estimulam a produção gestual da brincadeira, da luta, do esporte, da dança ou da ginástica, aquelas que instigam análise, reflexão e discussão a respeito dessas manifestações são igualmente importantes.

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

Na aula seguinte, entendemos que antes de realizarmos os jogos, eram necessárias mais experimentações dos passes, das diferentes formas de arremessar a bola e de defendê-la. Nessa aula, os estudantes criaram estratégias para a realização dos movimentos, observaram a aplicação de força, calcularam a distância necessária para o arremesso no quadro de remissão e deram dicas entre si, sugerindo lançar no centro do quadro e apresentando formas mais fáceis de segurar a bola. Notei que estavam construindo as suas gestualidades e as suas estratégias para a realização do jogo. Nessas aulas, a única flexibilização necessária para os estudantes com deficiência foi a utilização da bola de espuma para os que não estavam conseguindo lançar e receber. Dessa forma, a bola não os machucaria. Para as três estudantes surdas, a cada exercício apresentado, realizávamos a demonstração para que elas visualizassem o que era para ser feito. A partir daí, estabeleci os nossos objetivos do trabalho, com a intenção de nortear os nossos estudos:

- Conhecer, ressignificar, aprofundar e ampliar os conhecimentos dos estudantes a respeito do esporte coletivo tchoukball;
- Experimentar e vivenciar o tchoukball; entender as regras e o funcionamento do esporte;
- Conhecer o contexto de origem da criação desse esporte e como se deu a construção da sua nomenclatura como “esporte da paz”;
- Reconhecer características e regras que se assemelham e se diferenciam de outros esportes coletivos;
- Organizar estratégias de jogo pensando nas ações coletivas.

Nota-se no fragmento extraído do relato de uma professora, que a seleção dos objetivos não é uma ação prévia: sua definição ou escolha acontece a partir de uma análise criteriosa das interações decorrentes das situações didáticas propostas. Para dar cabo da tarefa, a professora planejou atividades de vivência, leitura e ressignificação, ou seja, diversificou as formas de aproximar o grupo do tema, evitando incorrer no daltonismo cultural. Afinal, a prática corporal tematizada pode ser desconhecida para alguns estudantes e familiar para outros.

Uma visão daltônica consideraria apenas a vivência ou exigiria que todas as pessoas aprendessem as mesmas coisas, do mesmo modo. O que significa desprezar os saberes que possuem. Quem já não ouviu afirmações do tipo: “futebol é

coisa de homem”; “dança é de mulher”; “só as pessoas negras sabem sambar” etc. Na proposta aqui desenhada, tais discursos são colocados em xeque por meio de atividades que contribuem para desnaturalizar essas concepções, disponibilizando outras maneiras de ver e entender as práticas corporais. A perspectiva cultural da Educação Física não tem a pretensão de fixar os significados das manifestações culturais ou dos seus representantes, pois os compreendem como transitórios e contextuais.

Evitar o daltonismo cultural, portanto, remete ao planejamento de atividades que fomentem diferentes formas de leitura e vivência do tema em tela. Cabe lembrar que os estudantes chegam à escola com repertórios variados, daí não faz o menor sentido a exigência dos mesmos níveis de aprendizagem ou a tentativa de fixar certos comportamentos tidos como ideais.

Diante do fato de que as práticas corporais são artefatos da cultura, é importante que todos os estudantes possam reconhecer a ocorrência social da manifestação a ser tematizada, tal como advoga o princípio da ancoragem social dos conhecimentos.

Perguntar se alguém conhece, se recorda de ter visto, experimentado ou se algum estudante da turma costuma praticar, são maneiras de fazer essa conexão e reconhecer os saberes dos estudantes sobre o tema em questão. Vídeos ou imagens podem ser recursos importantes nesse momento. Reconhecida a prática corporal é hora de vivenciá-la o máximo possível. É importante que os estudantes possam brincar, lutar, dançar etc. sem qualquer pretensão performática. As vivências devem ser acompanhadas das reflexões sobre o que fizeram. Isso significa mudar a perspectiva de executores para leitores.

Comprometido com o reconhecimento do maracatu como artefato da cultura que possui assinaturas de diferentes grupos e buscando a sua compreensão para além da vivência, o professor, assumiu uma postura investigativa e adotou técnicas da etnografia e da historiografia¹ para buscar conhecimentos sobre o assunto. Operando com a observação, entrevistas e pesquisa da iconografia (análise de imagens, fotografias) do Brasil Colonial, nutriu-se de informações que o possibilitou empreender um processo de desnaturalização das representações apresentadas pelos estudantes acerca do tema e de seus representantes.

A perspectiva cultural do componente transgrediu na medida em que compreende o currículo como uma construção autoral do professor e estudantes, como o resultado de uma manufatura coletiva. Pensar dessa maneira implica enxergar o professor como alguém que não sabe tudo sobre todas as práticas corporais, mas sim, como um pesquisador que investiga o universo do tema, produz conhecimentos e planeja situações didáticas que promovem o diálogo entre diferentes significações, problematizam e desconstróem os discursos preconceituosos que atravessam as práticas corporais. Vejamos o que diz um professor a esse respeito:

A imersão no grupo de maracatu propiciou-me a leitura do cortejo e dos seus códigos e deu-me condições para discutir com os estudantes o contexto de emergência e criação daquela

1. Nesta proposta, o professor pode recorrer a técnicas da etnografia ou da historiografia para produzir conhecimentos e planejar as atividades de ensino.

prática corporal. A etnografia se configura como uma ferramenta importante para ajudar na tematização das manifestações distantes do conhecimento do professor.[...] Além das narrativas acessadas durante o curso, busquei a ajuda de uma professora, que é historiadora e também atua na Rede Municipal. Organizamos o encontro debatendo a chegada dos negros ao Brasil na condição de mercadorias.

As atividades de ensino podem abarcar muito mais que as técnicas corporais. O formato, as regras, o modo de funcionamento e, sobretudo, os discursos que circulam sobre a brincadeira, a dança, a luta, o esporte e a ginástica ou seus representantes também fazem parte dos saberes trabalhados nas aulas. Ou seja, tudo aquilo que diz respeito aos modos como uma prática corporal efetivamente acontece na sociedade, seja na praça, parque, ginásio, praia, academia, clube, rua, casa etc. Lembrando que uma mesma manifestação pode ser realizada de maneiras distintas a depender do lugar e das pessoas envolvidas. A organização de situações didáticas que propiciem o acesso a explicações acerca das suas singularidades ajudará a combater visões distorcidas, essencializadas ou equivocadas.

A experiência vivida pela professora e os estudantes revela a preocupação de reconhecer os saberes dos estudantes sobre o vôlei, e, ainda, a importância que atribui à vivência dessa manifestação, criando condições para que ela aconteça, a despeito do espaço precário da instituição.

Durante essa atividade foi possível observarmos que alguns estudantes já conheciam o vôlei, pois queriam realizar movimentos como o toque e a manchete, enquanto outros estavam tendo as suas primeiras experiências com aquela bola e aquele esporte. Amarramos a rede de vôlei nas árvores e passamos para uma experimentação do jogo, mas devido às questões de segurança, o nosso jogo aconteceu com as regras do vôlei adaptado para a terceira idade, que consiste em segurar e lançar a bola ao invés de rebatê-la.

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

Tão importante quanto esse encontro é o papel assumido pelos estudantes, ora expectadores, ora analistas, ora pesquisadores, ora entrevistadores e, principalmente, autores.

A aula seguinte foi iniciada com a apresentação de alguns vídeos com imagens das equipes de idosos jogando vôlei adaptado à terceira idade. O material continha gravações dos Jogos Regionais dos Idosos, explicações das categorias, regras e entrevistas com participantes. Alguns estudantes ficaram espantados em ver os idosos jogando e, principalmente, em saber que existia



PARA SABER MAIS

MARTINS, J. C. J. **Vôlei na rua:** o vôlei adaptado à terceira idade nas aulas de Educação Física do CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. Disponível em: www.gpeffe.usp.br/teses/jacque_11.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.



PARA SABER MAIS

MARTINS, J. C. J. **O atletismo nas aulas de Educação Física:** o atletismo nos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos. CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. Disponível em: www.gpeffe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/jacque_atletismo.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

uma competição específica. Para alguns, a ideia da velhice enquanto momento de ficar em casa ainda está muito presente. Porém, nas próprias turmas há pessoas que passaram a frequentar a escola quando se tornaram idosas. O fato foi usado para contrapor os discursos anunciados. Algumas senhoras se posicionaram dizendo que ainda tinham muita vida pela frente e que não é por que haviam se aposentado que não iriam fazer mais nada.

Nota-se no trecho acima, extraído do relato de uma professora, que a leitura da prática corporal contribuiu para desnaturalizar os discursos que colocam os idosos como frágeis, impotentes, improdutivos. Por outro lado, no fragmento abaixo, a leitura permitiu mapear os saberes do grupo sobre o maracatu.

Após a leitura das imagens, assistiram a um vídeo sobre brincantes de maracatu rural e desafiei-os com as seguintes questões: o que vocês pensam ao ver essas imagens? O que é isso para vocês? O que vocês sabem sobre isso? Conhecem alguém que brinca maracatu? Existe essa prática no seu bairro?

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

Durante a assistência ao filme, dois estudantes que são usuários de cadeiras de rodas se identificaram ao ver pessoas correndo nas cadeiras de rodas. Ao aparecer a cena, uma delas exclamou: “Olha! Esse eu posso fazer!” e um outro disse: “Eles estão na cadeira, igual eu!”. Neste momento, percebi o quanto a tematização das práticas corporais das pessoas com deficiência estava sendo importante para que essas pessoas se vissem no currículo escolar.

Pode-se observar nesse registro que a leitura promoveu o reconhecimento de um grupo. Disso depreende-se que as atividades de leitura podem gerar efeitos inesperados. No contexto pedagógico, a apreciação como ato de criação, e não como atitude passiva ou olhar conformado que apenas reproduz, é acompanhada de uma ressignificação, de uma apropriação. Por isso, é fundamental oportunizar e permitir que os estudantes reinventem as práticas corporais procurando ajustá-las às suas preferências e às características do grupo e do contexto. Também é importante apresentar outras referências que permitam uma compreensão mais elaborada da manifestação, o que potencializa o acesso aos significados daquela

prática corporal para outras pessoas, fazendo com que o jovem, adulto ou idoso estabeleça uma certa relação com a produção alheia e os seus representantes.

Caminhando para o fechamento dos trabalhos, sugeri a construção coletiva de um cortejo. Nesse processo, definimos quem participaria de cada naipe (dança, instrumentos), quem ficou responsável pelo apito (que vai conduzir o cortejo), quem construiria o estandarte, selecionaria as loas (músicas) etc. [...] Expliquei cada elemento e apresentei exemplos de como poderiam produzir os artefatos. Retomando o modo como foram construídas as gestualidades do maracatu rural e do maracatu nação, sugeri que se inspirassem nos gestos que preenchem o cotidiano profissional, de lazer etc. As responsabilidades foram distribuídas conforme a preferência dos estudantes [...]) Nas aulas seguintes, os grupos, distribuídos em naites, exercitaram o processo de criação. Foram agendados vários ensaios coletivos. Além de compor a avaliação final do trabalho, a apresentação do cortejo foi programada para o Seminário Étnico que o CIEJA organiza todos os anos.

O processo de produção narrado anteriormente resulta de diferentes interações desencadeadas pelas atividades de ensino. O professor em questão promoveu debates, leitura de imagens, de filmes, conversas e vivências com os brincantes de maracatu. Essas atividades propiciaram o acesso a conhecimentos sobre o tema que permitiram transitar com mais intimidade por esse universo, dando condições aos estudantes para criação do cortejo.

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

Ao problematizar a gordofobia, o trabalho conduzido por uma professora promoveu essa surpresa no momento em que alguns estudantes se viram próximos do índice que os qualificaria como obesos e colocou sob suspeita os padrões de beleza estabelecidos, promovendo uma discussão sobre a classificação das pessoas por meio de números e tabelas.

No terceiro encontro, discutimos sobre os parâmetros utilizados pela Organização Mundial da Saúde para classificação das pessoas quanto ao peso corporal. Fizemos a leitura de uma reportagem que tratava da redução da idade mínima para cirurgia bariátrica e como calcular o Índice de Massa Corporal (IMC). Para complementar o entendimento do tema, nos utilizamos de um segundo texto mais detalhado e partimos para a prática. Em duplas, os estudantes utilizaram fitas métricas e calcularam o IMC com base na última pesagem que fizeram. [...] Conversamos sobre padrões pré-estabelecidos e se números e tabelas são capazes de definir pessoas. Muitos



PARA SABER MAIS

NOGUEIRA, M. F. **Ei, rolha de poço!** Vamos falar sobre gordofobia? CIEJA Perus I. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/marcela_fontao.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

ali se surpreenderam com o seu próprio resultado, em especial os que se achavam “normais” e foram classificados com sobrepeso ou como pré-obesos. Frases como “Nossa! preciso fechar a boca!” e “Meus Deus! Tenho que fazer regime!” ecoaram pelos quatro cantos da sala. Mais uma vez, retomamos a discussão sobre os padrões de beleza, o que é imposto socialmente e como é difícil romper com a lógica dominante.

Não há como se constituir em autor crítico e criativo se não for acessada uma pluralidade de referências com liberdade suficiente para opinar, estabelecer relações, construir sentidos e conhecimentos. A ampliação das fontes de informação propicia o acesso a significados distintos, faz circular conhecimentos variados e impulsiona o processo de criação, alargando a rede de significados acerca das práticas corporais e viabilizando modos diferenciados de comunicabilidade e compreensão por meio da linguagem corporal.

Foi possível notar o quanto os estudantes estavam reconhecendo as provas, os implementos, as regras, as adaptações feitas para que as pessoas com deficiência visual, intelectual e física pudessem realizar as corridas, os saltos e os arremessos. Encerramos um trabalho que contribuiu para que os estudantes do Cieja além de conhecerem o atletismo, também reconhecessem que as pessoas com deficiência produzem suas práticas corporais.

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

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

Para uma Educação Física culturalmente orientada, é preciso assegurar práticas pedagógicas que permitam a realização de atividades variadas: relatos orais e

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

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

Assim procedendo, o professor rompe com a visão fragmentada do mundo e do saber, abrindo espaço para o diálogo entre as áreas do conhecimento e entre os conhecimentos do senso comum e o do conhecimento científico. A experiência narrada mostra que a interdisciplinaridade contribuiu para uma leitura mais elaborada do maracatu, além de posicionar os estudantes como produtores de cultura.

Aos poucos fui trazendo outras informações sobre o Continente, destaquei a diversidade de culturas que o habitam utilizando um mapa da divisão política atual, apresentei dados sobre a diversidade étnica e, na sequência, a rota dos navios que trouxeram as pessoas da Guiné, Congo, Angola, Moçambique etc., à força para o Brasil. Também mostrei-lhes uma imagem de como o colonizador representou a vinda dos negros e comparei com outras que relatavam o interior do navio negreiro e a população negra sendo comercializada no Cais do Valongo, no Rio de Janeiro. Li um trecho de uma música e, com isso, discuti a resistência e a chegada desse grupo que traz na sua cultura traços da luta e da sua história.

No estudo do *slackline*, as problematizações, que foram decorrentes de atividades de leitura dos vídeos, deram-se a partir e durante as vivências. Observa-se que os conteúdos emergem das situações didáticas propostas, como se percebe na contribuição trazida pelas pesquisas realizadas. Vale destacar que assim como os objetivos, os conteúdos não são eleitos previamente, o próximo excerto mostra que são tecidos cotidianamente, à medida que a tematização se desenvolve.

Na continuidade, experimentamos outros modos de se praticar o *slackline* para além da travessia. Queríamos arriscar manobras e saltos conhecidos como *truckline*, modalidade vista nos

vídeos. Durante as pesquisas, detectamos tipos distintos de fitas, e a nossa não era adequada para saltos e manobras. Assim, tentamos apenas permanecer parados, sentados ou equilibrar-nos em uma perna só. Isso permitiu aprofundar os conhecimentos das técnicas empregadas no *slackline*, saber que o esporte não é apenas atravessar a fita, mas também a possibilidade de realizar saltos e manobras.

Mapear, ler, ampliar, aprofundar, vivenciar, problematizar, ressignificar são orientações didáticas possíveis por meio do registro criterioso dessas ações. O que se quer dizer com isso? Que para colocar o currículo cultural em ação não se pode prescindir do registro. Para avaliar o trabalho desenvolvido e os seus efeitos, faz-se necessária uma elaboração criteriosa do registro das atividades realizadas e das respostas dos estudantes.

O registro atento das vivências, das ressignificações, das pesquisas, das visitas, da presença de membros da comunidade - apresentados em fotos, filmagem, relatos -, das anotações, das mudanças nas formas de realizar movimentos fornece subsídios para possíveis modificações na prática pedagógica, alterações de rota ou a continuidade do percurso planejado inicialmente. O registro orienta o planejamento, como se pode observar no fragmento a seguir, no qual o professor justifica a escolha pelo que foi discutido na aula anterior.

Na aula seguinte, demos início à análise das letras das músicas. Selecionei uma loa (canto) de um grupo chamado Leão Misterioso (Mestre João Paulo). A loa discorria sobre o racismo e a posição de sujeito que as diferentes pedagogias culturais produzem sobre o negro. A escolha deveu-se às questões discutidas nas aulas anteriores. A música desse grupo aborda o preconceito étnico e, como isso, é produzido até nas novelas, quando os negros representam empregados e serviços domésticos.

O registro do trabalho realizado e das respostas que as atividades suscitam deve acompanhar todo o processo. Tomar notas, fotografar, gravar áudios ou recolher pequenos textos elaborados pelos estudantes são algumas das muitas possibilidades de documentação das atividades realizadas e das reações da turma. Esses materiais acumulam as informações necessárias para avaliação do trabalho pedagógico efetivado. Na perspectiva cultural, não se avalia o patamar de aprendizagem atingido por cada estudante, mas sim, o que foi proposto e realizado com a intenção de alcançar os objetivos estipulados. Lembrando que os objetivos podem, inclusive, sofrer alterações, supressões ou acréscimos no decorrer da tematização.

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

Consultando nossas anotações no momento de planejar a próxima aula, observamos que os estudantes lançavam a bola para o outro lado da quadra de qualquer forma, sem a intenção de colocá-la em um espaço vazio. O fato nos levou a iniciar a aula apresentando outra forma de aquecimento, diferente da caminhada, com a ideia de ampliar o repertório de conhecimentos.

Os registros acumulados durante a tematização do vôlei adaptado à terceira idade representam a materialização das lembranças, das inquietações, dos desejos, dos conflitos, dos projetos, das vivências, das dúvidas, das incertezas; também possibilitaram a averiguação, pois, no momento em que a memória falhou, foi possível recorrer a eles a fim de realimentar as atividades das próximas aulas.

Mas, quando o registro se transforma em um instrumento de avaliação? A todo momento, a toda nova ação. A cada aula, professor, jovens, adultos e idosos foram escrevendo seus percursos enquanto abordavam o atletismo, superando os equívocos e inconsistências, conforme relata a professora:

Durante todo o trabalho, a avaliação foi acontecendo de forma que as próximas ações didáticas ocorressem a partir dos acontecimentos das aulas, das falas dos estudantes, das dificuldades observadas, das perguntas realizadas. Para garantir isso, as aulas foram registradas por meio de fotos e filmagens e também no diário da professora. Nesse registro pessoal, além do que aconteceu na aula, também estavam as impressões, as falas dos estudantes, as dificuldades enfrentadas. Dessa forma, as tomadas de decisão se aproximavam mais das reais necessidades dos estudantes. Em alguns momentos, realizamos registros escritos sobre o que estávamos estudando, para que pudéssemos observar quais eram as dificuldades apresentadas pelas turmas. É importante lembrar que o trabalho aconteceu com as turmas de alfabetização da EJA, e que muitos deles não estão alfabetizados, por isso propor registros que valorizem apenas a leitura e a escrita não faz sentido, assim como para alguns estudantes com deficiência que também não estão alfabetizados. Tendo isso em vista, todas as propostas de registros escritos valorizaram imagens, coisas que haviam acontecido nas aulas ou foram feitos coletivamente.

Nesta proposta, a avaliação é uma prática direcionada ao ensino. Ao revisar os registros da aula anterior para pensar a seguinte, o professor avalia a sua atuação. O desempenho dos estudantes e as suas devolutivas servem para direcionar os encontros letivos subsequentes. Isso significa um rompimento com a concepção de avaliação punitiva, classificatória ou segregacionista. Uma prática de avaliação que pretende medir o conhecimento para classificar os estudantes, isola os sujeitos, dificulta o diálogo e estimula a competição, excluindo do processo ações indispensáveis a um contexto favorável à aprendizagem de todos.

A avaliação no currículo cultural preocupa-se em compreender o percurso que o grupo trilhou e em que medida ampliou sua compreensão sócio-histórica e política da brincadeira, da dança, da luta, do esporte ou da ginástica estudados, além das suas formas de expressão. Portanto, se uma prática corporal pode ser vivenciada de diferentes formas, qualquer questionamento obterá mais de uma resposta. Em outras palavras, diferentes culturas podem elaborar diferentes respostas para uma mesma questão, impossibilitando que o real seja capturado objetivamente.

Nesse sentido, a avaliação se constitui em uma prática de reflexão e análise constante do professor, de diálogo com as impressões dos estudantes, com os acontecimentos das aulas, com as condições materiais existentes. O depoimento de uma professora, extraído do seu relato de prática, demonstra um distanciamento da visão de avaliação que classifica, pune ou define um lugar para os sujeitos. Inversamente, aproxima a prática de avaliar da reflexão e da aprendizagem do professor durante o estudo e se conecta à ideia de que as situações didáticas que propõe constituem-se em vias de mão dupla em que estudantes e professor se beneficiam.

O produto final e a apresentação foram apenas detalhes. Todo esse processo me levou à reflexão sobre possíveis caminhos da Educação Física na EJA. Acompanhar o envolvimento desses estudantes na construção coletiva de um conhecimento, em que as vivências e saberes de cada um foram valorizados, foi o maior aprendizado para todos nós. Como docente, enfrentei desafios com relação à maneira de se trabalhar a Educação Física na EJA e a aceitação dos estudantes que compõem um grupo extremamente heterogêneo. A quantidade de encontros e a necessidade de elaboração de um produto final também foram determinantes na condução dos trabalhos. Ainda assim, com todas as dificuldades e limitações, acredito que discutir diferentes formas de preconceito, objetivo principal dessa atividade, foi cumprido satisfatoriamente.

É prudente recordar que o texto avaliativo começa a ser tecido no mapeamento, dada sua utilidade para iniciar, continuar e saber onde tudo começou. Também é usado para regular as aprendizagens, a fim de aproximar todos os envolvidos, empoderando-os mediante a valorização dos seus conhecimentos, assim como, para dialogar com o entorno, reconhecendo o local como um espaço fértil de possibilidades pedagógicas, preocupação muito presente nos relatos citados. Por último, é uma forma de ressignificar representações pejorativas, tomar decisões e abordar o assunto de outras formas, com outros elementos.

Os registros das situações didáticas propostas e vivenciadas escrevem um texto coletivo, uma manufatura que sintetiza o desenho do percurso. Como se nota no fragmento retirado do relato, a leitura nem sempre corresponde às expectativas iniciais, uma vez que as interações e o que delas advém direcionam o caminho.

Ao término do trabalho, avaliamos que a ênfase recaiu nas vivências do slackline. Acreditávamos que a partir dessas experimentações, surgiriam possibilidades de problematização e, com isso, poderíamos aprofundar, ampliar e ressignificar a prática corporal, mas não conseguimos alcançar esse intento. Também contamos que a falta de um conhecimento sobre a modalidade - os estudantes tinham poucas representações sobre o slackline e sobre os seus praticantes - prejudicou as atividades de problematização e ressignificação mas, em contrapartida, essas poucas representações colaboraram na construção das práticas inclusivas.

Por fim, é imprescindível lembrar que as orientações didáticas da Educação Física cultural não obedecem a uma ordem de execução. As atividades que

configuram a tematização de qualquer prática corporal (mapeamento, leitura, ampliação, aprofundamento, ressignificação, registro e avaliação), não seguem uma ordem de execução preestabelecida, tampouco um tempo determinado. Contrariando outras perspectivas, nesta proposta curricular não se utilizam sequências didáticas, não se planejam todas as atividades antecipadamente, tampouco se propõem temas a priori. Enfim, toda a escrita de um estudo é produzida a partir do contexto, de maneira coletiva e privilegiando os pontos de vista dos sujeitos envolvidos.



REFERÊNCIAS PARTE 1 - INTRODUÇÃO

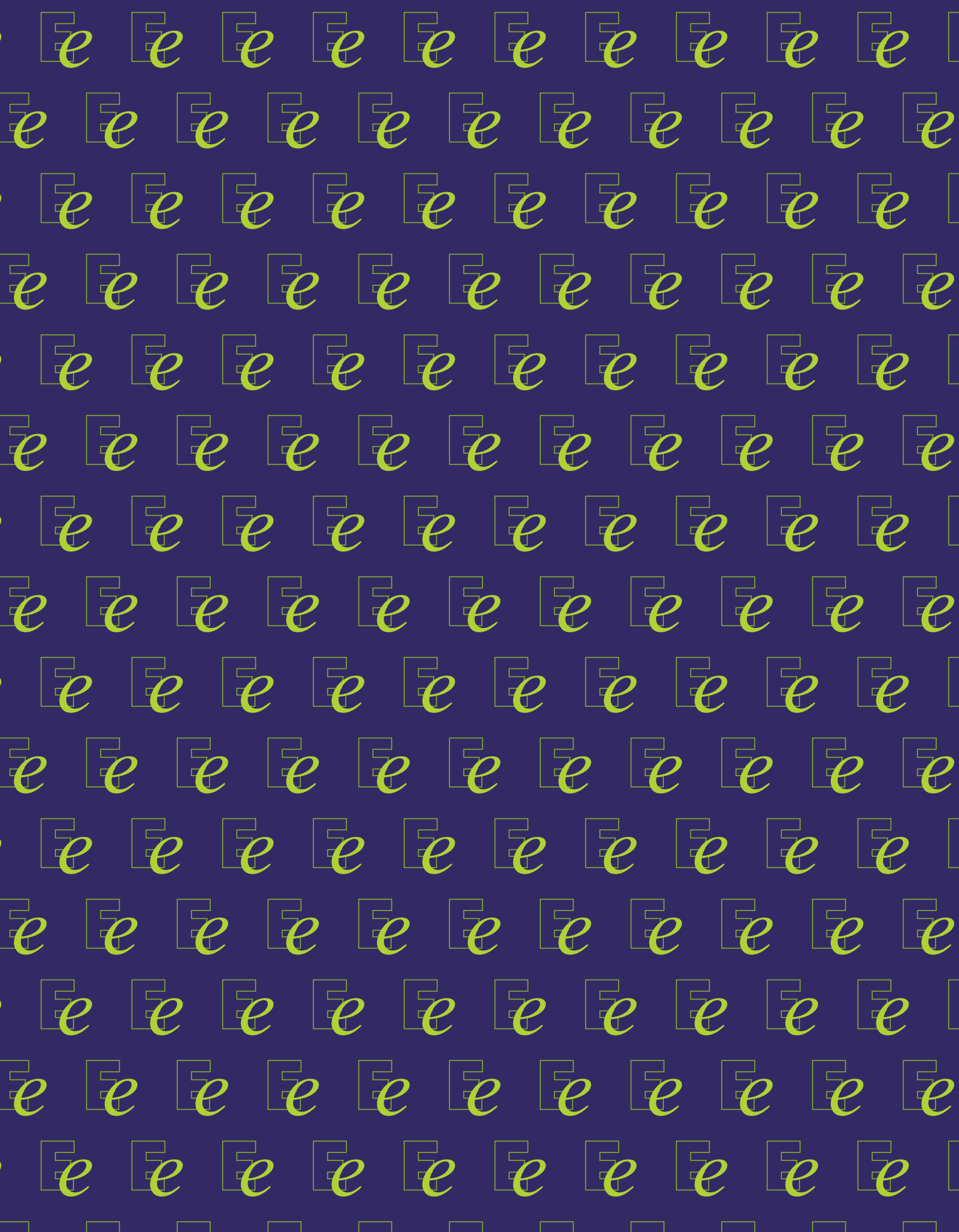
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 nov. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 1 nov. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 1 nov. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 1 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.
- CATELLI JUNIOR, Roberto *et al.* Proposições de organização curricular na educação de jovens e adultos. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 162-186, jun. 2013.
- CATELLI JUNIOR, Roberto. O conceito de alfabetismo e o desenvolvimento de propostas e metodologias de avaliação para jovens e adultos. CATELLI JUNIOR, Roberto (org.). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017a.
- CATELLI JUNIOR, Roberto. **Implementação da política de EJA no município com vistas à superação do analfabetismo na cidade**. São Paulo, 2017b.
- CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.
- CONNELL, Robert W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê: Autores Associados, 2005.
- DI PIERRO, Maria Clara. Os desafios para garantir a Educação de Jovens e Adultos. **Gestão Escolar**, São Paulo, ed. 31, maio 2014. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/114/os-desafios-para-garantir-a-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 1 nov. 2018.
- DOLL JUNIOR, William Elder. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, set./dez. 2008.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História**: reflexão e ensino, 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GATTI, Bernardete Angelina. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, jan./jun. 2003.
- GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral, 2006. **Cadernos Cenpec**: Educação Integral, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 129-135, 2006.
- GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto. **Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. GT Educação Fundamental, n.13. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13-1661-int.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2018.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Deficiência intelectual e saber escolar: a questão da avaliação da aprendizagem. In: MANZINI, J. E. (org.). **Educação especial e inclusão**: temas atuais. São Carlos: ABPÉE, 2013.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 59-73, 1999.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 1 nov. 2018.
- PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e prática. Porto: Porto Editora, 2001.
- PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PALANCH, Wagner Barbosa de Lima. **Mapeamento de Pesquisas sobre Currículos de Matemática na Educação Básica Brasileira (1987 a 2012)**. 2016. 297f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- PIRES, Célia Maria Carolino. **Currículos de matemática**: da organização linear à ideia de rede. São Paulo: FTD, 2000.
- ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, set./dez. 2015.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para liberar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 5.930, de 14 de outubro de 2013**. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo, SP, 2013.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral**. São Paulo: SME/COPED, 2016b. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria)
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral**: História. São Paulo: SME/COPED, 2016a. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria)
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Curriculo da Cidade**: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2017.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; MENEGAZZO, Maria Adélia. Escola e cultura escolar: gestão controlada das diferenças no/pelo currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., Caxambu, MG. **Anais [...]** Rio de Janeiro: Anped, 2005.
- UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2017. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197por.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2018.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras completas**: fundamentos de defectologia. Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. t. 5.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Problemas del desarrollo de la psique**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2000.

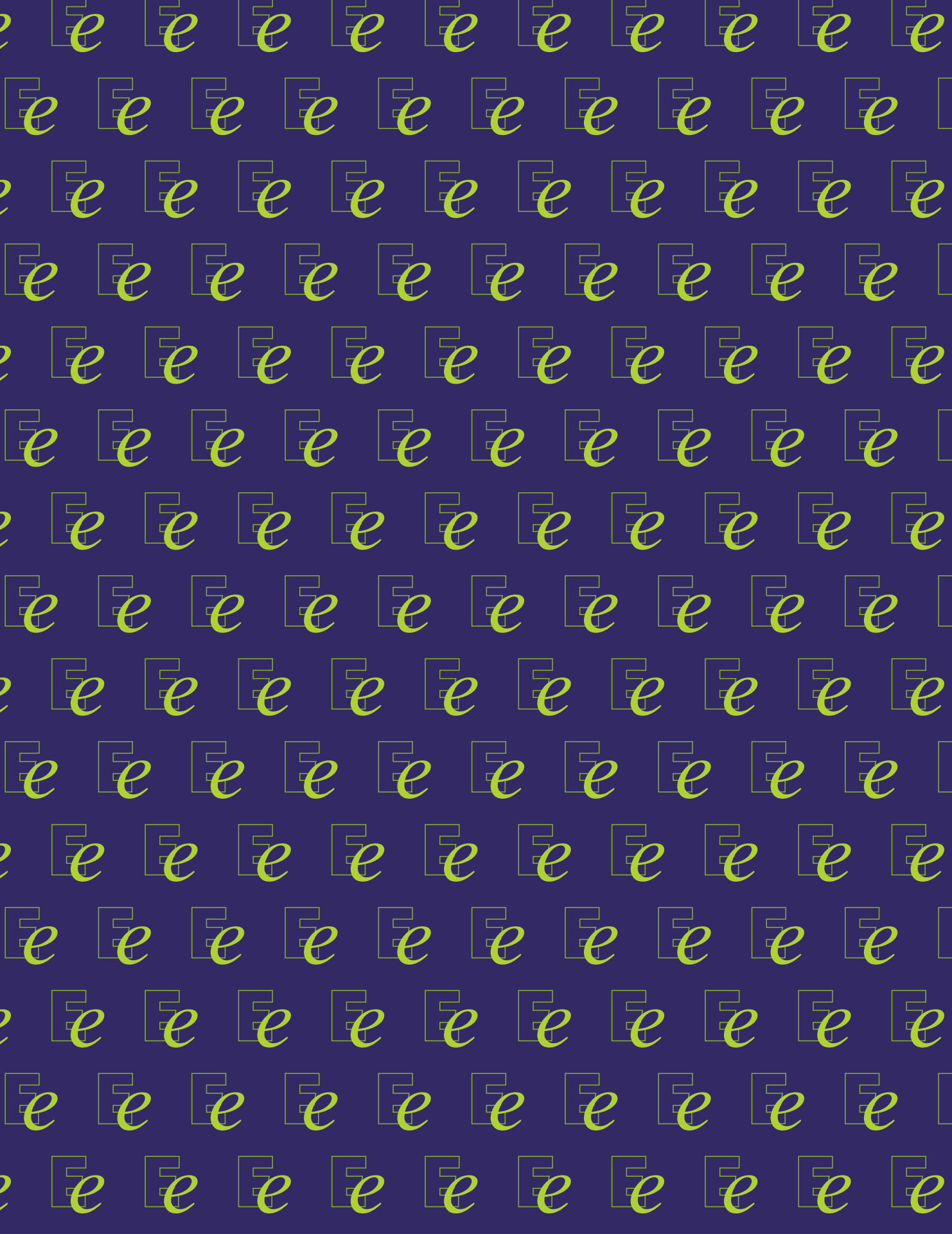
REFERÊNCIAS PARTE 2 – EDUCAÇÃO FÍSICA

- BRASIL. [Lei Saraiva (1881)]. **Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881**. Reforma a legislação eleitoral. Rio de Janeiro, 1881.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 dez.1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.793, de 1 de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.
- INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - Inep. Censo Escolar 2016: notas estatísticas. Brasília, 2017.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.
- MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. **Educação Física, currículo cultural e Educação de Jovens e Adultos: novas possibilidades**. Relatório de Pesquisa. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo: FEUSP, 2018. Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_13.pdf. Acesso em 16 nov.2018.
- NEVES, Marcos Ribeiro. **O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes**. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_09.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.
- OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana**, 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jorge_05.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Educação Física. São Paulo: SME/COPED, 2017.
- SILVA, T. T. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem**. Paris: UNESCO, 2017.

REFERÊNCIAS PARTE 3 – ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. Educação Física na EJA: uma experiência ginástica no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (org.). **Educação Física cultural: escritas sobre a prática**. Curitiba: CRV, 2016.
- MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. A construção do currículo de Educação Física na CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. In: MALDONADO, Daniel T.; NOGUEIRA, Valdilene A.; FARIAS, Uirá S. (org.). **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Brasileira**. Curitiba: CRV, 2018. p. 281-300.
- SANTOS, Ivan Luis dos. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física** - 2016. 246 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/ivan_01.pdf. Acesso em 16 nov. 2018.







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

Cooperação
**Representação
no Brasil**



**CURRÍCULO
da CIDADE**



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO