

PRÍNCÍPIOS DE REFERÊNCIAS PARA PROJETOS CURRICULARES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR...

PRINCIPLES OF REFERENCE FOR CURRICULUM PROJECTS IN THE FIELD OF PHYSICAL
EDUCATION ...

Renato Facenda*

Licenciado em Educação Física - Unochapecó | Brasil
E-mail: arcanjo@unochapeco.edu.br

Ricardo Rezer**

Doutor em Educação Física - UFSC | Brasil
Email: rrezer@unochapeco.edu.br

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: FACENDA, R. REZER, R. Princípios de referência para projetos curriculares no campo da Educação Física escolar... **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.15, n.31, p. 429-441, jul./dez. 2013.

RESUMO: Este texto deriva-se de duas pesquisas, um trabalho de conclusão de curso e uma monografia de pós-graduação lato sensu. Seu objetivo é refletir sobre possibilidades de estruturação de um projeto curricular para o ensino da Educação Física no contexto escolar. Em relação ao currículo, busca discutir identidade, bem como, questões epistemológicas, axiológicas e teleológicas da Educação Física. Procura-se sistematizar a compreensão sobre as concepções de fundo que orientam as propostas curriculares e se permite a edificação de uma fundamentação mais elaborada para sua construção.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Educação Física. Escola.

ABSTRACT: This text is derived from two researchs, a work of course completion and a monograph of post-graduation course. Your goal is to reflect on possibilities for structuring a curriculum design for teaching physical education (PE) in the school context. Discuss about curriculum represents discuss identity as well, epistemological, axiological and teleological questions of the PE. Systematize the understanding of the concepts that drive bottom curricular proposals allows the building of a more elaborate grounding for its construction.

KEYWORDS: Curriculum. Physical Education. School.

*Licenciado em Educação Física da Universidade Comunitária Regional de Chapecó (UNOCHAPECO). E-mail: arcanjo@unochapeco.edu.br

** Doutor em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UNOCHAPECO. E-mail: rrezer@unochapeco.edu.br

INTRODUÇÃO

Este texto deriva-se de duas pesquisas: um trabalho de conclusão de curso (TCC) e uma monografia de pós-graduação *lato sensu*. Partindo das principais sínteses dessas pesquisas, procuramos contribuir com o movimento (ainda tímido) do pensar/fazer currículo na Educação Física (EF) contemporânea. A ideia de aprofundar a compreensão acerca deste tema nasceu a partir das experiências vividas durante a graduação, principalmente no período de estágio curricular supervisionado, que culminou no TCC intitulado *Princípios de referência para a construção de um projeto curricular para o ensino dos esportes na EF* e na monografia de especialização intitulada *A proposta curricular para o ensino da EF nas escolas municipais de Chapecó (SC)*.

Considerando essas duas pesquisas como pano de fundo, este texto tem por objetivo refletir sobre possibilidades de estruturação de um projeto curricular para o ensino da EF no contexto escolar. Para tal, daremos um “passo atrás” (Rezer, 2010) e iremos apresentar alguns princípios de referência para propostas curriculares para a EF escolar. Nesse sentido, não temos a pretensão de apresentar uma proposta curricular para a EF escolar, mas sim, “princípios de referência” para elaborações curriculares no campo da EF, ou seja, elementos de fundo que se constituam como suporte para essa discussão.

DISCUTINDO O CURRÍCULO: NEXOS COM O CAMPO DA EF

Não existe – felizmente – um modelo “definido” de currículo para a EF escolar. O que se percebe são tentativas, algumas mais isoladas, propostas em espaços singulares, tais como as propostas apresentadas por González (2006), ou propostas com maior abrangência em seu espectro, tais como as proposições de González e Fraga (2011), González e Schwengber (2012), entre outras. São propostas oriundas da articulação e interlocução com diferentes docentes, pensadas para a Educação Básica, que tratam a EF como uma disciplina curricular com um aporte de conhecimentos a serem ensinados ao longo dos anos escolares.

De outra forma, temos também a obra de Corrêa e Moro (2004), *Educação Física escolar: reflexão e ação curricular*, partindo de um plano mais conceitual que nos permite perceber diversas possibilidades para enfrentar esse tema no âmbito escolar.

Ensaar a produção de elementos de fundo para a edificação de propostas curriculares para a EF escolar nos permite elencar diversos e complexos questionamentos, tomando como referência apontamentos de Bracht (2005), Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), Kunz (1998), entre outros. Para evidenciar e sistematizar alguns destes questionamentos, nos valem de Corrêa e Moro (2004, p.

109), conforme a seguir: Quais conhecimentos deveriam ser trabalhados na EF escolar? A quem interessariam o conhecimento proposto pela EF escolar? Como organizar esses conhecimentos conforme os interesses e condições da instituição escolar? Quais os procedimentos metodológicos ou estratégias para transformar este conhecimento em conhecimento escolar? Como se dariam as relações professor/aluno no trato com o conhecimento? Como seria a avaliação nesse processo de aprendizagem?

Entendemos que tais questionamentos são imprescindíveis para pensar princípios de referência para o currículo na EF escolar. Nessa linha, González (2006) afirma que a EF é um campo que responde por determinada parcela do saber e que a nós, professores, cabe o esforço de explicitar o conjunto de conhecimentos que entendemos ser de responsabilidade deste componente curricular e explicar como eles se organizam para potencializar sua assimilação ativa e significativa. Sendo assim, é nossa tarefa, considerando a posição arendtiana de que as soluções dependem dos envolvidos, qualificar nossas respostas para perguntas como a de Freire e Scaglia (2004, p. 40): “O que a EF ensina na primeira série (ou na segunda...)?”.

Esses autores são enfáticos ao afirmarem que a insuficiente clareza sobre o que ensinar nas diferentes séries/anos é um dos mais graves problemas da EF escolar. Não obstante, González (2006, p. 71), aponta a “quase inexistência de propostas curriculares de EF nas instituições escolares” e a necessidade de se formular um projeto que agregue um impulso motor para esse processo de construção.

Tendo em vista a amplitude desta discussão, Rezer (2010) afirma que pensar as relações entre a teoria curricular e a EF brasileira pode contribuir com possibilidades de (pelo menos) enfrentar a excessiva necessidade de “improvisação” que vem acometendo os sujeitos constituintes do campo, no sentido de ressaltar a complexidade que exige proposição de um currículo. Tais preocupações se manifestam na contramão de um processo de banalização do trabalho docente, como se boa vontade e improvisação fossem suficientes.

A seguir, vamos dar “um passo atrás”, discorrendo sobre argumentos que permitam a edificação de um pano de fundo para discussões curriculares no âmbito da EF, procurando dotar de importância a sistematização de pressupostos de fundo, que se configuram em princípios de referência que contribuam com a construção de proposições curriculares.

PRINCÍPIOS DE REFERÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS CURRICULARES NO CAMPO DA EF

Partindo da ideia de que princípio é algo do qual não se abre mão, a seguir iremos apresentar, de forma sintetizada, os principais “achados” de nossas investigações anteriores (Correa; Fazenda, 2007; Fazenda, 2009).

1º PRINCÍPIO: A NECESSIDADE DE MAIOR CLAREZA ACERCA DE UMA CONCEPÇÃO “ORIENTADORA” DE EDUCAÇÃO

Ao abordar o tema “currículo”, se faz necessário pensar nas concepções de fundo que orientam as propostas curriculares. Sem dúvida, uma dessas concepções fundamentais se trata das referências que compõem nossa compreensão sobre Educação.

Partindo desse entendimento, é possível problematizar Durkheim (2001, p. 52), quando este nos traz que a educação “é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social”. O autor nos alerta que o fator primordial na educação é “suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto, e o meio especial ao qual está particularmente destinada” (Durkheim, 2001, p. 52). Por outra perspectiva, Adorno (2000, p. 41) complementa afirmando que por vezes este “processo de adaptação é tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, que eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido”.

Entretanto, acreditamos que a educação não acontece tão somente na ordem do Adulto para o Infantil, mas que essa ordem por vezes se inverte, sendo as novas gerações, em muitos casos, precursoras do saber adulto e até suficientemente autônomas para estabelecerem acordos entre si, instaurando assim uma educação para o convívio social que não tem, necessariamente, origem nos padrões sociais adultos.

Mesmo assim, torna-se importante reconhecer a responsabilidade dos adultos nesse processo, como sujeitos que, em maior ou menor medida, irão apresentar o mundo às novas gerações. Sem ignorarmos, porém, o alerta que nos faz Arendt (2007, p. 224-225), quando afirma que

[...] mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos.

A educação, mesmo imbricada à sociedade em que está inserida, reproduz suas normas e valores. Porém, não necessariamente de forma absoluta, podendo servir, também, como meio para problematizar essas mesmas normas e valores, abrindo possibilidades de reconstrução.

Esse princípio refere-se à necessidade de um aprofundamento teórico dos docentes envolvidos com elaborações curriculares, na perspectiva de edificar pressupostos que permitam maior clareza sobre questões axiológicas e

teleológicas da educação e da EF, representando uma primeira exigência nessa (difícil) empreitada de fazer e pensar currículo.

2º PRINCÍPIO: A NECESSIDADE DE UM ENTENDIMENTO MAIS AMPLO ACERCA DA ESCOLA

Na mesma direção do princípio anterior, entendemos que a escola é a instituição social onde o ensino deve ser sistematizado, transmitido, aprendido e transformado (se possível, democraticamente). A escola é o laboratório para a vida em sociedade, dentro da vida real – do contrário, nada mais seria do que uma caricatura da realidade.

Para Libâneo (1985, p. 30), o papel da escola “consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade”.

Percebemos a escola como o primeiro espaço de confronto entre os saberes da rua, da mídia, e os saberes ditos científicos. Apesar disso, ela não se caracteriza como um mundo à parte, pois é influenciada por tais saberes da rua, da mídia, enfim, de diferentes origens, na medida em que também os influencia, numa relação dialética de síntese-confronto-síntese. Obstante a isso, há um jogo de forças muito desigual, onde os padrões de comportamento são impostos em uma medida maior do que transformados.

Segundo Pérez Gomez (1998), é função da escola preparar para a vida pública nas sociedades formalmente democráticas na esfera política, governadas pela implacável e, por vezes, selvagem lei do mercado, já na esfera econômica, comporta necessariamente que ela assuma as vivas contradições que marcam as sociedades contemporâneas desenvolvidas.

A partir do trabalho de Fazenda (2009), observamos que os interesses atuais do sistema escolar parecem convergir para uma formação técnica, restrita, voltada a atender as necessidades imediatas do mundo do trabalho. Isso ficou claro no discurso implícito e explícito de grande parte dos colaboradores, a forma de “obediência” exigida (a conduta que se espera de todos dentro de uma escola) e a burocratização, que acaba por afastar o professor de questões do conhecimento, como se estivesse jogando a ênfase do trabalho docente para o fazer e fazer, invés do pensar, o que também nos parece reforçar a ideia de produção em massa.

Nesse caso, concordamos com Arend (2007), ao afirmar que a escola se refere a um processo de transição entre a vida privada, em família, e a vida pública, em sociedade. Ou seja, um espaço e tempo para aprender a se “virar” no mundo, com autonomia e disciplina, sem a condução de outrem. Assim, ampliar a compreensão dos interesses que permeiam a escola contemporânea, das finalidades, das limitações e possibilidades para o que denominamos

“cultura de conhecimento”, trata-se de condição *sine qua non* para ampliar as possibilidades de intervenção docente nesse âmbito.

3º PRINCÍPIO: A NECESSIDADE DE PROBLEMATIZAR O CONTEÚDO ESCOLAR

O que será ensinado em determinado contexto? Que recorte da tradição é alçado a condição de validade para ser ensinado no âmbito escolar? Quem define isso? Qual o papel docente nessa discussão? Segundo Coll (apud Darido, 2005, p. 97), os conteúdos são a seleção “de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta etc”.

Libâneo (1985, p. 39), ao tratar da tendência “crítico-social” dos conteúdos, os define como “realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais”, pois “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social”.

Nessa mesma linha, Soares et al. (1992) destaca que, a critério de seleção de conteúdos, é importante considerar a relevância social, o que implica em compreender o sentido e o significado dos conteúdos para a reflexão pedagógica escolar. Ele deve estar vinculado a realidade social e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social.

Entendemos que se o currículo fornece a “linha”, o roteiro que esclarece os objetivos a serem alcançados durante o processo de escolarização, os conteúdos escolares são a etapa objetiva na perspectiva de mediação desse conhecimento. A objetividade reside nas ações metodológicas que determinam o conjunto valorativo e atitudinal que corresponde aos conteúdos e ao currículo. Complementando, Soares et al. (1992, p. 63) afirma que essa “seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de ser um ensino”.

Dessa forma, problematizar o conteúdo escolar pode permitir uma ampliação de seu papel em uma proposta curricular no âmbito escolar. Também permitiria ao professor uma condição de respeito à tradição, sem submissão a ela, podendo reconhecer, de forma criteriosa, elementos que ainda são válidos e necessitam ser ensinados na escola.

4º PRINCÍPIO: A NECESSIDADE DE SE COMPREENDER A EF ESCOLAR COM MAIOR PROFUNDIDADE

Num trabalho pioneiro, Soares et al. (1992, p. 33) conceituam EF como sendo “uma prática pedagógica que,

no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais” (jogo, esporte, dança, ginástica), formas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal, objetivando, segundo González e Fraga (1999, p. 117) “potencializar o aluno para intervir de forma autônoma, crítica e criativa nessa dimensão social”. Nesse sentido, o papel da EF escolar é responder por uma parte específica da formação humana, pautada em um conhecimento historicamente construído, levando em conta uma determinada concepção de sujeito e sociedade. De acordo com Bracht e González (2005, p. 155), a EF escolar deve apoiar-se nos “procedimentos didático-pedagógicos que, ao tematizarem as diferentes formas culturais do movimentar-se humano, promovam o esclarecimento crítico a seu respeito”.

Betti e Zuliani (2002), afirmam que um dos principais objetivos da EF é responder por uma formação mais crítica e menos conformada do aluno, tornando-o capaz de se posicionar frente a cultura corporal de movimento. Em vários trabalhos, Betti (1994, 1996, 2005, 2009) refere-se a essa questão como um compromisso da EF escolar, de modo a que os alunos possam usufruir desse patrimônio, na condição de sujeitos conhecedores das possibilidades e limites das manifestações do patrimônio histórico da cultura corporal de movimento (dança, esporte, lutas, jogos, ginástica). Daí a necessidade de reconhecer a EF como um campo do conhecimento que recorre a diferentes ciências como possibilidade de sustentar suas práticas, o que a configura como sendo uma prática pedagógica (Bracht, 2005) e uma prática científica (Betti, 2005), que tematiza elementos da cultura corporal de movimento.

Assim sendo, o papel do professor de EF, nesse cenário, é promover a mediação entre o conhecimento, no que tange à cultura corporal de movimento, para a consciência do aluno (Betti, 1994), a fim de que este possa incorporar tais saberes, e dessa forma ser capaz de usufruí-los para a construção, reconstrução e aprimoramento do seu cabedal de ação. O professor de EF, ao transformar a cultura corporal de movimento em objeto de ensino, precisa ter condições de ampliar sua compreensão acerca desse fenômeno, a fim de criar uma cultura escolar (Vago, 1996) para o ensino dessas manifestações.

5º PRINCÍPIO: A NECESSIDADE DE PROBLEMATIZAR E DISCUTIR OS CONTEÚDOS DA EF ESCOLAR

Consideramos os conteúdos da EF como práticas sociais de origem histórico-cultural definida e que precisam ser problematizados enquanto conteúdo pedagógico (jogo, esporte, dança, lutas, ginástica, conhecimento sobre o corpo, entre outros). Podemos afirmar que os conteúdos que ensinamos nas aulas de EF são, em maior ou menor medida, legitimados pela sociedade – e é exatamente isso

que garante legitimidade para a EF na escola: ensinar seus conteúdos aos alunos. Para Vago (1996), a EF conquista a sua legitimidade pedagógica na medida em que perde a sua autonomia pedagógica. Logo, podemos compreender os elementos da cultura corporal de movimento como “algo” socialmente consolidado, o que permite garantir a EF nos espaços escolares, “transmitindo códigos e valores” dessa parcela da cultura.

Frente a isso, cada conteúdo necessita ser problematizado e estudado, antes e ao longo de qualquer proposição curricular, por mais óbvio que isso possa parecer. Porém, torna-se relevante destacar esse pressuposto, devido a pequena tradição teórica do campo da EF, especialmente na escola.

Entretanto, não é possível estender aqui a discussão em relação à cada um dos conteúdos que acreditamos indispensáveis à EF escolar, mas nos reportamos ao trabalho de González e Fraga (2009), cuja dimensão aborda não somente os diferentes temas, mas organiza e detalha com critérios o tempo disponível/necessário para a aprendizagem e projeta com grande riqueza o percurso escolar da EF das séries finais do ensino fundamental ao médio.

Um dos motivos que vêm gerando problemas nas escolas brasileiras é o esvaziamento no sentido dos conteúdos que são ensinados. Em muitos contextos, os conteúdos parecem se apresentar desvinculados com a realidade social brasileira. Como exemplo, nos parece importante, no que tange à EF, resgatarmos os jogos e brincadeiras de gerações passadas, o que poderia possibilitar a tematização e problematização da transformação cultural que o jogo vem sofrendo.

Dessa forma, concordamos com Vago (1996), que é dever da escola, mais especificadamente da EF escolar, problematizar os conteúdos como fenômenos socioculturais, construindo um ensino que se confronte com aqueles valores e códigos edificadas ao longo da história dessas manifestações. Nesse caso, é possível admitir a necessidade de uma transformação didático-pedagógica (Kunz, 1998) que permita dotar a cultura corporal de movimento “de valores e códigos que privilegiam a participação, o respeito à corporeidade, o coletivo e o lúdico” (VAGO, 1996, p. 12).

6º PRINCÍPIO: A NECESSIDADE DE SE AMPLIAR A COMPREENSÃO ACERCA DA AVALIAÇÃO

Se a EF brasileira encontra-se em um momento complexo, a questão de avaliação se trata de um tema ainda a ser enfrentado de forma concreta. Cabe destacar que essa discussão não é exclusiva da EF, pois muitos campos do conhecimento apresentam dificuldades frente a complexidade da avaliação.

Segundo a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998), a moeda corrente na escola é a nota, explicando que alunos e professores movimentam-se em torno

de sua atribuição/recepção advertindo que tal prática serve cada vez mais ao distanciamento do que deve ser o objeto da relação entre professores e alunos: a aquisição de conhecimentos e a organização do trabalho pedagógico.

É necessário reconhecer que se trata realmente de tema difícil de lidar devido a pequena produção da EF a esse respeito. Concordando com Rezer (2010), a discussão sobre avaliação ainda está muito centrada na ideia de controle e verificação. Corriqueiramente encontra-se como uma questão técnica, que necessita ser cumprida como um elemento normatizador. Assim, questões como hierarquização, classificação, comparação, ainda estão muito presentes, definindo como os próprios estudantes introjectam valores referentes a essa concepção de avaliação.

Segundo Soares et al. (1992, p. 69), a avaliação em EF geralmente

[...] é feita pela consideração da “presença” em aula, sendo este um (as vezes único) critério de aprovação. Ou ainda, reduzindo-se a avaliação a medidas de ordem biométrica: peso, altura etc. bem como de técnicas: execução de gestos técnicos, “destrezas motoras”, “qualidades físicas”, ou simplesmente, não é realizada.

Conforme Rozengardt (2005), a avaliação ainda é um processo relativamente recente, no qual exames e notas não são inerentes a educação, visto que seus antecedentes estão fora dessa esfera, encontrados inicialmente na burocracia estatal chinesa, utilizada para selecionar funcionários. No que tange a educação, as práticas avaliativas remetem aos séculos XVIII e XIX, onde a medição da tarefa educativa começa a tomar importância, como forma de controle sobre ela. Obstante, as provas avaliativas generalizaram-se apenas no começo do século XX, articuladas e movidas ao desenvolvimento industrial, no qual, toma-se por base, modelos que enfatizam os resultados (Rozengardt, 2005).

Tomando como referência nossas leituras e experiências, apresentamos o esboço da nossa proposta de discussão sobre avaliação que poderia compor um pano de fundo para a compreensão de avaliação presente em um projeto curricular para a EF escolar.

- Primeiramente, não podemos esquecer que a escola possui um projeto. Nele, devem estar presentes pistas valiosas sobre o contexto onde ela se insere e a concepção de sujeito que a orienta (realidade social). Isso representa o reconhecimento de que, antes de qualquer proposta de uma disciplina específica, a escola se apresenta como uma instituição social com finalidades que devem ser consideradas ao edificar uma proposta curricular.
- Levando em consideração dificuldades e limitações expressas pelas diferenças que devem ser tratadas

pedagogicamente, a EF é formada e responde por um determinado conhecimento, e a aprendizagem deste conhecimento é fator crucial para o avanço ao próximo nível, a próxima série ou ciclo questão. Avaliação nesse contexto deve ser a do processo, com função diagnóstica, capaz de reconhecer os caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem seguidos – dessa forma, colocar a discussão sobre avaliação se trata de uma possibilidade de avaliação do próprio conhecimento trabalhado na escola.

- O aluno sentir-se-á mais seguro de si se conhecer as etapas avaliativas, em que nível está seu aprendizado, o que se deseja alcançar e de que forma, tendo assim maior autonomia para guiar seus próprios estudos.
- Dentro do processo de avaliação do aprendizado dos conteúdos de cada etapa/nível escolar, faz-se necessário estabelecer critérios que permitam identificar o aprendizado dos alunos que, em certa medida, expressa a capacidade de ensinar do professor. Definir critérios gerais permite orientar as escolhas metodológicas dos instrumentos a serem utilizados, bem como, antecipar desdobramentos desses procedimentos no processo de ensino-aprendizagem¹.

Sem dúvida, a ampliação dessas considerações, tomadas como princípios de referência para a edificação de projetos curriculares, pode se constituir como um avanço substancial nesse processo em andamento no campo da EF brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez o maior esforço das pesquisas em educação durante o século XX, tenha sido a incessante busca por princípios de ordem universal que fossem capazes de lidar com algumas das principais questões da educação, como por exemplo: “o que é necessário ensinar?”.

Essa tendência nas pesquisas, apesar de válida, acabou por esvaziar a reflexão em torno das intencionalidades implícitas na elaboração do currículo, permitindo, muitas vezes, que interesses externos ou o espontaneísmo ditassem os rumos da educação.

A EF não escapou disso. Basta lembrar que ela nunca se garantiu, no contexto escolar, por seus próprios méritos ou valores pedagógicos desenvolvidos por afinidade às propostas pedagógicas das escolas. As grandes responsáveis pela implantação e manutenção da mesma nos espaços escolares, sempre foram instituições externas à própria escola: a instituição médica e militar e o fenômeno esportivo.

Porém, entendemos importante pensar a EF através do prisma da escola, voltada aos objetivos de uma EF “de

¹ Temos observado que o “quesito” bom ou mau comportamento, como balizador da avaliação em Educação Física, ainda não foi superado. É necessário romper com essa realidade e perspectiva de avaliação sempre de maneira atrelada aos objetivos e os conteúdos propostos para cada turma, cada nível, cada etapa.

2 1984 é um livro de ficção escrito por George Orwell que retrata uma sociedade massificada, fortemente subjugada por uma ditadura de esquerda batizada de Socing ou Socialismo Inglês.

dentro para fora”, num tempo onde comumente os discursos políticos caem no reducionismo de atrelar qualidade somente à melhoria da condição estrutural das escolas e nas discussões sobre o salário do profissional docente e planos de carreira, arrematando com propagandas televisivas, dignas de serem exibidas nas *teletelas* de “1984”², que pretendem exaltar o suposto avanço nos índices de classificação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como reflexo da melhoria da educação no país.

Os princípios de referência apresentados neste texto podem contribuir com a discussão curricular da EF, servindo como elemento para reflexão e tematização ao longo do trabalho do professor, na construção de propostas curriculares. Nesse sentido, possibilita avançar na direção de uma EF que se legitime enquanto disciplina responsável por um conhecimento específico, que precisa ser discutido, tematizado, apreendido e novamente problematizado, na direção do que denominamos de uma “cultura de educação”.

Discutir sobre currículo não se trata de outra coisa senão discutir identidade, bem como, questões epistemológicas, axiológicas e teleológicas da EF. Sistematizar a compreensão sobre a necessidade de maior clareza acerca de uma concepção “orientadora” de educação, a necessidade de um entendimento mais amplo acerca da escola, de problematizar o conteúdo escolar, de se compreender a EF escolar de forma mais profunda, de problematizar e discutir os conteúdos da EF escolar e a de se ampliar a compreensão acerca da avaliação, permite a edificação de uma fundamentação nevrálgica na construção de propostas curriculares.

Assim sendo, seguir em frente, a partir desses referenciais, permitiria um possível alargamento da compreensão curricular e uma possibilidade de tornar processos de intervenção no âmbito da Educação Física escolar mais sistematizados, rigorosos e qualificados.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ARENDT, H. A crise na Educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 221-247.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo**, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.

_____. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.

BETTI, M. **Educação Física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência.** *Revista Brasileira de Educação Física e esporte*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-197, 2005.

_____. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação.** Ijuí: Unijuí, 2009.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, p. 73-81, 2002.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução.** 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, 2005.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar. In: FENSTERSEIFER, P. E. GONZÁLEZ, F. J. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física.** Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

CORRÊA, I. L. S.; MORO, R. L. **Educação Física escolar: reflexão e ação curricular.** Ijuí: Unijuí, 2004.

CORRÊA, M.; FACENDA, R. **Princípios de referência para a construção de um projeto curricular para o ensino dos esportes na Educação Física.** Monografia (Conclusão do Curso de Educação Física) – Universidade Comunitária Regional de Chapecó, Chapecó, 2007.

DARIDO, S. C. Conteúdos escolares. In: FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física.** Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia.** Lisboa: Edições 70, 2001.

FACENDA, R. **A proposta curricular para o ensino da educação física nas escolas municipais de Chapecó (SC).** Unochapecó, 2009.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2004.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e Educação Física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos.** Chapecó: Argos, 2006.

GONZÁLEZ, F. J.; SCHWENGBER, M. S. V. **Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. **Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim, RS: Edelbra, 2011.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. Referencial Curricular de Educação Física. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). **Referências Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009, v. 2, p. 112-181.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sócias da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SATRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

REZER, R. **O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas...** 2010. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

ROZENGARDT, R. Avaliação. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 40-44.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

VAGO, T. M. Em torno da autonomia e da legitimidade pedagógica da escola e do ensino da Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, ano 3, n. 5, 1996.