

CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL CURRICULAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA: O CASO DAS LIÇÕES DO RIO GRANDE*

POSSIBILITY CONDITIONS FOR THE CONSTRUCTION OF A CURRICULUM IN PHYSICAL EDUCATION: THE CASE OF LESSONS FROM RIO GRANDE

Bruno de Oliveira e Silva **1**
Christiane Garcia Macedo **2**
José Geraldo Soares Damico **3**

Resumo: O texto em questão tem por objetivo compreender algumas das condições históricas para a emergência do referencial curricular do Rio Grande do Sul (Lições do Rio Grande – LRG), especialmente do componente curricular Educação Física (EF), entendendo-o como artefato pedagógico e cultural. Baseados nos aportes da História Cultural e dos Estudos Culturais, utilizamos como material empírico o próprio referencial, seus cadernos do professor e aluno, e duas entrevistas. Pode-se perceber que as LRG foram produzidas a partir de uma demanda do governo estadual e considerando os professores convidados para a EF privilegiou discussões do movimento renovador. Sua composição reflete diversas disputas e tentativas de produção de verdades, tanto sobre a EF quando sobre a construção dos sujeitos.

Palavras-chave: Currículo. Educação Física. Lições do Rio Grande.

Abstract: The text in question aims to understand some of the historical conditions for the emergence of the curriculum framework of Rio Grande do Sul (Lessons of Rio Grande-LRG), especially the Physical Education (PE) curriculum component, understanding it as a pedagogical and cultural artefact. Based on contributions from Cultural History and Cultural Studies, we used the empirical material itself, its teacher and student notebooks, and two interviews. We can see that the LRG were produced based on demand from the state government and considering the professors invited to PE, it favoured discussions of the renewal movement. Its composition reflects several disputes and attempts to produce truths, both on PE and the construction of subjects.

Keywords: Curriculum. Physical Education. Lesson of Rio Grande.

Doutorando em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1942082788225046>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1729-651X>. E-mail: brunooliveira2306@gmail.com **1**

Doutora em Ciência do Movimento Humano, Professora da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0872217208171466>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3760-3951>. E-mail: christiane.macedo@univasf.edu.br **2**

Doutor em Educação, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6928046837273155>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8976-1935>. E-mail: zdamico@yahoo.com.br **3**

Essa pesquisa contou com uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Considerações iniciais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997; 1998; 2000), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) são documentos e legislações fundamentais para a educação brasileira. Em especial no tocante a propor e nortear diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, critérios de avaliação e conteúdos específicos e mínimos dos componentes curriculares a serem desenvolvidos no ensino fundamental e médio da educação escolarizada do nosso país (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002).

Com a emergência destas políticas, o “investimento” econômico-financeiro na educação e a influência de organismos internacionais e empresas multinacionais no desenvolvimento de políticas educacionais, criou-se a necessidade e discursos para a melhoria dos índices de qualidade educacional do país. Uma das estratégias elaboradas foi à introdução e desenvolvimento de “propostas e/ou diretrizes curriculares” que relacionem um entendimento pedagógico com os diferentes interesses que perpassam estas políticas de Estado (AMARAL, 2010; MARTINY, FLORÊNCIO, GOMES-DA-SILVA, 2011).

Nos anos 2000, ganha força em níveis estaduais, distrital e municipais a produção deste formato de propostas curriculares. Considerando esse contexto, nosso objetivo é compreender algumas condições de possibilidades históricas para a emergência do Referencial Curricular (RC) do Rio Grande do Sul (RS), também conhecido como Lições do Rio Grande (LRG), em especial o que tange o componente curricular Educação Física (EF). Analisamos o LRG como artefato pedagógico (COSTA, 2000), sendo assim nossos aportes teóricos foram os Estudos Culturais (COSTA, 2004; ALVARENGA, 2006; SILVA, 2011) e a História Cultural (BURKE, 2005).

As LRG são construídas para a segunda fase do ensino fundamental e o ensino médio, e estão organizadas a partir de quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; e Ciências Humanas. Nossa análise está centrada no segundo volume, que é constituído a partir do seu vínculo com a área das Linguagens, tendo como denominação Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Além da EF, o componente curricular Arte também está apresentado nesse volume.

As LRG foram disponibilizadas ao público no ano de 2009, sendo compostas por três diferentes formatos de documentos: O referencial curricular (RIO GRANDE DO SUL, 2009; GONZÁLEZ, FRAGA, 2009a), o caderno do professor (GONZÁLEZ, FRAGA, 2009b) e os cadernos do aluno (GONZÁLEZ, FRAGA, 2009c). Sendo substituído em 2018, após a implantação da BNCC (BRASIL, 2017) pelo documento: Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Além da análise documental do LRG, optamos em realizar entrevistas de história oral temática (MEIHY; BARBOSA, 2007) com os autores dos volumes correspondentes à EF, os professores Alex Branco Fraga e Fernando Jaime González. Eles foram os responsáveis pela composição e finalização do documento e participaram de todo o processo de construção do mesmo.

As entrevistas foram realizadas em parceria com o projeto Garimpando Memórias¹, que vem desenvolvendo pesquisas nas áreas de esporte, EF, lazer e dança, utilizando da História Oral (GOELLNER, MÜHLEN, 2010). Entendendo as entrevistas, como um material que fala sobre o artefato pedagógico analisado, discursando e constituindo rastros acerca das condições que possibilitaram a sua produção. Buscamos nas mesmas, elementos que vislumbravam entender o processo pelo qual se estabeleceu as relações entre os vários autores, órgãos e instituições que se envolveram na execução da proposta curricular para as escolas estaduais do Rio Grande do Sul.

Para as entrevistas inicialmente foi realizado o primeiro contato com os entrevistados. O próximo passo foi à elaboração do roteiro das entrevistas, que teve como temáticas básicas abordadas: as condições de possibilidades da produção do documento; o processo de construção e escolha dos autores; que caminhos teóricos a EF percorre no documento; a relação professor/aluno; os elementos pedagógicos; os avanços pretendidos; o processo de participação, distribuição e formação dos professores da rede estadual; as críticas elogiosas e negativas acerca do material, dentre outros temas.

¹ Sob o protocolo de aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de número 2007710.

Após a elaboração do roteiro e envio prévio aos entrevistados, marcamos a realização das entrevistas. Ambas as entrevistas foram registradas através de gravador digital portátil. O processamento das entrevistas passou pelas seguintes etapas: transcrição, inicialmente de forma literal, seguida pela conferência de fidelidade e pela pesquisa de termos, que é o processo de ouvir novamente a gravação, conferindo as falas e acrescentando notas de rodapé, citações e termos pouco usuais e/ou regionais, que identificam e fornecem dados mais precisos. A partir desse documento foi realizado o copidesque, que se trata da adaptação do texto para a leitura, quando se retiram expressões repetidas e algumas lacunas existentes no texto, também sendo realizadas algumas correções gramaticais para retirar alguns vícios de linguagem, sempre buscando resguardar o conteúdo expresso pelo entrevistado.

Após a realização de todos esses procedimentos, a entrevista retornou aos entrevistados, para eles fazerem a leitura final e as possíveis modificações. Ainda houve a assinatura da carta de cessão, concedendo propriedade e direitos autorais ao projeto.

Como estratégia de análise utilizamos a análise cultural. Olhando o documento curricular enquanto um artefato pedagógico e/ou cultural, pois além de ensinar, também, incorporam, reproduzem e veiculam determinadas representações que, envolvidas em um conjunto de práticas discursivas, tornam visíveis e enunciáveis determinadas relações de poder e certas assertivas que ganham valor e *status* de saber e verdade. E utilizando as entrevistas para auxiliar na produção do contexto desse artefato e problematizando-o.

Eis que emergem as Lições do Rio Grande: ações do governo

De acordo com Amaral (2010), as políticas adotadas no estado do RS, no final da década de 1990 e no início do século XXI, estão associadas a uma continuidade das políticas gerencialistas, que ganham força e consonância na sociedade civil com o movimento Todos pela Educação². Dessa forma, os projetos políticos, segundo Amaral, visavam:

[...] à reformulação do Estado para o atendimento das demandas do mercado, conforme as diretrizes suscitadas pelos organismos internacionais. Em relação à educação, esta reforma inseriu novas formas de gestão e controle dos serviços públicos. A gestão educacional passa a ter características: de focalização e redistribuição no financiamento; de descentralização com a transferência das responsabilidades a esferas menores para a execução das políticas; de inserção de parcerias com a colaboração da sociedade civil na gestão e na captação de recursos para o sustento da instituição escolar; uma avaliação do sistema e do ensino pautada pela regulação do sistema educacional (2010, p. 125).

Partindo desse íterim, o novo formato das políticas educacionais estava baseado na transferência do fundo público para o setor privado, produzindo uma parceria entre Estado e a sociedade civil: o primeiro entra com o financiamento e o segundo, com a execução. Dessa maneira, o Governo do RS, identificado com os objetivos e as metas estabelecidas pelo Compromisso Todos pela Educação e apoiado pela Agenda 2020 – O Rio Grande Que Queremos, lança o Programa Estruturante Boa Escola para Todos, que é constituído por cinco projetos: “SAERS – Sistema de Avaliação Educacional do Rio Grande do Sul; Professor Nota 10; Escola Legal; Sala de Aula Digital e Centros de Referência na Educação Profissional” (ABREU, 2009, p.6).

Estes projetos (Figura 1) apresentam objetivos e especificidades distintas, que o Governo denomina de “a melhoria da qualidade da educação”. Sendo, segundo Amaral (2010), projetos destinados a funcionários, professores e alunos da Rede Estadual de Educação do RS.

Figura 1. Esquema do Programa Estruturante Boa Escola para Todos.



Fonte: os autores, baseado em Rio Grande do Sul (2009) e Amaral (2010).

Cabe ressaltar que esses projetos são peças de uma só arquitetura política. E que é a partir do projeto Professor Nota 10 que emergem as condições de produção do LRG. Ele e o SAERS foram considerados estratégicos para a gestão da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), representada por Mariza Abreu³ e por Ervino Deon⁴. Segundo seus gestores, é a partir desses projetos que se produziria uma educação de qualidade, a partir de um processo de ensino, aprendizagem e avaliação no sistema educacional das escolas estaduais do RS.

O projeto SAERS foi iniciado no ano de 2005, ainda na gestão do governador Germano Rigotto⁵, através de uma atividade denominada Projeto Piloto do Contrato de Gestão. Este projeto foi o nome dado à ramificação, vinculada à SEDUC e às escolas da rede estadual, do Programa de Modernização da Gestão Pública. O mesmo se desenvolveu entre setembro de 2005 e setembro de 2006, visando à melhoria da eficiência e da qualidade da gestão educacional, proporcionando melhores desempenhos e desenvolvimento dos índices educacionais do estado (AMARAL, 2010).

No ano de 2007, a SEDUC, em conjunto com outras entidades (União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/RS; Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul – SINEPE/RS; Sesi Educação; Instituto Unibanco), realiza o estudo para implantar o SAERS através do Decreto nº 45.300, de 30 de outubro de 2007. Dessa forma, o SAERS deveria ser aplicado em todas as escolas estaduais, em um período que não ultrapassasse dois anos, avaliando os “[...] fatores internos e externos que venham a intervir no desempenho dos alunos” (AMARAL, 2010, p. 172). O projeto focava no “[...] desenvolvimento de conhecimentos e habilidades cognitivas do aluno, para que a partir disso ocorram capacitações dos educadores voltadas para resultados de aprendizagem” (AMARAL, 2010, p. 172).

Já o projeto Professor Nota 10 apoia-se na valorização do magistério, na formação continuada dos professores e da implantação de uma nova legislação sobre os currículos escolares. Esses dois eixos formalizam o desenvolvimento do projeto junto à SEDUC/RS. Na divisão de tarefas do trabalho da Secretaria, a gestora responsável por responder e organizar as ações do

3 Ocupou a pasta entre janeiro de 2006 e setembro de 2009.

4 Ocupou a pasta entre setembro de 2009 e início de 2010.

5 Gestão 2003-2006.

projeto Professor Nota 10 foi a diretora do Departamento Pedagógico, Sonia Maria Nogueira Balzano, tendo segundo González (2013), fundamental importância na condução, organização, sistematização e implementação do LRG.

Apoiamo-nos em Amaral para retomar o objetivo geral do Programa Estruturante Boa Escola para Todos: “o trabalho em sala de aula e o aumento dos níveis de aprendizagem dos alunos, melhorando a qualidade dos professores já admitidos pelo estado” (2010, p. 147). Esse projeto foi pensado como mais um elemento de formação continuada e capacitação dos profissionais da educação, tendo a ambiciosa meta de atingir os aproximadamente 30 mil funcionários da pasta, principalmente os professores e gestores (AMARAL, 2010). Portanto, o Professor Nota 10 se constitui como central no delineamento definido dentro do Programa Estruturante Boa Escola para Todos,

[...] pois não existe escola de qualidade sem professor de qualidade, com boa formação, elevada autoestima e comprometido com a aprendizagem de seus alunos. Para isso, é necessária uma formação continuada oferecida pelo Governo do Estado (ABREU, 2009, p. 7).

A partir do posicionamento dos gestores, é possível perceber que as práticas de escolarização tradicionalmente vistas como o *lócus* no qual circulam e são produzidos os currículos não são vistas apenas como práticas mediadoras, de socialização, mas como práticas produtivas entremeadas nas prescrições sobre o que deve ser conhecido, sobre determinadas maneiras de conhecer, interpretar e organizar os saberes que os sujeitos constroem sobre si mesmos e sobre o mundo. O Professor Nota 10 apresenta outras ações que contribuem para a sua efetivação, tais como: o processo de implantação do LRG; a promoção de cursos de formação; a produção de materiais pedagógicos, como vídeos, e a distribuição desse material para as escolas e alunos vinculados à rede de ensino estadual. Assim é possível perceber que os esquemas de racionalidades envolvidos nas definições de determinadas maneiras de conhecer, interpretar e organizar regras, padrões de cognição, estilos de raciocínio, descrições do mundo, fabricação de visões do ‘eu’ necessitam de outras tecnologias e dispositivos para ser operacionalizados.

Cabe retomar a LDB que reafirma a Constituição Federal, ao considerar ser incumbência da União, em colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios, estabelecer diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, de forma que se assegure uma formação básica comum (art. 9º, inciso IV). No caso das LRG, esses documentos também foram de suma importância para a sua elaboração. Como afirma Mello “[...] as DCNs, [...] arrematam esse ambiente institucional em âmbito nacional” completando a “[...] conexão da escola com os entes políticos e institucionais da educação brasileira” (2009, p. 13). Essa relação entre os documentos, diretrizes e parâmetros, constituídos pelo Governo Federal, também é ressaltada pela fala do professor Alex Branco Fraga, quando descreve:

Bom, como vocês sabem, a LDB previa a organização de diretrizes nacionais (que resultaram nos PCN), e previa também diretrizes estaduais e municipais. Como a prática curricular não é um elemento muito forte na Educação Física, nós não temos uma tradição de organização curricular. Apesar de uma série de críticas, especialmente quando do lançamento, os PCN foram muito importantes para a Educação Física, e para grande maioria das outras áreas também, mas eles estavam ainda em um patamar muito abstrato, muito distante da realidade concreta das escolas, mas foi uma referência importante para a construção dos referenciais (2013, p. 4).

Todos esses documentos produzidos pela esfera federal nos parece configurar espaços, conteúdos, sujeitos, ações a serem realizadas no processo educacional brasileiro, e por consequência na EF. Essas organizações curriculares são possíveis especialmente porque parte dos entes federativos (estados, distrito federal e os municípios) vêm produzindo, nas últimas décadas, referenciais curriculares e/ou diretrizes curriculares que permitem essa relação. E, por parte da escola, a gestão de Projetos Político-Pedagógicos constituía, constitui ou deveria constituir uma intrínseca relação com a realidade desse espaço escolar.

A produção do componente curricular Educação Física

O processo de construção do LRG foi finalizado no ano de 2009, como descrito anteriormente, em meio à implantação de um novo formato de gestão e organização da administração pública estadual e, em especial da educação, já iniciado em 2007. Esse formato de administração educacional foi questionado por vários órgãos da sociedade civil, como: Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS/Sindicato), Federação das Associações e Círculos de Pais e Mestres do Rio Grande do Sul (ACPM/Federação), União Gaúcha dos Estudantes Secundaristas (UGES) e os próprios diretores das unidades escolares, além de faculdades de Educação. Alguns desses questionamentos se relacionavam ao que a governadora chamou de crise do Estado, quando, no ano letivo de 2007, ocorreram: atrasos nos repasses dos recursos financeiros das escolas; falta de recursos humanos; remanejamento de professores de cargos pedagógicos/administrativos para o ambiente de 'sala de aula'; ampliação da carga horária de trabalho dos professores temporários e efetivos; fechamento de setores como coordenação pedagógica, orientações educacionais, laboratórios de pesquisa, bibliotecas (AMARAL, 2010).

Apesar dos questionamentos, a construção do documento foi finalizada e implantada. No caso do componente curricular da EF os professores convidados fizeram reuniões e discussões sobre as áreas de conhecimento e sobre o próprio componente. Apesar da EF fazer parte, há alguns anos, da proposta pedagógica das escolas brasileiras (BRASIL, 1996), inicialmente, no caso da elaboração do documento das LRG, o mesmo não seria convidado, como nos relata o professor Alex Fraga:

Os primeiros a serem convidados para as Lições do Rio Grande, que na época ainda não tinham esse nome, era apenas a ideia de um referencial curricular do Estado, foram alguns colegas da Língua Portuguesa, da Matemática, da Geografia, da História, que me conheciam do NIUEI (2013, p.2).

Como é perceptível no excerto anterior, a EF, não estava entre as prioridades, considerando as diversas disciplinas que compõem o currículo. Ou, pelo menos, não era um dos conhecimentos que, *a priori*, deveriam compor um RC. Num segundo momento, de acordo com o relato o professor foi convidado, mas recusou. Posteriormente, foi feito o convite a outros grupos de professores do campo da psicomotricidade e da iniciação esportiva. Contudo, após uma reunião na SEDUC, ficou definido que os professores Alex Fraga e Fernando González seriam os responsáveis pela produção desse documento (GONZÁLEZ, 2013).

Ambos os autores das LRG têm uma trajetória extensa na EF, tendo o professor Alex Branco Fraga vínculo com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desenvolvendo pesquisas na área das políticas de formação em EF e Saúde. E o professor Fernando Jaime González vínculo na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), com pesquisas desenvolvidas nos temas de EF Escolar, Educação e Tecnologias e Sociologia das Práticas Corporais.

No processo de construção das LRG, segundo o professor Alex, o trabalho tinha três dimensões: “[...] as reuniões gerais com a equipe da SEE-RS, as reuniões dentro da área Linguagem, Códigos e as suas tecnologias e as reuniões entre eu [Alex] e o Fernando” (FRAGA, 2013, p. 5). Segundo os entrevistados, foi muito intenso esse processo, foram várias reuniões entre as áreas – de 12 a 15 encontros – para conseguir que “fosse se alinhando” (GONZÁLEZ, 2013, p. 7) a estruturação do documento a ser produzido.

A EF, em especial no ambiente escolar, vem se constituindo nas últimas décadas enquanto um conhecimento que se produz nas relações de saber e poder, estabelecidas por condições, circunstâncias e possibilidades. No caso do RC do RS estas relações não se fazem diferentes. A escolha dos autores Alex Fraga e Fernando González na condução, constituição e alinhamento das bases deste referencial é um exemplo desta relação.

Esta escolha carrega consigo um olhar e um entendimento sobre este componente curricular, que se vincula ao que os autores chamam de Movimento Renovador, entendido a partir do processo de 'repedagogização' da Educação e da EF, no nosso país em meados dos anos 1980. Conceitos como cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento se tornam conhecidos na nossa área e ganham força nas diferentes e diversas propostas educacionais da área (CAPARROZ, 2005).

Os autores das LRG optaram por desenvolver a discussão sobre a EF associada ao conceito de cultura corporal de movimento, como pode ser percebido no excerto abaixo:

De certo modo, querendo ou não, de acordo ou não, todos nós que lidamos com a Educação Física escolar no âmbito acadêmico somos herdeiros do movimento renovador, porque foram os primeiros movimentos em torno de organização curricular que passaram a pensar a Educação Física como uma disciplina responsável pela cultura corporal de movimento, por meio das práticas corporais sistematizadas (FRAGA, 2013, p. 6).

Essa proposta pedagógica se aproxima do entendimento que uma prática educacional relacionada ao movimento humano deve estar vinculada às discussões culturais. Deste modo, a EF é mais um elemento da linguagem, que na qualidade de cultura, habita o mundo do simbólico (BRACHT, 1999). González e Fraga reafirmam e defendem a cultura corporal de movimento como o objeto privilegiado de estudo da EF, entendendo-a no interior do componente curricular como uma prática que não deve "tornar os alunos fisicamente aptos, [...], e sim levar os estudantes a experimentarem, conhecerem e apreciarem diferentes práticas corporais sistematizadas, compreendendo-as como produções culturais dinâmicas, diversificadas e contraditórias" (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a, p. 113). Assim o conhecimento da EF escolar, teria como uma de suas responsabilidades, organizar, sistematizar e sequenciar os saberes da área, através das práticas corporais sistematizadas e das representações sociais sobre a cultura corporal de movimento, em especial no caso deste referencial, na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio das escolas públicas estaduais do RS.

Apesar do convite para elaboração deste documento ter sido restrito aos professores Alex Fraga e Fernando González, estes convidaram o que eles chamaram de "leitores privilegiados", que após uma primeira versão do documento, se propuseram a contribuir lendo e dando sugestões para a versão final das LRG. Perguntamos aos autores se os professores da rede estadual foram chamados a participar desse processo:

Oficialmente não. Isso foi um grande embate. Teve, sim, oficialmente, um convite a leitores das produções por parte da Secretaria, e quem participou dessa reunião foi o Alex particularmente, por eu estar viajando nesses dias. Mas foram uma, duas pessoas...(GONZÁLEZ, 2013, p. 12).

No caso da Educação Física, sim, mas a participação dos professores foi depois que o material já estava elaborado, ou melhor, bem alinhavado. Como é que se deu? Se deu como uma espécie de piloto... Porque como o Fernando já tinha assessorias com os professores do Estado, e vinha mantendo um trabalho de formulação curricular para cada escola específica, de certo modo se buscou aquela experiência, que é uma experiência piloto; para de algum modo testar o material depois que estava quase pronto, a gente foi ao encontro de

professores da rede pública estadual que pudessem analisar o material, experimentar o material e apontar problemas para que a gente pudesse voltar, corrigir, ampliar ou cortar (FRAGA, 2013, p.9).

O professor González tinha uma experiência prévia com o diálogo e assessoramento de algumas instituições e professores de sua região, como citado por Fraga. González (2006) refere-se a esse trabalho, afirmando a sua necessidade por ele não ter encontrado, nas instituições às quais ele teve contato, a formulação de propostas e/ou projetos curriculares para a EF junto aos professores. Assim, ele utiliza-se dessa experiência para incorporar às LRG saberes desenvolvidos e trabalhados nesse contexto.

A não participação oficial dos professores da rede estadual foi um ponto de questionamento ao desenvolvimento das LRG, assim como as críticas realizadas por instituições educacionais, como universidades e/ou grupos de educadores e gestores escolares, que versaram principalmente sobre: a falta de diálogo entre a comunidade escolar e a secretaria; a desestruturação escolar, com o fechamento dos ambientes pedagógicos fora a sala de aula; as dificuldades de gestão escolar, ao passo do drástico corte de 50% do orçamento escolar; a autonomia das escolas; as condições do trabalho pedagógico; as políticas de formação inicial e continuada de professores (AMARAL, 2010; FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2010).

Essa dinâmica de organização do documento LRG e os questionamentos a essa proposta foram nos permitindo observar alguns aspectos de ordem política, epistemológica-científica e pedagógica que envolveram a sua elaboração. Para tanto buscamos na relação saber-poder entender a sua dinâmica, permitindo assim condições de possibilidade para a emergência de uma proposta curricular, tal qual as LRG.

A emergência de um saber

Michel Foucault propôs a articulação entre o saber e o poder, em que as disciplinas estão articuladas inexoravelmente aos regimes de verdade. As disciplinas “[...] não apenas engendram determinadas maneiras de perceber o mundo e de atuar sobre ele, como também separam o que é (considerado) verdadeiro daquilo que não o é” (VEIGA-NETO, 2006, p. 26). Exatamente por não ser pura e neutra, as LRG não podem ser tomados apenas como mais um elemento de “[...] auxílio, uma ferramenta. Quem faz o currículo é o aluno junto com o professor, o currículo está ali no acontecimento da aula” (GONZÁLEZ, 2013, p. 26). Uma noção importante e que ajuda a rasurar a posição acima se dá a partir dos estudos culturais, que entendem que o conhecimento e o currículo são objetos envolvidos de interpretação e disputa, em que diferentes grupos tentam obter hegemonia. Ou seja, ainda que González tenha razão, em parte, seria preciso completar essa sentença: desse modo, temos que o currículo “[...] é aquilo que nós, professores/as e estudantes fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações e em seus efeitos” (SILVA, 2002, p. 194).

Por seu caráter social as LRG apresentam determinados conhecimentos, conteúdos, estrutura, organização, autores, *experts* e não outros, de se pensar o currículo. Por essa razão, é que o currículo não está restrito ao professor e ao aluno, ele não é um reflexo da natureza ou da realidade, mas o resultado de um processo de criação e de interpretação social. É possível dizer, ainda, que artefatos pedagógicos, como o currículo, são também artefatos culturais, ou seja, são produzidos no âmbito da cultura, portanto, imersos em relações de poder e disputa por imposições de significados. As LRG enquanto instrumento que determina, normaliza e delimita a forma com a qual se estabelece as relações com a EF no ambiente escolar é um artefato pedagógico. Um exemplo disso é quando o documento se pronuncia, dizendo:

[O componente Educação Física nas LRG] É um esforço de explicitação dos saberes considerados fundamentais neste campo, organizados com a intenção de auxiliar no planejamento e na implantação de propostas de ensino que

favoreçam o processo de apropriação, problematização e uso criativo por parte dos alunos do que ali está sugerido. O Referencial é um ponto de apoio, e não um texto substituto, ao processo de elaboração dos planos de estudo de cada instituição (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a, p. 114).

Nessa relação, os *experts*/consultores são detentores de um determinado tipo de saber, já definido e desenvolvido na proposta. Apoiando-nos em Foucault (2008b), é difícil não estabelecer uma relação entre a proposta de sistematização dos elementos da cultura corporal de movimento, descritos nas LRG, com uma noção de governo das condutas dos sujeitos que se encontra imbricada nessa proposta de prática pedagógica estabelecida pela disciplina EF.

É interessante perceber como há todo um discurso, de guia de estudos, movimento preliminar, de auxílio na organização dos saberes, como ponto de partida e apoio, não como manual e não um substituto para planos de ensino etc. A relativa autonomia aparece em um fragmento presente em todos os volumes, em que uma das consultoras afirma:

Orientados por este Referencial Curricular, a proposta pedagógica da escola, os planos de estudo e os planos de trabalho de cada professor, terão que responder à demanda de construção de uma escola capaz de superar uma concepção tradicional de educação (MELLO, 2009, p. 19).

Essas construções discursivas são sintonizadas com a racionalidade contemporânea de governmentação, ou seja, através de uma função-lugar, estrutura modos calculados de ação sobre as forças, atividades e relações de cada indivíduo e da população para atingir determinados fins.

Coutinho e Sommer, apoiados nas produções discursivas sobre a formação de professores, indicam que essas formulações acerca do currículo e/ou das discursividades dos professores são importantes para destacar que, no âmbito das políticas educacionais brasileiras, existe uma espécie de simbiose, uma relação muito estreita entre estas várias ideias e perspectivas de se pensar o currículo e os “sujeitos educados” (2011, p. 87). Isso nos possibilita pensar que exista uma pluralidade nos diversos saberes que compõem o ensino de uma disciplina curricular no âmbito escolar. A própria EF é exemplo dessa retórica de múltiplos currículos, saberes e elementos discursivos, como no que se refere às discussões da utilização das competências a serem desenvolvidas.

Essa ideia tem merecido diversas críticas de setores sociais que veem a educação como uma forma de contribuir na formação do cidadão, e não como uma mera preparação para o mundo do trabalho. [...]. Em consonância com a ideia anteriormente descrita, o conceito de competência também pode ser usado como operador da organização do currículo. (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a, p. 115).

Chamam atenção nesse trecho ao menos duas questões: uma primeira que é a tentativa de desvincular o material produzido de uma lógica neoliberal voltada para o mundo do trabalho e ao bom desempenho no emprego. Na sequência, propõem outro uso das competências para pensar e agir em busca de melhores condições de vida. Ora será que é possível desvincular uma lógica da outra? O governo da época, ao produzir um referencial estadual na busca de educar e moralizar para o exercício de certa cidadania, não estaria formando um trabalhador flexível, conformado, adaptado? Como esperamos já ter deixado claro até este momento, o objeto referencial é datado, localizado, reificando e produzindo um sujeito de direito e deveres de uma determinada democracia liberal. Apoiadas no suporte das técnicas específicas para exercer a cidadania, as práticas curriculares do RS compõem e decompõem forças, vigiam, selecionam, classificam, hierarquizam, gratificam e punem em função de conjunto de normas. Nisso, o convite é que, ao ser implicado em sua comunidade, cumpra seu papel em uma democracia ativa, a fim de que “todos” possam ser cidadãos responsáveis.

Silva (1995) já nos alertava que a nova direita, vencedora de eleições em vários países, colocara a educação e o currículo no centro de uma reestruturação da sociedade, com critérios baseados no funcionamento do mercado:

A centralidade da competência na organização curricular nacional é apontada por certos setores educacionais como um modo de dar continuidade às teorias da eficiência social ou da pedagogia dos objetivos. Este tipo de análise vê todo e qualquer projeto curricular estruturado por competências como um documento marcadamente instrumental, comportamentalista e fragmentado, mais comprometido com a formação do capital humano do que com cidadãos capazes de se engajar no processo de democratização da sociedade. (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a, p. 115).

Cabe examinar que as LRG, quando do seu processo de formulação, tinham uma clara linha político-ideológica, pautada por organismos internacionais, PCN, discurso da melhoria da qualidade educacional e experiências estaduais pautadas na ideia de competências e habilidades, tais como as de São Paulo e Minas Gerais. Em todas essas ações, a lógica da racionalidade proposta era direcionada para a formação de um cidadão flexível, com capital humano para adequar-se ao mercado em constante mudança.

Um exemplo é de que o currículo por competências, não têm por objetivo o questionamento mais profundo das concepções de conhecimento dominantes. Ao contrário, ele contribui para favorecer processos de inserção social e de aceitação do modelo social vigente. Isso porque o princípio integrador situa-se no mundo produtivo: são integrados os saberes necessários para execução de atividades profissionais segundo as exigências de mercado. Cabe notar que há uma ideia de que foi possível trabalhar com outra perspectiva que não a mais tradicional.

É possível pensar que qualquer proposta, mesmo de vertentes políticas diferentes, com mais ou menos pressões internacionais, tenha partes de seu léxico muito parecidas. Cidadania, respeito às diferenças, solidariedade, direitos humanos e valores humanistas, educação inclusiva, educação de qualidade, democracia, pluralidade cultural são apenas algumas expressões/noções que estão presentes em praticamente todas as formulações curriculares, com pequenas diferenças. Talvez sejam essas pequenas – às vezes micro – diferenças que importam.

Com relação à EF, me remeterei a um conjunto de coisas não ditas. Ter um conjunto de competências (no total de 17, entre gerais e específicas) tão amplas a serem desenvolvidas no processo de ensinar e aprender, além de um detalhamento impressionante de conteúdos, parece indicar que o professorado gaúcho talvez não saiba o que ensinar:

O discurso manifesto do currículo não passaria da presença repressiva do que ele não diz. É este não dito. E este não dito seria um vazio que mina, do interior, tudo o que se diz. A busca de uma origem destina a análise do discurso curricular a ser a repetição de uma origem que escaparia a toda determinação histórica. Destina tal análise a ser interpretação, ou escuta de um já dito, que seria ao mesmo tempo um não dito. (CORAZZA, 2001, p. 133).

Voltando aos ditos e não ditos, agora em relação entre si, pode-se notar que, basicamente, o que emerge nas LRG sobre as questões relativas às identidades são alguns escassos ditos:

Cooperação, solidariedade, tolerância, liberdade, igualdade, pacifismo são temas que emergem nas aulas a todo instante, por isso; mesmo que possam ser abordados sob o ponto de vista conceitual, não cabe propor num Referencial Curricular a sistematização de uma sequência de saberes atitudinais a serem ensinados, e sim, delinear princípios gerais de

desenvolvimento das aulas que primem pelo bem viver coletivo e, conseqüentemente, pelo bom relacionamento entre os alunos. (GONZÁLEZ, FRAGA, 2009a, p. 116).

É reconhecida a sua importância, mas pontuado que não devem ser trabalhados ou desenvolvidos enquanto uma sistematização de conteúdos, já que estão presentes no princípio geral de todas as aulas. Ora, tal afirmativa nos permite ver nitidamente a lógica de ocultação das relações de governo de si e dos outros. Tem-se uma lista de conteúdos que parecem funcionar como coisas abstratas e ideais. Para Silva, “Isso equivaleria a conceber a sociedade como estática e o indivíduo como passivo” (2002, p. 194). O mesmo autor pontua:

Como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos. O currículo não é assim uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. (SILVA, 2002, p. 195).

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de resistir ou de participar das ações dos professores (TARDIF, 2002). É nessa direção que não se trata meramente de um ideal de transmissibilidade como pode o material das LRG desejar que assim seja entendido. Importam os mecanismos que ele dispõe para produzir sujeitos de determinados tipos, integrados, tolerantes, solidários, etc. Trata-se de uma espécie de desencaixe (GIDDENS, 1991) entre o currículo proposto, a escola e a contemporaneidade, uma vez que parece não ser mais possível que as redes nacionais, estaduais e municipais de educação realizem concretamente o ideário em que se apoiava a escola e, conseqüentemente, pondo em questão as suas promessas integradoras, emancipatórias e liberal-democráticas.

Sobre o não dito, há ainda pelo menos mais uma menção a fazer, que tem a ver com a ausência absoluta das questões sobre identidades que seriam centrais, num currículo que minimamente dialogasse com outras perspectivas menos tradicionais, principalmente a partir de

[...] uma perspectiva que reconhece o descentramento da consciência e do sujeito, a instabilidade e provisoriidade das múltiplas posições em que são colocados pelos múltiplos e cambiantes discursos em que são constituídos, começa por questionar e interrogar esses discursos, desestabilizando-os em sua inclinação a fixá-los numa posição única que, afinal, se mostrará ilusória. (SILVA, 1994, p. 249-250).

Associados às discussões de um processo formativo não linear e constituídos a partir de uma rede de saberes estão os currículos que, de acordo com Moreira (1990), Silva (2001), Moreira e Silva (2008), colocam em evidência a formação de subjetividades e identidades culturais dos alunos da escola. Valorizam a história de vida dos sujeitos que integram esse processo de escolarização.

Para Santos e Moreira (1995), o olhar da modernidade reafirma o currículo a partir de quatro ideias: a primeira é “o currículo como conhecimento”, (HAGEMeyer, 2011, p. 235) que busca no trato didático e pedagógico determinar a forma de educação escolar. A segunda é o

[...] currículo como experiência a ser vivida pelos sujeitos na escola [...], consistindo na organização das experiências que preparassem os alunos para a vida numa sociedade que se industrializava, a qual se queria democrática e harmônica (HAGEMeyer, 2011, p. 235).

A terceira ideia é do currículo como “ciência e técnica, que [...] firmavam uma ideia de eficiência e racionalidade técnica do currículo para a educação escolar, visando à formação de indivíduos para a produção fabril” (HAGEMeyer, 2011, p. 235). A última proposta curricular

descrita é a de um “currículo crítico [...]”, buscando desvelar os mecanismos de controle ideológico que permeavam a consciência, as práticas sociais e o conhecimento veiculado na escola formal” (HAGEMeyer, 2011, p. 235).

Nessa prática de significação, joga-se um jogo decisivo, que exige uma decisão moral, ética, política de cada pessoa:

O que vamos produzir no currículo entendido como prática cultural? Os significados e os sentidos dominantes, as representações que os grupos dominantes fazem de si e dos outros, as identidades hegemônicas? [...] Ou vamos fazer do currículo o campo aberto que ele é, um campo de disseminação de sentido, um campo de polissemia, de produção de identidades voltadas para o questionamento e a crítica? (SILVA, 2001, p. 29).

Assumir o caráter produtivo do currículo significa tomá-lo numa dimensão de seus efeitos. Ou seja, é através de seus discursos e narrativas, que, de modo mais ou menos explícitos, se determina algumas noções características sobre conhecimento, organização social e sobre os diferentes grupos sociais.

Faz-se necessário enfatizar que os objetivos de um currículo, não devem ser apenas estéticos, mas sua utilização está estreitamente ligada a relações de poder, pois “o texto que constitui o currículo não é simplesmente um texto: é um texto de poder” (SILVA, 2001, p. 67). Sendo assim, faz-se necessário fazer perguntas, como: “Quais grupos sociais estão representados no conhecimento corporificado no currículo? De que forma eles são descritos? Quais são as ideias de gênero, de raça, de classe, apresentadas nos diferentes textos curriculares?” (SILVA, 2011, p. 194). É através de perguntas como essas que o currículo pode se tornar um território contestado, algo que os não ditos do currículo em questão nos mostram não ser sua opção político-epistemológica.

Considerando isso, chamamos atenção para as seguintes competências descritas na proposta:

Participar das práticas corporais de movimento, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando o nível de conhecimento, as habilidades físicas e os limites de desempenho de si mesmo e dos outros;

Evitar qualquer tipo de discriminação quanto à condição socioeconômica, à deficiência física, ao gênero, à idade, à nacionalidade/regionalidade, à raça/cor/etnia, ao tipo de corpo etc.;

Repudiar qualquer espécie de violência, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade nas práticas corporais de movimento;

Argumentar de maneira civilizada perante colegas, funcionários, professores, equipe diretiva, pais, especialmente quando se deparar com situações de conflito geradas por divergência de ideias, de credo, de posição política, sobre preferência estética, sexual, partidária ou clubística;

Contribuir de maneira solidária no desenvolvimento de tarefas coletivas (práticas ou teóricas) previstas para serem realizadas pela turma.

Reconhecer e valorizar a aplicação dos procedimentos voltados à prática segura em diferentes situações de aprendizagem nas aulas de Educação Física;

Saber lidar com as críticas construtivas feitas por colegas, funcionários, professores, equipe diretiva, pais e percebê-las como oportunidade de aprimoramento pessoal e do convívio em comunidade. (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a, p. 116-117).

Nossa primeira observação desse conjunto de enunciados é que eles formam uma gramática moral sobre o sujeito-aluno. É precisamente a partir de uma estratégia de governo que boa parte das formulações de referenciais modernos se utiliza de uma série de universais no sentido foucaultiano. Não se trata, de modo algum, de descobrir uma verdade preexistente no mundo. Para Foucault (2008a), toda verdade é histórica; produto da relação entre o homem e o mundo; resultado das práticas discursivas e das relações de poder de um determinado contexto. Segundo o autor, as verdades que se pretendem universais possuem fatos e efeitos de dominação, frequentemente se transformando em dogmas. A liberdade insere-se nesse contexto como a possibilidade de recusar esses dogmas, nos livrando das restrições que eles produzem em nossas vidas.

No excerto acima, vemos uma preocupação com o respeito e valorização de grupos sociais antes marginalizados. O que compõe preocupações tanto do movimento renovador, quanto de discussões vinculada às teorias pós-críticas. Há então um reconhecimento de que nas práticas corporais e no trato com a cultura corporal de movimento é necessário se ter o cuidado com aspectos relacionados à violência, discriminação, egoísmo. Vemos uma gramática moral que foge ao conservador e ao tradicional, tentando colocar como verdade outras formas de moralidade. Se por um lado, chama a atenção, pois parece colocar a responsabilidade do desenvolvimento moral de estudantes sobre os(as) docentes, por outro também é um reconhecimento de que enquanto sociedade (e o corpo docente a compõe) ainda não atingimos um nível aceitável de respeito às diferenças e por isso, ainda é necessário se explicitar normas e parâmetros para essa moralidade a ser desenvolvida.

Entendemos assim a importância de refletir sobre o discurso. Porque o saber se expressa por meio dele. Isto é, o documento, seja escrito, seja falado, está imbuído na ordem do discurso,

[...] em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade. (FOUCAULT, 1999, p. 8-9).

Assim, o discurso, como o saber, não é desinteressado e neutro, mas está articulado às relações de poder. O discurso não apenas descreve ou traduz as lutas e as dominações: é objeto de luta, luta-se para dominar o discurso. A ordem do discurso é um regime ligado ao desejo e ao poder, que seleciona 'quais discursos', que controla a produção, circulação e aplicação do discurso. Silva descreve que:

Há dessa forma, um nexos muito estreito entre currículo e aquilo em que nos transformamos. O currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos. (2002, p. 196).

O que as práticas discursivas das competências morais da EF buscam produzir é fortalecer nossa subjetividade através de uma vontade de verdade, direcionadas pelas teorias e saberes experienciais dos autores. Questionamos o fato do direcionamento para a produção de um cidadão ideal, visto que a dinâmica social em sua fluidez pode não se encaixar a esse sujeito. Mas reconhecemos que ao escapar da ideia de competência vinculada ao mercado e a uma moral conservadora as verdades produzidas e veiculadas pelo componente curricular EF podem refletir as discussões do campo de ordem mais progressista.

Considerações Finais

É nesta medida que é possível compreender o RC construído para a rede estadual de ensino do RS reúne uma série de condições contextuais que possibilitou que determinados saberes circulassem e outros não. A administração educacional estadual, por exemplo, justificou sua intervenção no que ensinar, com o argumento da ausência de proposições concretas nos documentos nacionais. Outros estados seguiram outros percursos na elaboração de seus referenciais curriculares, tendo níveis maiores ou menores de participação do professorado, e de diferentes entes educacionais, em sua elaboração. No RS, o referencial ficou marcado pela não participação dos professores da Rede. Além de estes sofrerem, uma espécie de responsabilização pelo fracasso/sucesso das ações de qualificação da educação escolar, por parte do governo de estado, sem ser parte integrante da construção da proposta, infelizmente não vamos conseguir aprofundar esta discussão neste texto, contudo é uma reflexão importante e necessária a ser realizada. No caso da EF, os autores entendendo a importância dessa participação chamaram alguns professores como leitores privilegiados. Mas devido ao tempo, estrutura e volume de trabalho, não foi possível um diálogo maior e mais ampliado com eles já que não era uma proposta geral do LRG.

No caso da EF, a organização que possibilitou a elaboração deste RC buscou relacionar elementos de conjunturas políticas, econômicas, jurídicas e educacionais as quais os autores convidados pudessem desenvolver o seu olhar sobre este componente curricular, produzindo elementos mínimos que delimitem e indiquem um eixo norteador de uma prática pedagógica. A perspectiva do documento e a delimitação dos mapas e saberes desenvolvidos nos aparentam refletir essa conjuntura. A opção por convidar os professores Alex e Fernando, remetem a uma concepção de EF que foi privilegiada, a da cultura corporal de movimento ou movimento renovador. As diversas reuniões necessárias, para compor a redação final, apontam que uma diretriz curricular não é um consenso, mas negociações e opções feitas pelos elementos que a constituem.

O discurso produzido não deixa de transparecer disputas da própria EF e produções de verdades. A leitura sobre a área, a tentativa de fuga das competências direcionadas por ideias neo-liberais e a busca por melhores condições de vida para todos(as) deixa nas entrelinhas essas disputas e transparece o posicionamento dos autores. Além disso, a questão moral que aparece direcionando para a produção de um sujeito-aluno que respeita a diversidade e busca a não-violência também é um posicionamento advindo do movimento renovador e das ideias pós-críticas.

Sendo assim, este texto teve como intuito compreender algumas condições de possibilidade históricas para emergência do componente curricular EF nas LRG, utilizando-se de um olhar que conta uma história deste documento. Entendemos que a proposta curricular discursa sobre um não direcionamento total das práticas pedagógicas dos professores, sendo ela apenas um dos elementos que constitui o seu cotidiano. Por isso, propomos que as produções discursivas e não discursivas acerca de um currículo devem ser compreendidas e refletidas desde a sua constituição, levando em consideração outros elementos que compõem a escola como a relação professor-aluno, formação docente, estrutura, condições de trabalho. Outros(as) autores(as) e outros olhares poderiam, podem e devem apresentar novas versões que contribuam com o entendimento que se produz sobre as discussões curriculares, que infelizmente ainda são historicamente novas no percurso da nossa área de conhecimento.

Referências

ABREU, M. Lições do Rio Grande: Referencial Curricular para as escolas estaduais. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Artes e Educação Física**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009, v. II. p. 5-10.

ALVARENGA, L.F.C. **“Flores de plástico não morrem”?** Educação, Saúde e Envelhecimento na perspectiva de Gênero. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

AMARAL, J.C.S.R. **A política de gestão da educação básica na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010): o fortalecimento da gestão-gerencial**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, S.A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, set. 2002.

BRACHT, V. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª série**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª série**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física – Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CAPARROZ, F.E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola: a Educação Física como componente curricular**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CORAZZA, S.M. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, M.V. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 29-46.

_____. Estudos culturais para além das fronteiras disciplinares. In: _____; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 13-36.

COUTINHO, K.D; SOMMER, L.H. Discursos sobre formação de professores e arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 86-103, 2011.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Universidade Federal de Rio Grande do Sul. **Lições do Rio Grande:** referencial curricular para as escolas estaduais. 2010. Disponível em: http://www.cpers.org.br/index.php?&menu=1&cd_noticia=2518_ Acesso em: 2 abr. 2019.

FRAGA, A.B. **Depoimento de Alex Branco Fraga:** Projeto Garimpando Memórias, 2013.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

GOELLNER, S.V.; MÜHLEN, J.C. Garimpando memórias: esporte, educação física, lazer e dança no Rio Grande do Sul. **Revista de História Oral, Oralidades**, v. 7, p. 53-66, jan./jun 2010.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** São Paulo: UNESP, 1991.

GONZÁLEZ, F.J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, Ricardo (org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos.** Chapecó: Argos, 2006, p. 69-109.

_____; FRAGA, A.B. Referencial Curricular de Educação Física. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande:** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009a, v. II. p. 113-181.

_____; _____. Educação Física – **Ensino Fundamental:** Caderno do Professor. In: Rio Grande Do Sul. SEDUC. Departamento Pedagógico (org.). Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Porto Alegre: SEDUC, 2009b, v. II. p. 97-130.

_____; _____. Educação Física: Ensino Fundamental – 5ª e 6ª séries – Caderno do Aluno. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande:** Caderno do Aluno - 5ª e 6ª séries - Ensino Fundamental. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009c, v. 1. p. 69-84.

GONZÁLEZ, F.J. **Depoimento de Fernando Jaime González:** Projeto Garimpando Memórias, 2013.

HAGEMEYER, R.C.C. Currículo e Mudança: práticas mediadoras como catálise, ultrapassagens e referências para a formação docente na contemporaneidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 232-251, jan./jun. 2011.

MARTINY, L.E.; FLORÊNCIO, S.Q.N.; GOMES-DA-SILVA, P.N. O Referencial Curricular da Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul: uma análise qualitativa de conteúdo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-14, jan./abr. 2011.

MEIHY, J.C.S.B.; BARBOSA, F.H. **História oral: como fazer, como pensar.** São Paulo: Contexto, 2007.

MELLO, G.N. Referenciais Curriculares da Educação Básica para o Século 21. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referencial Curricular**

ricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Artes e Educação Física. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009, v. 2. p. 11-24.

MOREIRA, A.F.B. **Currículos e programas no Brasil.** Campinas: Papyrus, 1990.

_____; SILVA, T.T. Sociedade e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez: 2008. p. 7-37.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande:** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Artes e Educação Física. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009, v. 2.

RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria de Estado da Educação;** Departamento Pedagógico; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (org.). Referencial Curricular Gaúcho: Linguagens. Porto Alegre: SEDUC, 2018. v1.

SANTOS, L.L.C.P.; MOREIRA, A.F. **Currículo:** questões de seleção e de organização do conhecimento. **Idéias**, n. 26, p. 47-65, 1995.

SILVA, T.T. O adeus às metanarrativas. In: _____ (org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

_____. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-261.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____ (org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 190-207.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Luzia Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 13-43.

Recebido em 28 de janeiro de 2020.

Aceito em 20 de abril de 2020.