



UM PROJETO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONSTRUINDO PRINCÍPIOS DE REFERÊNCIA...

Renato Facenda

Licenciado em Educação Física.

Aluno do Curso de Pós-Graduação em Educação Física Especialização – Unochapecó.

Professor de EF da Rede Estadual de Santa Catarina.

Ricardo Rezer

Doutorando em Educação Física – PPGEF/UFSC.

Professor do Curso de Educação Física da Unochapecó.

Secretário Adjunto da Secretaria Estadual do CBCE/SC.

RESUMO

“O que ensinar, e como ensinar nas diferentes séries?” Essa tem sido uma das perguntas recorrentes no campo de estudo e reflexão da Educação Física (EF) brasileira. O objetivo deste estudo é apresentar princípios de referência, dentro de um exercício crítico-reflexivo, que possam contribuir para uma proposição de currículo para o ensino da EF escolar. Para tal empreitada, iremos apresentar algumas considerações iniciais sobre currículo, sua legitimidade e contribuições para a prática docente e, posteriormente, reflexões acerca de possibilidades para a elaboração de uma proposição introdutória de currículo para o ensino da EF na escola.

ABSTRACT

“What to teach, and how to teach in different grades?” This has been one of the recurrent questions in the study field and reflection of the Brazilian Physical Education (PE). The objective of this study is to present reference principles, inside of a critical-reflexive exercise, that can contribute for a proposal of curriculum for the teaching PE at school. For this duty, we will present some initial considerations about curriculum, its legitimacy and contributions for the teaching practice and, later, reflections about possibilities for the elaboration of an introductory proposal of curriculum for the taught of PE at school.

1 – Introdução:

A premissa básica deste texto se apresenta no sentido de contribuir com o movimento (ainda tímido) de pensar/fazer currículo na Educação Física (EF) brasileira.

A idéia de aprofundar a compreensão acerca deste tema nasceu a partir das experiências vivenciadas durante a graduação, principalmente no período de estágio curricular. Desta forma, este texto é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "Princípios de referência para a construção de um projeto curricular para o ensino dos esportes na Educação Física", elaborado por Corrêa e Facenda (2007) ¹.

O estudo constituiu-se como sendo uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, que se apresentou no sentido de possibilitar um aprofundamento teórico acerca de sua temática central, a partir de uma pesquisa bibliográfica.

Desta forma, este texto tem por objetivo central refletir sobre possibilidades de estruturação de um projeto curricular para o ensino do esporte na EF escolar, tomando como referência um aprofundamento dos elementos evidenciados pelo referido estudo e as experiências dos pesquisadores neste âmbito.

A opção pelo recorte "Esporte", deve-se ao fato deste constituir-se historicamente como prática hegemônica nas aulas de EF. Segundo Kunz (2004), até a década de 1990, a EF não se garantia, no contexto escolar, por seus próprios méritos ou valores pedagógicos, mas sim como sustentáculo de instituições externas, principalmente a instituição esportiva.

Conforme Bracht (2005), mesmo hoje com a EF sendo alçada ao status de componente curricular, em alguns casos, na prática, ela ainda se encontra subjugada à instituição esportiva, usando o esporte como conteúdo, e também como finalidade. Uma das premissas deste texto é que é necessário aprofundar os estudos na área social, educativa, econômica e principalmente político-ideológica para buscar uma ampliação da compreensão acerca do esporte e suas (possíveis) relações com a escola.

Para tal empreitada, iremos apresentar algumas considerações iniciais sobre currículo, sua legitimidade e contribuições para a prática docente e, posteriormente, reflexões acerca de possibilidades para a elaboração de uma proposição introdutória de currículo para o ensino da EF na escola.

Esta proposição introdutória se apresenta como uma possível contribuição para embasar a intervenção docente, problematizando os interesses implícitos na elaboração do currículo. Nessa direção, este texto se propõe a participar do movimento que diversas obras (KUNZ, 1998, SOARES *et al*, 1992; FREIRE, 2002; entre outras) vêm propondo para a EF escolar, tencionando as possibilidades de construção curricular neste âmbito.

2. Currículo: algumas considerações iniciais...

Segundo Gimeno Sacristán (1998, p. 122), a "discussão sobre o que ensinar centrou-se na tradição anglo-saxã, em torno do currículo, um conceito definido, primitivamente, nos fins e conteúdos de ensino, que mais tarde se ampliou". Na América latina, currículo, "provem da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado" (p. 125) ².

O conceito de currículo é bastante elástico; poderia ser qualificado de impreciso porque pode significar coisas distintas,

¹ TCC apresentado à Unochapecó, como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciado em EF.

² Não é preocupação deste texto "esgotar" o tema, nem de levar tais aspectos às últimas consequências, mas, segundo Berticelli (1999), desde Platão e Aristóteles, currículo era o termo que designava os temas a serem ensinados, o que remonta esta discussão como sendo de longa data. Porém é na modernidade que os códigos, sentidos e significados que constituem o cerne das reflexões deste texto são realmente estabelecidos, e tal recorte contemporâneo é o que interessa nesta abordagem.

segundo o enfoque que o desenvolva, mas a polissemia também indica riqueza neste caso porque, estando em fase de elaboração conceitual, oferece perspectivas diferentes sobre a realidade do ensino (p. 126).

Apesar destas considerações, podemos considerar o currículo, em sua forma restrita, como um conjunto de metas e objetivos que devem ser alcançados junto aos alunos em um determinado espaço de tempo.

Nas palavras de Apple (1989, p. 28), um dos maiores esforços da educação no século XX, “e dá área do currículo em particular”, girou em torno da “busca de uma coisa específica: um conjunto geral de princípios que oriente o planejamento e a avaliação educacionais”, ou seja, uma tentativa conjunta na busca por um método mais eficiente para formulação do currículo. Ainda segundo Apple (1989), essa busca incessante pela sistematização e ordem universal a respeito da estruturação do currículo, esvaziou a reflexão a cerca das intencionalidades implícitas do mesmo na escola e na sociedade.

Segundo Gimeno Sacristán (1998), durante a história do pensamento científico, surgiram duas correntes dominantes em torno do currículo, a primeira era denominada corrente do Tema Curricular, e referia-se aos conteúdos de ensino, a segunda, a corrente da Instrução, era referente à ação prática, didática, possibilidades e estratégias para se alcançar os objetivos curriculares. Ou seja, a corrente do Tema, trabalhava em torno da estruturação de um modelo sistematizado que elencava os conteúdos a serem trabalhados, os objetivos e a disposição do tempo. Enquanto a corrente da Instrução centrava suas reflexões em torno da maneira como se ensinar, a ação do professor.

Concordando com Eisner (apud GIMENO SACRISTÁN, 1998 p. 123), “o ensino é o conjunto de atividades que transformam o currículo na prática para produzir a aprendizagem”. Mas em termos do currículo, é preciso compreender a reciprocidade entre um plano prévio, e a ação necessária para o pôr em prática, o que permite considera-lo como um importante elemento, mas que pode e precisa estar em constante transformação. Mesmo compreendendo o currículo como um documento estruturado para guiar a ação docente, é preciso compreender que o ensino não se restringe a um “instrumento para fins e conteúdos pré-especificados antes de empreender a ação” (p. 123). Mas sim, como uma intervenção prática cuja finalidade é fazer a mediação simbólica entre um determinado conhecimento, e transformar seu significado de forma que se torne acessível e concreto ao aluno.

A seguir, algumas das questões introdutórias abordadas neste tópico serão melhor exploradas.

2.1. Currículo: questionamentos e reflexões...

Não existe (felizmente) um modelo de currículo para a EF escolar. O trabalho de Soares *et al* (1992), que já se tornou clássico, o trabalho mais recente de Darido e Rangel (2005), ou a obra de Corrêa e Moro (2004), partindo de um plano mais conceitual, permitem perceber diversas possibilidades para abordar este tema no âmbito escolar.

Por outro lado, vem se percebendo uma ampliação de propostas específicas, em espaços singulares, tais como o trabalho de González (2006), que também se apresenta como uma possibilidade para abordar o tema esporte no contexto escolar, a partir de uma ampliação conceitual acerca de elementos como currículo, conteúdo e esporte.

Partindo destes trabalhos de referência, é possível inferir que uma proposta curricular, no caso da EF, pode ser pensada, tendo como pano de fundo, a preocupação em reconquistar sua legitimidade social no contexto escolar. Esse processo pode ser pensado a partir de alguns questionamentos, derivados das leituras de Bracht (2005), Gimeno Sacristán (1998), Kunz (1998), entre outros, que pretendemos tratar ao longo deste texto como balizadores, como horizontes a serem adentrados.

Alguns destes questionamentos são descritos muito bem por Corrêa e Moro (2004, p. 109), conforme a seguir: Quais conhecimentos deveriam ser trabalhados na 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?

Tais questionamentos constituem elementos orientadores nos esforços para a construção de princípios de referência para uma proposta curricular para a EF. Nesta direção, podemos observar as considerações descritas por Silva (*apud* CORRÊA e MORO, 2004, p. 64-68), quando este elege dez lições que precisam ser debatidas sobre o currículo. Destas, elegemos algumas considerações, conforme a seguir:

- Dentro do amplo universo do conhecimento, existem os conhecimentos da escola, mas a escolha e o trato que este conhecimento sofre, passa invariavelmente pelo entendimento de importância elegido pelo professor.
- Não se pode superestimar o poder do currículo para emancipação (podemos lembrar que a escola, por si própria já age como agente de coerção social), onde sua simples existência já significa um pólo de divisão social, quem estuda e quem não estuda, quem cursará universidades e quem exercerá trabalhos manuais desde cedo.
- Mesmo o professor sendo detentor de certa autonomia, as mesmas instituições que amparam, supervisionam com olhar restritivo, e não toleram mudanças muito significativas em prol da transformação social.
- Se nenhum currículo é centralmente responsável pelo processo de reprodução social, nenhum currículo vai garantir a transformação social. No entanto, entendemos que um currículo que, por exemplo, garanta o acesso ao conhecimento sistematizado às populações menos favorecidas pode trazer possibilidades para uma sociedade mais democrática.
- a compreensão dos elementos que giram em torno do currículo explícito, e do currículo oculto, precisa ser levantada em sala.
- não é possível uma pedagogia e um currículo universal. Os conteúdos e o trato que eles necessitam, devem se aplicar de forma a trazer respostas sobre uma determinada população, portanto, resumidamente, todas as tentativas para se elaborar um currículo fixo irão quedar-se ao fracasso.

Após esta caminhada, fica evidente que não há **UM** currículo para a EF escolar, pois não há **A** verdade nesta discussão, mas conforme Corrêa e Moro (2004), podem existir currículos críticos e pedagogias críticas. Os autores consideram esta possibilidade como um modo otimista de lidar com a realidade, visto que estimula experiências curriculares e pedagógicas que abordam criticamente estas questões.

Concordando com Rezer (2008), pensar as relações entre a teoria curricular e a EF pode contribuir com possibilidades de (pelo menos) enfrentar a excessiva

capacidade de “improvisação” que vem acometendo os sujeitos constituintes do campo, no sentido de ressaltar a complexidade que propor um currículo exige. Tais preocupações se manifestam na contramão de um processo de banalização do trabalho docente, como se com boa vontade e improvisação, “tudo fosse possível”.

3. Princípios de referência para uma proposta curricular...

Apresentaremos a seguir, a síntese dos Princípios de Referência levantados por Corrêa e Facenda (2008), no sentido de ampliar a discussão, dentro de um exercício crítico-reflexivo, na direção de pensar uma proposição para o currículo da EF escolar.

Princípio 1: A necessidade de maior clareza acerca de uma concepção “suleadora” para educação, construída em contextos específicos...

Faz-se necessário, primeiramente, problematizar o porquê do termo: uma concepção “suleadora”. Segundo McLaren (apud MOLINA e MOLINA NETO, 2003, p. 261), “a ênfase e o interesse da pedagogia crítica atual estão centrados nos estudos sobre a linguagem”. O termo “sulear” foi empregado por Freire (1994), em contraponto à analogia entre “nortear” e “orientar”, comumente empregada na língua portuguesa, como se ao norte estivessem todas as soluções para os nossos problemas, para onde deveríamos nos voltar em busca do real esclarecimento.

Concordando com Adams (2008), não se trata de uma visão maniqueísta, ou apenas geográfica, mas sim, de uma possibilidade de contribuir com um processo de “autonomização” (p.397), desde o sul, desde a periferia, na luta pela emancipação.

Partindo deste entendimento preliminar, é possível dialogar com Durkheim (2001, p. 52), quando afirma que a educação “é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social”.

Assim sendo, entendemos que a educação é integrante à sociedade em que está inserida, reproduzindo suas normas e valores, mas não necessariamente, submissa, podendo servir também, como meio para problematizar estas normas e valores, abrindo possibilidades de reconstrução.

Desta forma, a necessidade de um aprofundamento teórico, pautado por pressupostos críticos, passa a ser a primeira exigência nesta (difícil) empreitada de fazer e pensar currículo na EF contemporânea.

Princípio 2: A necessidade de um entendimento mais amplo acerca da escola...

Entendemos que a escola é a instituição social onde o ensino deve ser sistematizado, transmitido, aprendido e transformado 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 Arendt (2005), a escola se caracteriza como sendo um espaço de transição entre a vida privada e a vida pública (da vida em família para a vida em sociedade). Desta forma, ela precisa ensinar ao aluno o que o mundo é, a fim de que ele possa participar como cidadão no âmbito da vida pública, em igualdade de condições com os demais integrantes desta sociedade.

A escola é o primeiro espaço de confronto entre os saberes da rua, da mídia, e os saberes ditos científicos, entre outros. Mas apesar disso, a escola não se caracteriza

como um mundo à parte, ela 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.

Isso, de certa forma, não deixa de ser também, tarefa da escola: antes de tudo, ensinar como o mundo funciona. Tratar a partir disso, trata-se de resgatar, como afirma Arendt (2005), a autoridade do conhecimento, por parte da escola e de seus professores.

Desta forma, ampliar a compreensão acerca do papel, das finalidades, das limitações e possibilidades da escola contemporânea, resgatando responsabilidades que são predominantemente suas (ensinar, por exemplo), trata-se de condição *sine qua non* para ampliar as possibilidades de intervenção docente neste âmbito.

Princípio 3: A necessidade de aprofundar a compreensão de currículo...

Conforme Soares *et al* (1992), o currículo escolar representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola em seu projeto de escolarização. Segundo Gimeno Sacristán (1998), a “escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu processo pela escolaridade”.

Para Soares *et al* (1992, p. 27), o objetivo principal do currículo é “ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica”, ficando evidente o caráter político da intervenção do professor.

Desta forma, considerar uma compreensão ampliada acerca deste tema, pode ser considerado de grande importância neste debate. Ampliar nossa compreensão acerca da linguagem que empregamos, como Paulo Freire (1994) já se referia, pode contribuir com a ampliação de nossa compreensão de mundo e, por consequência, ampliar a capacidade de transformação do mundo. De acordo com Rezer (2008), consideramos que o movimento de pensar e fazer currículo precisa ser compreendido como um campo cultural de lutas, lutas as quais, não podemos fugir em tempos de barbárie.

Princípio 4: A necessidade de problematizar o conteúdo escolar...

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”.

Para Libâneo (apud SOARES *et al*, 1992, p. 31), conteúdos são realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, pois não são fechados e refratários às realidades sociais.

Pensamos que, se o currículo fornece a linha que orienta os objetivos a serem alcançados durante o processo de escolarização, os conteúdos escolares são uma etapa objetiva da mediação deste conhecimento. A objetividade reside nas ações metodológicas que determinam o conjunto valorativo e atitudinal que corresponde aos conteúdos estabelecidos no currículo.

Ainda Libâneo (apud González, 2006), entende “conteúdo” como um conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, valores e atitudes de atuação social, organizados didática e pedagogicamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos em sua vida, que engloba conceitos, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, hábitos de estudo, de trabalho e de

convivência social.

Concordando com González (2006), nessa direção, o esporte entra no espaço da matéria escolar EF no formato de conteúdo. Isto significa que não é tratado nem como esporte de rendimento, nem como esporte/lazer, nem como esporte escolar, senão como esporte-conteúdo, fenômeno a ser reconstruído desde o lugar específico do projeto escolar.

Dessa forma, problematizar o conteúdo escolar (no caso deste texto, o esporte) pode permitir uma ampliação de seu papel em uma proposta curricular no âmbito escolar. Partimos do princípio de que ensinar é preciso e de que esta nobre tarefa inicia com a seleção dos conteúdos.

Princípio 5: A necessidade de se compreender a EF escolar de forma mais profunda...

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) 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” (p.155).

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 ao fenômeno esportivo, e demais práticas da cultura corporal de movimento. Acrescentando a esta afirmação, concordamos com Bracht (1992), quando afirma que a EF trata-se de uma prática pedagógica que tematiza, com intenção pedagógica, elementos da cultura corporal de movimento.

O papel do professor de EF, neste cenário, é promover a mediação entre o conhecimento, no que tange à cultura corporal de movimento, para a consciência do aluno, 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. Para Vago (1996), o professor de EF, ao transformar o esporte em objeto de ensino, precisa ter condições de ampliar sua prática a fim de criar uma cultura escolar de esporte, tems específico do próximo princípio.

Princípio 6: A necessidade de problematizar e discutir o Esporte³ ...

Podemos considerar o esporte como uma prática social de origem histórico-cultural definida e que precisa ser problematizada enquanto conteúdo pedagógico. Segundo Vago (1996), o esporte é legitimado pela sociedade e é isso que vem garantindo legitimidade para o ensino de EF na escola: o ensino do esporte. E complementa, afirmando que a EF conquista a sua legitimidade pedagógica na medida em que perde a sua autonomia pedagógica. Logo podemos compreender que, o fenômeno esportivo como algo socialmente consolidado, é o que vem garantindo a EF nos espaços escolares, ao mesmo tempo em vem servindo como conteúdo e como

³ Novamente destacamos que no âmbito do estudo em questão, realizou-se um exercício crítico-reflexivo em torno da construção curricular, usando o esporte como recorte dos conteúdos pertinentes à EF escolar. Novos estudos precisam ser desenvolvidos a fim de abordar outros temas da cultura corporal de movimento: jogo, dança, lutas entre outros.

objetivo para essa EF, “transmitindo seus códigos e valores” (VAGO, 1996, p. 8).

Dessa forma, o esporte, sendo o fruto da sociedade capitalista e, subordinado aos seus valores e significados, apresenta-se como um (significativo) agente de coerção social, pois impõe aos seus praticantes suas normas previamente instituídas (e inquestionáveis).

O modelo esportivo está fortemente enraizado em nossa sociedade, chegando a influenciar (modificar) jogos e práticas da cultura popular, termos lingüísticos e a alçar a EF a um sustentáculo reprodutor de sua lógica dominante, em um processo contemporâneo de esportivização.

Obstante a isso, acreditamos que o esporte precisa ser melhor refletido, especialmente em relação às suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria (KUNZ, 1998, p. 20). Que melhor lugar para ampliar a compreensão deste fenômeno tão presente na contemporaneidade que a escola, com crianças e jovens que, em tese, sentem-se cotidianamente, seduzidos por seus códigos, sentidos e significados?

Dessa forma, concordamos com Vago (1996, p. 12), que é dever da escola, mais especificadamente da EF escolar, “problematizar o esporte como fenômeno sociocultural, construindo um ensino que se confronte com aqueles valores e códigos que o tornaram excludente e seletivo”, através de uma transformação didático-pedagógica (KUNZ, 1998), “para dota-lo de valores e códigos que privilegiam a participação, o respeito à corporeidade, o coletivo e o lúdico” (VAGO, 1996, p. 12).

Princípio 7: A necessidade de se ampliar a compreensão acerca da Avaliação...

Pensando de forma comprometida, antes de tudo, com uma formação humana baseados em nossas leituras e experiências, apresentamos o esboço de uma proposta de avaliação:

- Primeiramente deve-se levar em conta a proposta da escola, o contexto onde ela se insere (realidade social), pois sabemos que as necessidades de movimento e reflexão são diferentes considerando o contexto social-político dos alunos em diferentes âmbitos.
- Levando em consideração as dificuldades e as limitações expressas pelas diferenças que devem ser respeitadas, 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 ano em questão. A avaliação tem por finalidade então, contribuir qualitativamente com o aprendizado, e não simplesmente como um termômetro, “medir” o quanto se aprendeu;
- Dentro do processo de avaliação do aprendizado dos conteúdos de cada etapa, temos notado historicamente diversas práticas (testes físicos e técnicos, por exemplo), formas quantitativas de medir a “adaptação” do aluno às aulas. Nesse contexto, também é possível observar que o “bom” ou “mau” comportamento, como balizador da avaliação em EF, ainda não foi superado. É preciso avançar nisso, pois os conteúdos e a intenção pedagógica das aulas de EF é que devem ser o balizador principal do processo avaliativo, e não, se os alunos se comportam “bem” ou não. A avaliação precisa levar em consideração os objetivos do processo de intervenção proposto nas aulas, pois eles são os balizadores legítimos do processo.
- Importante também na Avaliação é o fator coletivo, o respeito as decisões e acordos coletivos estabelecidos no andamento das aulas.

A ampliação destas considerações acerca dos Princípios de Referência, pode se constituir como um avanço neste processo em andamento no campo da EF brasileira. Tencionando e questionando o distanciamento entre “quem pensa” e “quem executa” o currículo, concordando com Côrrea e Moro (2004), convidamos os agentes envolvidos neste processo para refletir sobre sua prática, priorizando a participação dos envolvidos no ato de planejar, discutir e elaborar o currículo.

6 – CONSIDERAÇÕES (não) FINAIS...

Talvez o maior esforço das pesquisas em educação durante o século XX, tenha sido a busca incessante por princípios de ordem universal que fossem capazes de lidar com algumas das principais questões da educação, como por exemplo: “o que é preciso ensinar?”. Essa tendência nas pesquisas, apesar de válida, acabou por esvaziar a reflexão em torno das intencionalidades implícitas na elaboração do currículo, permitindo talvez, que interesses externos muitas vezes ditassem os rumos da educação.

Sendo a escola um espaço de lutas, o currículo se constrói mediante conflitos cotidianos, em que os atores deste processo (professores, alunos, famílias, dirigentes políticos), baseando-se em suas concepções de mundo, homem e sociedade, constroem a prática educativa. É nesse processo que os Princípios de Referência levantados neste texto podem apresentar contribuições, servindo como elemento para reflexão e tematização ao longo do trabalho dos envolvidos.

A fundamentação teórica é condição básica de uma prática crítico-reflexiva e os princípios de referência (educação, escola, currículo, conteúdo escolar, EF, esporte e avaliação) podem constituir uma proposta-guia para estudo, reflexão e crítica.

Concordando com Corrêa e Moro (2004), é necessário mobilizar-nos para construir uma prática curricular que tenha uma estruturação e uma programação coerente com os objetivos sociais almejados e, neste sentido, 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.

Conforme Rezer (2008), se o desafio de pensar/fazer currículo não pode ser pensado de forma idealizada, como se fosse possível, através dele, “resolver” dilemas construídos ao longo da história da humanidade, tal desafio parece se manifestar como uma possibilidade de ação, em um contexto contemporâneo onde o “cruzar os braços” parece não representar a melhor saída.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, T. Sulear. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, Autêntica: 2008.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BERTICELLI, I.A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, M.V. (ORG.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- 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.

_____. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1993.

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, 2007.

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

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C.; NETO, L. S. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2005.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1994.

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.

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.

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

_____. **Uma nova concepção, uma nova prática**. In: *Jornal Mundo Jovem*, p. 8, fevereiro - 2004.

MOLINA, R. M. K. e MOLINA NETO, V. Identidade e perspectivas da Educação Física na América do Sul. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Org.) **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2003.

REZER, R. **Questões para uma epistemologia do currículo: nexos com o campo da educação física...** Texto final da disciplina de estágio em Docência. (MIMEO). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. UFSC. Florianópolis, 2008

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. In: **Revista Movimento**, Porto Alegre, ano 3, n. 5, 1996.