



RETOS. Nuevas Tendencias en
Educación Física, Deporte y Recreación

ISSN: 1579-1726

feadef@feadef.org

Federación Española de Docentes de
Educación Física
España

González, Fernando Jaime

Desafíos para la educación física escolar brasileña: una propuesta de currículum
RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, núm. 29, enero-
junio, 2016, pp. 188-194

Federación Española de Docentes de Educación Física
Murcia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345743464038>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Desafíos para la educación física escolar brasileña: una propuesta de currículum Challenges for the Brazilian physical education: a proposal of curriculum

Fernando Jaime González

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil)

Resumen. El propósito de este trabajo es presentar una propuesta curricular para la Educación Física Escolar surgida en el contexto del denominado: «Movimiento Renovador de la Educación Física Brasileña». La propuesta fue desarrollada para las escuelas públicas del Estado do Rio Grande do Sul en el marco de una reforma curricular para los años finales de la enseñanza fundamental y la media. El texto describe la organización de los conocimientos que constituyen la disciplina y la forma que estos son presentados a lo largo de los años escolares.

Palabras clave. Educación Física; Educación Básica; Disciplina escolar; Movimiento Renovador de la Educación Física Brasileña; Currículum.

Abstract. The purpose of this paper is to present a curriculum for Physical Education arose in the context of so-called «Renewal Movement Brazilian Physical Education». The proposal was developed for public schools in the State of Rio Grande do Sul in the context of curriculum reform for the final years of elementary school and high school. The text describes the organization of knowledge in the discipline and how these are presented throughout the school years.

Keywords. Physical education; Basic education; School discipline; Renewal Movement Brazilian Physical Education; Curriculum.

Introducción

La Educación Física escolar en Brasil ha pasado por significativos cambios en las últimas décadas. A partir de los años 80, en el contexto del denominado Movimiento Renovador de la Educación Física brasileña y el propio proceso de redemocratización del país, fueron propuestos significativos cambios para este campo de conocimiento. Uno de esos cambios fue pautado por el propósito de «elevar» la Educación Física a la categoría de disciplina escolar, retirándola de su condición de «actividad» pedagógica donde su función educativa se daría más por la experiencia realizada, que por el acceso a conocimiento sistematizado (Bracht & González, 2005).

En el calor de ese movimiento, fue promulgada una nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (9394/96) que pasó a definir la Educación Física como un componente curricular de la Educación Básica integrado a la propuesta pedagógica de la escuela y no más como una actividad. Ese cambio de estatus fue interpretado por una parte importante de los intelectuales del área y las respectivas instituciones de formación de profesores como a oficialización de una nova etapa para esa disciplina escolar.

A partir de entonces, fue cada vez más común que la producción en el campo pasase a ser pautada por la idea de la Educación Física escolar ser una disciplina. Constituyendo la necesidad de demostrar y afirmar que la Educación Física, así como los otros componentes curriculares, es portadora de un conjunto de conocimientos, un saber (inclusive conceptual) necesario a la formación plena del ciudadano (Bracht & González, 2005, p. 153).

En este contexto surgieron diversas propuestas para la Educación Física. Una de las más influyentes, dentro del movimiento renovador crítico, fue el libro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, del denominado Colectivo de Autores (1992), pero también hubo otras, como las propuestas de Elenor Kunz (1991, 1994, 1998, 2002, 2003) y Muñoz-Palafox (2002). En la misma línea, en todos esos años, profesoras y profesores de Educación Física elaboraron experiencias para sus contextos específicos, algunas de las cuales se encuentran publicadas, como las de Silveira y Pinto (2001), Silva (2003), Barroso y Darido (2010) entre muchos otros.

También en esa nueva etapa fueron producidas diferentes propuestas curriculares con una marcada influencia del movimiento renovador crítico abordando la Educación Física como disciplina escolar. Prácticamente en todas las proposiciones, con mayor o menor énfasis, de forma más o menos detallada, proponen la enseñanza de conocimientos que

estructuran la cultura corporal de movimiento como propósito y reivindican para este componente curricular la condición «materia escolar» (Coletivo de Autores, 1992, p. 8).

En el próximo ítem se presenta una propuesta curricular producto de ese movimiento renovador crítico que enmarca la producción del área los últimos 30 años.

La Educación Física en el contexto de la propuesta curricular del Estado de Rio Grande do Sul

En el contexto descrito anteriormente fue publicado en el año de 2009 el Referencial Curricular de Educación Física (RCEF) por la Secretaría de Educación del Estado do Rio Grande do Sul (González & Fraga, 2009), dentro de un proyecto de reforma curricular más amplio, que incluyó todas las disciplinas escolares comprendidas por los años finales de la Enseñanza Fundamental y toda la Enseñanza Media, denominado de *Lições do Rio Grande* (Lecciones de Rio Grande). En la época, la Educación Básica obligatoria en el Brasil incluía: 1 año de Educación Infantil, 8 años de Enseñanza Fundamental y 3 años de Enseñanza Media. De esa forma, el RCEF fue formulado para los últimos 7 años del sistema educativo. En la tabla 1 explicamos la relación de cursos entre los sistemas educativos de Brasil y España en la actualidad.

En el mismo año, algunos meses después de la publicación de los Referenciales Curriculares *Lições do Rio Grande*, fue aprobada una Enmienda Constitucional (nº 59/2009) que aseguró que la Educación Básica obligatoria y gratuita se extendería de los 4 a los 17 años de edad y no más de 6 a 14 años. Ese cambio de la norma constitucional impulsó un conjunto de reformas con destaque para las Directrices Nacionales de Educación – DCN - (Brasil, 2013). Esto hace que el actual marco normativo sea un poco diferente al que pauto el RCEF, particularmente, en lo que se refiere al segmento de escolarización que abarca alumnos de

Tabla 1.
Etapas del sistema educativo en Brasil y España, en función de la edad del alumnado.

Etapas del sistema educativo en Brasil y España, en función de la edad del alumnado.					
Brasil		Edad alumnado	España		
Etapas	Años		Grados	Etapas	
Enseñanza Media	3º	17	2º	Bachillerato	
	2º	16	1º		
	1º	15	4º		
Enseñanza Fundamental	Años Finales	9º	3º	Educación Secundaria	
		8º	2º		2º
		7º	1º	1º	Obligatoria
	Años Iniciales	6º	11	6º	
		5º	10	5º	
4º		9	4º	Educación Primaria	
3º		8	3º		
2º	7	2º			
1º	6	1º			
Educación Infantil	4 - 5		Educación Infantil		
	0 - 3				

(Leyenda: en gris el segmento de la escolarización para el cual fue propuesto el referencial en el diseño del sistema educativo a partir de 2009).

entre 6 y 10 años de edad. Ese cambio también afectó los lineamientos curriculares emanados de las DCN, alterando algunas referencias para la organización y elaboración de este tipo de material.

Después de la publicación del RCEF, los responsables del documento produjeron nuevas obras que dieron continuidad a la propuesta (González & Fraga, 2012; González & Schwengber, 2012). En la misma línea, el Ministerio de Educación del Brasil conformó en 2015 una comisión de especialistas para la producción de una Base Nacional Común Curricular (Brasil, 2015), en que los dos autores componen, junto a otros colegas del país, el grupo que representa a la Educación Física. Eso significa que tanto el marco legal como la propuesta propiamente dicha han pasado por modificaciones a lo largo de los últimos años. No obstante, para este artículo se optó presentar la propuesta en su estructura original, entendiendo que un conjunto de elementos nucleares continúan operando en las proposiciones que le sucedieron y sirve para entender, en parte, los caminos recorridos por las producciones curriculares para Educación Física en Brasil.

En esta perspectiva, el referencial en cuestión fue pautado en la idea que es responsabilidad de la Educación Física «llevar a los estudiantes a experimentar, conocer y apreciar diferentes prácticas corporales sistematizadas, comprendiéndolas como producciones culturales, dinámicas, diversificadas y contradictorias» (González & Fraga, 2009, p. 113). Una disciplina escolar que procura garantizar a los alumnos el acceso a conocimientos sistematizados sobre el universo de cultura corporal de movimiento.

Los Referenciales Curriculares *Lições do Rio Grande* fueron organizados en áreas de conocimiento, como indican las orientaciones curriculares brasileñas surgidas en la década de 1990. La denominación de las diferentes áreas era en la época: *Lenguajes Códigos y sus Tecnologías*, *Ciencias Humanas y sus Tecnologías*, *Ciencias de la Naturaleza y sus Tecnologías* y *Matemáticas y sus Tecnologías*. Educación Física integró el área de Lenguajes Códigos y sus Tecnologías, junto con Lengua Portuguesa, Literatura, Lenguas Extranjeras Modernas (Inglés y Español) y Artes. Esta organización exigió para todos los componentes un movimiento de articulación con los demás, lo que dejó marcas en varios elementos que constituyen la propuesta. La organización por áreas de conocimiento continua siendo un gran desafío para todas las propuestas curriculares brasileñas, en particular para aquellas materias escolares que constituyen el área de Lenguajes (González; Johann & Possani, 2015).

Otro elemento a tener en cuenta es que los Referenciales Curriculares *Lições do Rio Grande* fueron pautados con base en competencias y habilidades. Conceptos curriculares bastante criticados en el contexto brasileño. Por tal motivo, en la parte inicial del RCEF se encuentra un mapeo conceptual sobre competencia, procurando definir el concepto utilizado en esa propuesta. Para desarrollar el trabajo se asumió *competencia* como el «conocimiento necesario a la comprensión y a la actuación crítica en relación a las cuestiones de orden ética, social y económica» (Lodi, 2004, p. 12). Se partió así de la idea que conducirse de acuerdo a principios fundamentales de la ciudadanía requiere la adquisición de competencias de cuño más crítico, no necesariamente vinculadas a la empleabilidad, como de forma reduccionista algunas interpretaciones curriculares suelen utilizar el concepto.

En ese marco, atravesado tanto por cuestiones internas a la disciplina como por cuestiones vinculadas al contexto de producción más amplio, se formularon un conjunto de competencias que los alumnos tendrían derecho a desarrollar en las clases de Educación Física y con las cuales los profesores y las escuelas se deberían comprometer. De esa forma, pautado en una noción amplia de competencia, se definieron las siguientes (González & Fraga, 2009, p. 115-6):

1-Comprender el origen y la dinámica de las transformaciones de las representaciones y prácticas sociales que constituyen la cultura corporal de movimiento, sus vínculos con la organización de la vida colectiva e individual y con los agentes sociales que participan en su producción (estado, mercado, medios de comunicación, instituciones deportivas, organizaciones sociales, etc.).

2-Conocer, apreciar y disfrutar de la pluralidad de prácticas corpo-

rales sistematizadas, comprendiendo sus características y la diversidad de significados relacionados con su origen y la inserción en diferentes momentos y contextos socio-culturales.

3-Analizar las experiencias que ofrece la participación en prácticas corporales sistematizadas, privilegiando los aspectos relacionados con el uso, la naturaleza, funciones, organización y estructura de estas manifestaciones, y participar en el proceso experimentación, creación y ampliación del patrimonio cultural en este campo.

4-Usar algunas de las prácticas corporales sistematizadas, de una manera competente y autónoma, para potencializar la participación en las actividades recreativas y la expansión de las redes de sociabilidad.

5-Conocer y utilizar las prácticas corporales sistematizadas para disfrutar de la naturaleza, percibiéndose integrante, dependiente y agente de transformación del medio ambiente.

6-Utilizar el lenguaje corporal para producir y expresar ideas, atribuyendo significados a diferentes intenciones y situaciones de comunicación, así como interpretar y disfrutar de las producciones culturales basadas en el movimiento expresivo.

7-Comprender y utilizar las prácticas corporales sistematizadas para conocer otras culturas, como una forma de reflexionar sobre la propia cultura, fortalecer las relaciones de pertenencia y valorizar la pluralidad sociocultural.

8-Preservar las manifestaciones de la cultura corporal de movimiento de otras épocas como forma de constituir la memoria cultural y hacerla accesible a las nuevas generaciones.

9-Interferir en la dinámica de la producción de la cultura corporal de movimiento local en favor del disfrute colectivo, bien como reivindicar condiciones apropiadas para la promoción de actividades de ocio, reconociéndolas como una necesidad humana básica y un derecho de los ciudadanos.

10-Comprender la relación entre la actividad física y la complejidad de factores colectivos e individuales que afectan el proceso salud/enfermedad, reconociendo los vínculos entre las condiciones de vida producidos socialmente y las posibilidades/imposibilidades de cuidar de sí mismo y de los demás.

11-Comprender el universo de producción de estándares de desempeño, salud, belleza y la estética corporal y la forma en que estos afectan la educación de los cuerpos, analizando críticamente los modelos difundidos en los medios de comunicación, evitando posturas reduccionistas, consumistas y discriminatorias.

El RCEF deja explícito que en las competencias detalladas, tanto en las más amplias como en las más específicas, no fueron referenciados elementos actitudinales. En ese sentido, se entendió que no era conveniente proponer en el referencial una secuencia de saberes actitudinales a ser enseñados a lo largo de los años escolares, como acontece con los demás tipos de contenidos, y si delinear pautas generales de desarrollo de las clases que privilegiesen la buena convivencia colectiva y, consecuentemente, una relación respetuosa entre los alumnos. De esa forma, se propuso que en la clases fueran observadas pautas como: respeto del otro y de sí, evitar cualquier tipo de discriminación, repudiar todo tipo de violencia, valorar la palabra del otro, colaborar de forma solidaria, apreciar los comportamientos de cuidado, afrontar las críticas de forma constructiva (ver González & Fraga, 2009, p. 116-7).

Además de definir las competencias que deberían orientar la enseñanza de la Educación Física y pautas para conducir el trabajo en las clases para favorecer el desarrollo de determinadas actitudes, el RCEF explicita cuatro principios orientadores que guiaron su producción:

(a) Asume claramente que la Educación Física es una disciplina escolar responsable por estudiar la cultura corporal de movimiento, teniendo como finalidad potencializar los estudiantes para intervenir de forma autónoma, crítica y creativa en esa dimensión de la vida social. Para tanto, se defiende que es fundamental explicitar claramente cuáles son los conocimientos de responsabilidad de esta disciplina, así como de hacer un esfuerzo para establecer una progresión contenidos que auxilie en los aprendizajes.

(b) Tomándose como referencia el propósito de estudiar la cultura corporal de movimiento, se asume que este componente curricular debe

tematizar la pluralidad del rico patrimonio de las prácticas corporales sistematizadas y las representaciones sociales vinculadas a las mismas. Tal proposición se sustenta en la idea que cada una de estas manifestaciones proporciona al sujeto el acceso a una dimensión de conocimiento que no sería posible de alcanzar de otro modo. De esa forma, se entiende que si no se ofrece al estudiante la oportunidad de experimentar una buena parte de las prácticas corporales, sistematizadas por diferentes grupos sociales a lo largo de la historia, se estará perdiendo la posibilidad de acceder a parte del patrimonio cultural de la humanidad, bien como la oportunidad de percibir el mundo y a sí mismo de un modo singular (González, 2006; González & Fensterseifer, 2009, 2010).

(c) Afirmar la posición que la Educación Física debe posibilitar la relectura y la apropiación crítica de los conocimientos de la cultura corporal de movimiento. Esto significa que las prácticas corporales sistematizadas no pueden ser presentadas en las clases de Educación Física bajo la misma perspectiva de otras instituciones que también las desarrollan (clubes, gimnasios, academias); si no que debe subordinar su tematización a los propósitos escolares, evidenciando a multiplicidad de sentidos y significados que los grupos sociales confieren a las prácticas corporales, bien como a posibilidad de su transformación.

(d) El cuarto principio, diferente de los anteriores, no se refiere a los parámetros de selección de contenidos del RCEF, sino al papel que el mismo debería cumplir en el proceso del planeamiento de la Educación Física en las escuelas. En ese sentido se afirma que ese documento no fue pensado como un currículo «común» a ser desarrollado en toda la red de enseñanza pública del estado; si no que se trata de un parámetro para auxiliar en la articulación entre los planos de estudios de la disciplina, los proyectos escolares específicos y la realidad local. Como se explica en otra parte del documento, el RCEF «fue concebido como una guía de estudios y no como un manual de instrucciones, por lo tanto, no es el fin, si no el punto de partida de una serie de discusiones sobre lo que debe ser enseñado en la Educación Física escolar» (González & Fraga, 2009, p. 114).

La organización del referencial curricular

En lo que se refiere a la organización curricular el referencial fue diseñado en la forma de mapas, en los cuales se detallan las competencias y los contenidos a ser trabajados en los últimos siete años de la Educación Básica. Esos mapas fueron elaborados de tal forma que permiten una lectura en sentido transversal y longitudinal (figura 1).

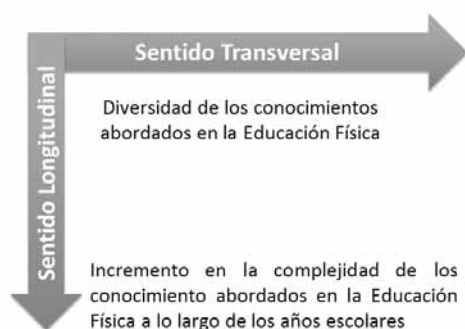


Figura 1 – Sentidos da organização curricular

En el sentido transversal, detalla los temas estructuradores que constituyen el conocimiento del componente curricular en las etapas escolares mencionadas. En el sentido longitudinal, presenta una propuesta de progresión en ciclos de las competencias y contenidos de los distintos temas estructuradores. El RCEF completa la propuesta, con una proposición de temporalización de los diferentes temas estructuradores a lo largo de los años escolares. No obstante, dadas las características de este texto, será descrito a seguir con más detalles apenas la dimensión transversal.

El RCEF está organizado en temas estructuradores. Esos temas se caracterizan por presentar de forma organizada los conocimientos que constituyen el objeto de estudio de un componente. Los «temas

estructuradores» ha sido uno de los elementos en común con todos los referenciales curriculares de la colección *Lições do Rio Grande*.

En el RCEF los temas estructuradores fueron organizados en dos conjuntos. El primero reúne las prácticas corporales sistematizadas: deporte, gimnasia, juego motor, luchas, prácticas corporales expresivas, prácticas corporales junto a la naturaleza y actividades acuáticas. El segundo conjunto fue organizado con base en el estudio de las representaciones sociales que constituyen la cultura corporal de movimiento y afectan la educación del cuerpo de una manera general, pero que no están vinculada exclusivamente a una práctica corporal específica. En este segundo conjunto el conocimiento fue organizado en dos temas estructuradores: (1) prácticas corporales y sociedad y (2), prácticas corporales y salud.

Es importante destacar que en la perspectiva que trabajamos, identificamos un tercer campo de conocimiento de Educación Física que denominamos de «posibilidades de moverse» (González & Fensterseifer, 2009, 2010; González & Schwengber, 2012). No obstante, en la propuesta ese campo de conocimiento tiene una importancia central en la Educación Infantil y en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, etapas que no fueron contempladas en RCEF, por lo que no será detallado en este texto.

Los temas estructuradores: «gimnasia, prácticas corporales expresivas, prácticas corporales junto a la naturaleza, prácticas corporales y sociedad y, prácticas corporales y salud» fueron desdoblados en subtemas. Esa decisión fue producto del entendimiento de que dentro de cada uno de esos temas se reúnen objetos de estudio específicos que demandan organizar las competencias y contenidos vinculados a estos con un alto grado de autonomía. Por ejemplo, en la gimnasia fueron diferenciados tres subtemas estructuradores: «acrobacias, ejercicios físicos y prácticas corporales introspectivas», porque cada una de esas prácticas tiene un nivel de especificidad que demandan abordajes diferenciados, haciendo difícil trabajar los mismos como si fuesen un único objeto. Diferente fue el entendimiento en los casos de los temas: «deporte, juego motor, luchas y actividades acuáticas», dado que no se consideró necesario desdoblarlos.

Esa comprensión de los conocimientos que integran la Educación Física permitió organizar la RCEF en dos conjuntos de temas y subtemas estructuradores, tal como presentamos en la tabla 2.

Tabla 2.
Temas y subtemas estructuradores de la Educación Física propuestos en el RCEF.

Educación Física	
Prácticas corporales sistematizadas	Representaciones sociales sobre a cultura corporal de movimento
Deporte	Prácticas corporales y sociedad: Prácticas corporales como manifestaciones culturales Cuerpo y sociedad
Gimnasia: Acrobacias, Ejercicios físicos Prácticas corporales introspectivas	
Juego motor	Prácticas corporales y salud: Implicaciones orgánicas Implicaciones socioculturales
Luchas	
Prácticas corporales expresivas: Danza Expresión corporal	
Prácticas corporales junto a la naturaleza: Actividades de aventura Actividades de contemplación	
Actividades acuáticas	

A su vez, en los temas y subtemas de las prácticas corporales se propusieron ejes referidos a los saberes específicos que predominan en las competencias y conocimientos de cada uno de ellos. Los saberes que se producen con base en la experiencia sustentada predominantemente en el movimiento corporal fueron colocados en el eje de los saberes corporales. Los saberes relativos al conjunto de datos y conceptos que describen diferentes aspectos de las prácticas corporales sistematizadas fueron reunidos en el eje de los saberes conceptuales. En decir, en cada práctica corporal se desdobra en dos ejes: *saberes corporales* y *saberes conceptuales*.

Dentro de cada uno de estos dos ejes fueron propuestos dos subejos, con el propósito de hacer visible detalles de la organización de competencias y contenidos específicos a ser trabajado en cada tema o subtema estructurador. La subdivisión, no obstante, responde a criterios diferentes. En el caso del eje *saberes corporales*, se trata de un

dispositivo para explicitar las prácticas corporales que serán tematizadas con más o menos profundidad. En el eje de los *saberes conceptuales* la subdivisión responde a clasificación del tipo de conocimiento tratado, como descrito a seguir (ver tabla 3).

Tabla 3.

Ejes y sub-ejes de los temas estructuradores vinculados a las prácticas corporales.

Prácticas corporales	
Saberes corporales	Saberes conceptuales
- Saber practicar	- Conocimientos técnicos
- Practicar para conocer	- Conocimientos críticos

Los sub-ejes relativos a los *saberes corporales* fueron organizados de acuerdo con las expectativas que se tienen en relación al nivel de dominio que los alumnos deben alcanzar en las prácticas corporales tematizadas en las clases de Educación Física. El primer sub-eje explicita los conocimientos necesarios que permiten a los alumnos una práctica autónoma, en contextos recreativos, de un conjunto de actividades corporales específicas. Se trata del sub-eje que describe las competencias necesarias para «saber practicar» algunas de las manifestaciones de la cultura corporal de movimiento.

El segundo sub-eje relativo a los *saberes corporales* explicita los conocimientos sobre las diferentes prácticas corporales que también son accesibles apenas por vía de la experiencia, pero sobre los cuales se tiene una expectativa menor en relación a continuar realizando la práctica de forma autónoma. Es importante enfatizar que se tratan de conocimientos de «carne y hueso», que no pueden ser asimilados sin pasar por la vivencia corporal. De esa forma, son conocimientos de la misma naturaleza del sub-eje «saber practicar», pero se diferencian de estos en función del nivel de competencia deseado cuando de su experimentación. Por ejemplo, un determinado arte marcial puede ser escogido por el profesor como objeto de estudio de una unidad didáctica que traten de las luchas. Esa opción implicará la proposición de una experiencia corporal en las clases que lleve a los alumnos a conocer esa práctica. No obstante, sin la pretensión de que el alumno gane un nivel de apropiación que le permita realizar de forma autónoma, fuera de la escuela, el arte marcial estudiado. Así ese sub-eje está centrado en la idea de «practicar para conocer», siendo diferente del anterior que está centrado en el «saber practicar».

Todavía en relación al punto anterior, el RCEF llama la atención que

en función de las características de cada uno de esos sub-ejes, el tiempo curricular destinado para tematizar una práctica corporal localizada en el de *saber practicar* necesitará ser bien mayor, que el tiempo destinado a otra práctica localizada en el de *practicar para conocer*. De tal forma, el criterio adoptado para esa distribución debe ser el potencial de uso de determinada práctica corporal en el tiempo libre. El RCEF hace una proposición de distribución de las prácticas en uno y otro sub-eje, no obstante, deja claro que esa es una decisión a ser tomada por la comunidad escolar, de acuerdo a su propio contexto sociocultural.

Sobre este último punto, en lo que se refiere al proceso de elección de las prácticas corporales que compondrán o no el sub-eje *saber practicar*, el RCEF subraya a necesidad de una lectura meticulosa del entorno social. En ese sentido, destaca el cuidado de seleccionar prácticas corporales que potencialicen la participación de todos los estudiantes en actividades recreativas después de concluida la Educación Básica. Eso significa que la opción no puede estar vinculada apenas a criterios como la tradición deportiva de la escuela, el gusto personal del profesor o el interés inmediato de determinado grupo de alumnos.

El eje *saberes conceptuales*, por su lado, también fue organizado en dos sub-ejes, pero de acuerdo al tipo de conocimiento estudiado. Un sub-eje fue denominado de *conocimientos técnicos* y está constituido por las informaciones necesarias para entender las características y el funcionamiento de cada práctica corporal desde el punto de vista más operacional. En ese sub-eje se reúnen conocimientos como, por ejemplo, la clasificación de los deportes de acuerdo a los principios tácticos de juego, el efecto de determinado ejercicio físico en el desarrollo de una capacidad motora, el tipo de equipamiento usado para las carreras de orientación, etc.

El segundo sub-eje de los *saberes conceptuales* fue denominado de *conocimiento crítico*, y reúne los conocimientos necesarios para comprender el lugar de las prácticas corporales en el contexto sociocultural. En líneas generales, el sub-eje reúne conocimientos que permiten a los estudiantes analizar las manifestaciones de la cultura corporal de movimiento en relación a las dimensiones políticas, éticas y estéticas, a la época y la sociedad en la que surgen, las razones de su producción y transformación y el vínculo local, nacional y global. Además, este sub-eje incluye la reflexión sobre las posibilidades y las razones que los estudiantes tienen (o no) de acceder a una determinada práctica corporal

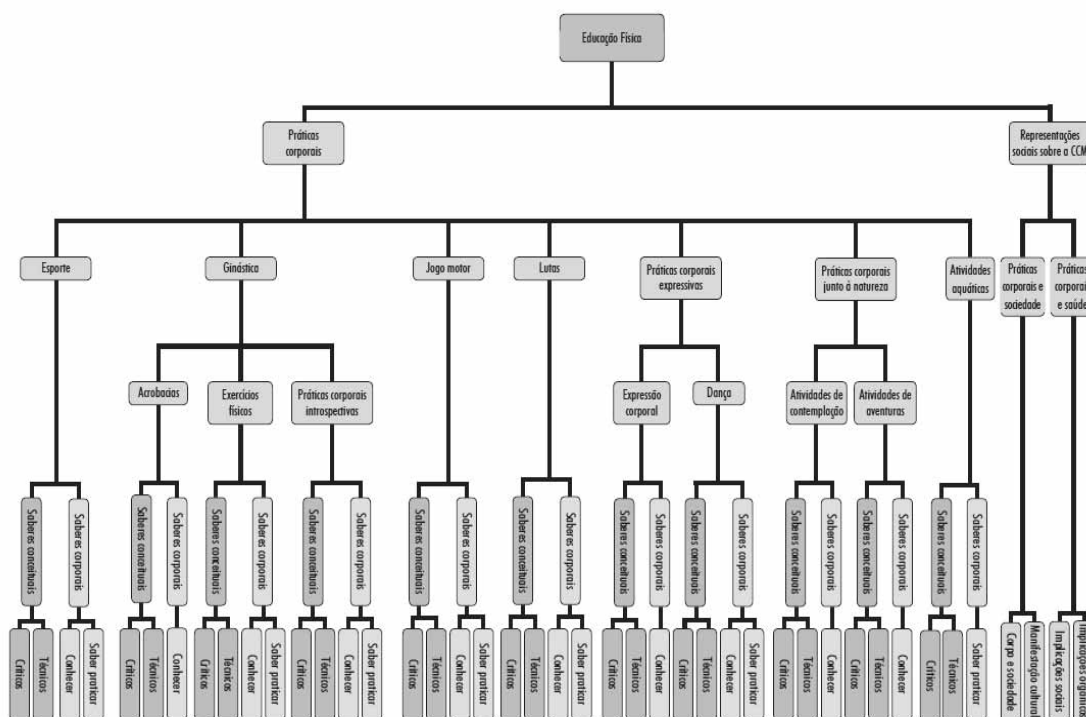


Figura 2. Organización transversal del RCEF (González & Fraga, 2009, p. 123)

en el lugar donde viven, los recursos públicos y privados disponibles para tal fin, los agentes sociales involucrados en el desarrollo de la actividad, entre otros aspectos.

La descripción «paso a paso» del conjunto de elementos que constituyen la dimensión transversal permite visualizar los detalles de lo que se propuso en el RCEF para la Educación Física. Al todo, la propuesta está organizada en nueve temas estructuradores, siendo siete prácticas corporales y dos de representaciones sociales sobre la cultura corporal de movimiento. De los nueve temas, cinco presentan subtemas, uno con tres y los demás con dos. En cada uno de los temas o subtemas se desdoblan ejes y sub-ejes que especifican las dimensiones en que fueron definidos competencias y contenidos. La organización transversal del RCEF puede ser representada esquemáticamente por la figura 2.

En el RCEF se señala que cuando se mira de forma global la figura 2, puede parecer que se trata de una propuesta de enseñanza compartimentada, en la cual se sugiere trabajar de forma separada las competencias y contenidos descriptos. No obstante, sería un error interpretar la propuesta de esa forma, pues se estaría confundiendo la representación gráfica de lo que hay para estudiar en el componente curricular con el planeamiento y lo que acontece en el cotidiano de las clases.

En el RCEF se indica claramente que es importante entender que una unidad didáctica debe ser necesariamente diseñada con base en la articulación de las competencias y contenidos descriptos en los diferentes ejes y sub-ejes del tema estructurador estudiado. Asimismo, no es necesario trabajar el conjunto de competencias y contenidos relacionados con las representaciones sociales de la cultura corporal de movimiento en unidades aisladas. Al contrario de eso, se puede tratar de forma articulada con otros temas estructuradores, para que este tipo de procedimiento didáctico potencie el aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, el tema «prácticas corporales y sociedad» propone como una de las competencias a desarrollar aquella que permita a los alumnos problematizar las normas de belleza existentes en diferentes grupos sociales. Los conocimientos necesarios para trabajar esa competencia pueden ser desarrollados en coordinación con el subtema *ejercicio físico*, sobre todo cuando el foco de estudio está centrado en el trabajo corporal característicos de los centros de *fitness*, como también de forma articulada con el tema *luchas*, sobre todo cuando el foco de estudio es el preconcepto de la participación de las niñas en tales prácticas.

En el *sentido longitudinal*, el RCEF presenta una propuesta de progresión de competencias para cada tema estructurador (dentro de los subtemas, ejes y sub-ejes) en ciclos escolares de dos años, que se combinan y se complejizan a lo largo de la trayectoria educativa.

En términos generales, se puede afirmar que se utilizan tres criterios para realizar una propuesta de progresión de competencias. Uno se centra en las posibilidades de aprendizaje, propias de ciertas etapas de la vida y el significado que algunos temas pueden tener para los estudiantes de un determinado curso escolar (características socio-cognitivas). El otro se basa en la estructura interna de los conocimientos de cada tema dentro de una lógica de complejidad creciente en espiral, en la que se supone que se requieren algunos conocimientos previos para el aprendizaje de otros (características intra-disciplinarias). El último criterio está directamente relacionado con la adecuación del diseño curricular al contexto social; proceso que busca identificar y considerar las experiencias más significativas del universo cultural de los alumnos (características socio-culturales).

Siendo el RCEF un conjunto de directrices para todo el estado, la progresión de las competencias propuestas por el documento se basa en gran medida en los dos primeros criterios. El tercero, por estar directamente relacionado con los contextos particulares de las escuelas, es una estrategia de organización para ser utilizada intensamente por los profesores en el proceso de adaptación de esta progresión a las características y necesidades locales. De esa forma, la progresión sugerida en el RCEF es principalmente un parámetro para tomar decisiones sobre como secuenciar el trabajo, pero que no puede substituir al planeamiento de largo plazo que cada escuela debe elaborar.

Después de la discusión de la dimensión transversal y longitudinal del currículo, el documento presenta un ítem dedicado a discutir la

organización de la propuesta a partir de la distribución del tiempo. Bajo el título «Entre el tiempo necesario y el tiempo disponible», el tópico en cuestión problematiza las respuestas posibles a la pregunta: ¿Cuánto tiempo debe dedicarse a cada tema estructurador en los diferentes ciclos escolares? Para eso aborda la coherencia que debe existir entre las intencionalidades educativas declaradas, en forma de competencias en este caso, y el tiempo previsto para concretizar ese propósito. También hace una proporción de distribución del tiempo teniendo como parámetros los principios orientadores descritos anteriormente, así como experiencias realizadas por el grupo de profesores que colaboró en la elaboración del documento. Finalmente ofrece un dispositivo para ayudar a planear la organización del tiempo en las escuelas a lo largo de los cursos académicos, así como enfatiza una serie de elementos a considerar en ese proceso.

Los mapas de competencias y contenidos

Después de describir el conjunto de parámetros que guiaron su elaboración, el RCEF propone un conjunto de *Mapas de competencias y contenidos*. La opción por presentar *mapas* fue producto del entendimiento de que este formato permitiría dos cosas: (a) mostrar de manera sucinta y con criterios una cartografía detallada de los conocimientos de la Educación Física; y, (b) localizar fácilmente lo que se propone para ser trabajado en cada tema y sus respectivos ejes y sub-ejes. De la misma manera, la idea de *mapa* se asocia a algo conectable y en construcción, por tanto, susceptible de modificaciones. De esa forma, el RCEF se organiza en once mapas, uno para cada uno de los temas estructuradores que integran las prácticas corporales (menos los subtemas vinculados con la gimnasia, que son tres) y uno para cada tema estructurador de las representaciones sociales sobre la cultura corporal de movimiento, como el presentado en la tabla 4.

Tabla 4.

Mapas de competencias y contenidos

- 1) Deporte
- 2) Gimnasia: acrobacias
- 3) Gimnasia: ejercicios físicos
- 4) Gimnasia: practicar corporales introspectivas
- 5) Juego motor,
- 6) Luchas
- 7) Prácticas corporales expresivas: danza y expresión corporal
- 8) Prácticas corporales junto a la naturaleza: actividades de aventura y actividades de Contemplación
- 9) Actividades acuáticas
- 10) Prácticas corporales y sociedad: prácticas corporales como manifestaciones culturales, cuerpo y sociedad;
- 11) Prácticas corporales y salud: implicaciones orgánicas y implicaciones socioculturales

Cada mapa en el sentido transversal presenta columnas que organizan los ejes saberes corporales y saberes conceptuales, así como sus respectivos sub-ejes. En los mapas, además de describir las competencias y contenidos para cada ciclo escolar, se ha incorporado un código que corresponde a diferentes estrategias de enseñanza sugeridas en el propio RCEF para abordar los diferentes temas. La descripción de cada una de esas proposiciones metodológicas fueron incluidas en el ítem posterior a los mapas, siendo organizadas en cuatro grandes grupos: (a) estrategias generales para la organización de la disciplina escolar; (b) estrategias para articular competencias que reúnen el conocimiento de más de un tema estructurador; (c) estrategias para trabajar competencias comunes a diferentes ejes; y (d) estrategias para trabajar competencias específicas en algunos temas.

Longitudinalmente, los mapas tienen cuatro divisiones identificadas por colores diferentes. Cada uno de los cuales corresponde a un curso de estudio: 5° y 6° años de la Enseñanza Fundamental (verde) y 7° y 8° años de la Enseñanza Fundamental (rosa), primero año de secundaria (amarillo) y segundo y tercero años de la Enseñanza Media (naranja). La figura 3 muestra una imagen de miniatura del mapa de Gimnasia: Ejercicios Físicos. El tamaño original son dos hojas A4, de lado a lado.

Conclusiones

Cómo se ha indicado en los principios orientadores, la lógica del RCEF sustentaba que las competencias y los contenidos detallados en el documento deberían fundamentar la elaboración de los «planos de

4.3 REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA: MAPA DE COMPETÊNCIAS E CONTEÚDOS – GINÁSTICA: EXERCÍCIOS FÍSICOS

[illegible]

Figura 3. Vista panorámica de un Mapa de Competencia y Contenidos Fuente: González y Fraga (2009, 127)

estudio» de cada unidad escolar, atendiendo las posibilidades y potencialidades específicas propias, así como a la fundamental autoría del profesor. De esa forma, siempre se entendió que el proceso de elaboración del documento no se terminaba en el momento de su publicación. Contrariamente, era ahí que se iniciaba el trabajo más importante, la utilización del material como un punto de partida para tomar decisiones de que enseñar y aprender en las escuelas. En ese sentido, el documento no llegó a ser incorporado por una proporción significativa de profesores en el momento de su lanzamiento. En la época hubo diferentes inconvenientes que dificultaron su uso en los colegios: el cambio de signo político del gobierno del estado y la falta de desarrollo de los procesos de discusión y de formación necesarios a cualquier un proyecto como este fueron los principales. Por otro lado, a medida que van pasando los años, las investigaciones apuntan que en la práctica de los profesores del estado aparecen referencias de organización curricular inspiradas en el RCEE (Carlan, Kunz & Fensterseifer, 2012; Quadros, Stefanello & Sawitzki, 2014; Dessbesell, 2014, Azevedo Júnior & Rombaldi, 2015 entre otros).

Entre los profesores que utilizan el referencial, el documento ha ganado diferentes significados (Dessbesell & González, 2013). No obstante, hay señales que se constituye en un instrumento importante para planear. Es utilizado como una herramienta para tomar decisiones sobre la organización de los planos de estudios de la disciplina, así como auxiliar en la «demostración» para otros agentes educacionales que Educación Física, igual que las otras disciplinas, tiene lo que enseñar.

Finalmente, cabe apuntar que dentro del intenso movimiento de renovación curricular por el que pasa la Educación Física en el Brasil, el referencial ha sido objeto de varios estudios que, en comparación con otros, ayudan a pensar nuevas propuestas (Martiny, Florêncio & Gomes-Da-Silva, 2011; Silvestrin, & Saraiva, 2013; Oliveira, 2014; González-Palomares; Altmann & Rey-Cao, 2015; Carvalho, Darido & Impolcetto, 2015, entre otros). De esa forma, el documento y sus autores continúan participando del gran esfuerzo colectivo que mueve el área: construir un proyecto para la Educación Física en cuanto disciplina escolar que, como los demás componente curriculares, se oriente por el compromiso de posibilitar a las nuevas generaciones la preservación y reconstrucción de la herencia científica y cultural acumula por la humanidad en la forma de conocimientos sistematizados.

Referencias

- Azevedo Júnior, M. R. & Romaldi, A. J. (2015). O trato pedagógico da saúde na escola: a experiência do Projeto Educação Física+. In: Copetti, J. & Folmer, V. (Orgs.). *Educação e saúde no contexto escolar*. Uruguaiana: Universidade Federal do Pampa.
- Barroso, A. L. R. & Darido, S. C. (2010). Voleibol escolar: uma proposta de ensino nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal do conteúdo. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 24(2), 179-194.
- Bracht, V. & González, F. J. (2015). Educação Física Escolar. In: González, F. J. & Fensterseifer, P. E. (Org.). *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 150-157.
- Brasil (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- Brasil (2015). *Base nacional comum curricular*. [Primeira versão]. Recuperado el 15 de diciembre de 2015 de: basenacionalcomum.mec.gov.br
- Carlan, P.; Kunz, E.; Fensterseifer, P. E. (2012). O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica «inovadora». *Movimento*, 18(4), 55-75.
- Carvalho, A. O, Darido, S. C. & Impolcetto, F. I. (2015). Análise do conteúdo de ginástica nos currículos estaduais brasileiros. *Rev. Arquivos em Movimento*, 11(1), p.54-73.
- Coletivo de Autores (1992). *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Dessbesell, G. & González, F. J. Referencial curricular de educação física da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul – 2009: sentidos atribuídos pelos professores da região da 36ª Coordenadoria de Educação. In: *Anais del Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, 18., 2013, Brasília. Livro. Brasília: CBCE, 2013. p. 1-15. Recuperado el 15 de diciembre de 2015 de: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5045>
- Dessbesell, G. (2014). *Práticas curriculares de professores de educação física: «rascunhos» de um projeto de disciplina na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul* (dissertação de master, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014). Recuperado el 15 de diciem-

- bre de 2015 de: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/104803>
- González, F. J. & Fensterseifer, P. E. (2009). Entre o «não mais» e o «ainda não»: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. *Cadernos de formação RBCE*, 1(1), 9-24.
- González, F. J. & Fensterseifer, P. E. (2010). Entre o «não mais» e o «ainda não»: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*, 1(2), 10-21.
- González, F. J. & Fraga, A. (2009). Referencial curricular de educação física. In: Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da educação. Departamento Pedagógico (org.). *Lições do Rio Grande. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias: arte e educação física*. Porto Alegre: SE/DP, v. 2. p. 111-181. Recuperado el 15 de diciembre de 2015 de: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol2.pdf
- González, F. J. (2006). Projeto curricular e Educação Física: o esporte como conteúdo escolar. In: Rezer, R. (org.). *Ofenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos*. Chapecó: Argos, 69-109.
- González, F. J.; Fraga, A. B. (2012). *Afazer da Educação Física na escola*: planejar, ensinar, partilhar. Erechim-RS: Edelbra.
- González, F. J.; Johann, M. R. & Possani, T. (2015). Área de linguagens na educação básica: conhecimento e especificidade. In: Gastaldo, L. O., Arenhart, L. O. & Angst, F. (Org.). *Formação continuada macromissioneira*. Tubarão-SC: Ed. Copiart.
- González, F. J. & Schwengber, M. S. V. (2012). *Práticas pedagógicas em Educação Física*: espaço, tempo e corporeidade. Erechim-RS: Edelbra.
- González-Palomares, A.; Altmann, H. & Rey-Cao, A. (2015). Estereótipos de gênero nas imagens dos livros didáticos de educação física do Brasil. *Movimento*, 21(1), 219-232.
- Kunz, E. (org.) (1998). *Didática da Educação Física 1*. Ijuí: Unijuí.
- Kunz, E. (org.) (2002). *Didática em Educação Física 2*. Ijuí: Unijuí.
- Kunz, E. (org.) (2003). *Didática da Educação Física 3*. Futebol. Ijuí: Unijuí.
- Kunz, E. (1991). *Educação Física: ensino & mudanças*. Ijuí: Unijuí.
- Kunz, E. (1994) *Transformação didático-pedagógica do Esporte*. Ijuí: Unijuí.
- LODI, L. H. Subsídios para uma reflexão sobre o ensino médio (2004). In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares do ensino médio*. Brasília: MEC.
- Martiny, L. E. ; Florêncio, S. Q. N.; Gomes-Da-Silva, P. N. (2011). O Referencial Curricular da Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul: Uma análise curricular. *Pensar a Prática* (Online), 14, 1-14.
- Muñoz Palafox, G. H. (Org.) (2002). *Planejamento Coletivo de Trabalho Pedagógico – PCTP: a experiência de Uberlândia*. Uberlândia: Casa do livro/Linograf.
- Oliveira, S. B. (2014). *Lições do Rio Grande: «a boa pedagogia» nos discursos sobre a produção de um currículo para a educação física escolar*. (dissertação de master, Universidade Federal do Rio Grande, 2014). Recuperado el 15 de diciembre de 2015 de: <http://repositorio.furg.br/handle/1/5057>
- Quadros, R. B. de, Stefanello, D. & Sawitzki, R. L. (2014). A prática da cultura esportiva nas aulas de Educação Física. *Motrivência*. 26(42), 238-249.
- Silva, J. A. (2013). O futebol da escola. In: KUNZ, E. (org.). *Didática da Educação Física 3: Futebol*. Ijuí: Unijuí, 165-200.
- Silveira, G. C. F.; Pinto, J. F. (2001). Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 22(3), 137-150.
- Silvestrin, J. M. P. Saraiva, M. C. O. (2013) O debate de gênero nas propostas curriculares da educação física dos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul. *Revista Pedagógica*, 15(31), 389-416.

