



EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA A REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO¹

Amparo Villa Cupolillo
Martha Lenora Queiroz Copolillo

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar o resultado do processo coletivo de construção de uma proposta de currículo para a Educação Física na rede estadual de educação do Estado do Rio de Janeiro. Entendendo que currículo não é um documento prescritivo de atividades pedagógicas, conteúdos e metodologias a serem seguidos igualmente pelos professores, buscamos problematizar a experiência e o resultado, demonstrando os desafios, os limites, as dificuldades, as contradições e as alternativas vivenciadas, na tentativa de fazer avançar o debate acerca do significado e das possibilidades educativas da disciplina Educação Física nas escolas públicas no ensino fundamental e médio do Rio de Janeiro.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física escolar; currículo; escola pública; política educacional

INTRODUÇÃO

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, a educação básica, fundamentalmente o ensino médio, tornou-se, prioritariamente, de responsabilidade dos Estados, conforme inciso VI do Art. 10. Dessa forma, atualmente cabe aos governos estaduais elaborarem políticas públicas que favoreçam a educação básica, com ênfase no ensino médio.

No ano de 2011, o Estado do Rio de Janeiro consciente de sua responsabilidade e após divulgar índices insatisfatórios da educação básica, buscou implementar ações imediatas e de longo prazo em diferentes frentes, que pudessem promover melhorias na educação básica. Entre as diversas frentes diagnosticadas como deficitárias e carentes de ações mais intensivas, o currículo apareceu como importante elemento a ser enfatizado, já que até então a rede estadual não dispunha de um documento curricular oficial para todas as disciplinas escolares. Assim, a Secretaria de Estado de Educação (SEE) definiu como medida de acerto a construção de um currículo mínimo a ser apresentado a todas as escolas da rede estadual. Essa

¹ O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

medida tinha por objetivo organizar as ações, os conteúdos, as metodologias e as avaliações praticadas pelos professores, além de oferecer a eles subsídios para a construção de seus planejamentos pedagógicos.

Para essa ação a SEE buscou parceria com as Universidades Públicas do Estado para que essas disponibilizassem professores de cada disciplina para coordenarem o processo de elaboração dos currículos das disciplinas escolares. A equipe responsável pela elaboração do documento final foi constituída, assim, por professores das Universidades e professores da rede estadual de ensino.

Para a escolha dos professores universitários a SEE utilizou como critério a área de pesquisa e interesse do docente. Já para os professores da rede estadual a dinâmica de escolha para comporem a equipe de elaboração do currículo obedeceu a uma chamada pública, em que os interessados inscreviam-se e passavam por uma seleção. Como critérios de seleção estavam o currículo e uma entrevista com os coordenadores da equipe, professores das universidades.

Na área da Educação Física, trabalhamos com uma equipe composta por duas professoras universitárias e mais sete professores da rede estadual, que foram selecionados a partir da chamada pública. Esses professores eram procedentes das diferentes regiões do estado, desde a capital, o norte, o sul e a região denominada Baixada Fluminense. Embora o Rio de Janeiro seja um Estado territorialmente pequeno, é possuidor de aspectos sociais, culturais e econômicos bastante distintos entre suas regiões. Assim, a diversidade de procedências dos professores da equipe permitiu uma visão mais abrangente das realidades sociais, culturais, econômicas e políticas do Estado.

A dinâmica proposta pela SEE para a elaboração dos currículos cumpria fases específicas para cada disciplina e fases interdisciplinares, em que as equipes das diferentes áreas encontravam-se com o propósito de debaterem possíveis interfaces de suas propostas curriculares. Dessa forma, é possível afirmar que os currículos mínimos da rede estadual do Rio de Janeiro foram elaborados tendo como importante fio condutor uma abordagem que buscou distanciar-se da excessiva fragmentação característica das propostas curriculares mais centradas na ciência positivista de viés cientificista. Evidentemente essa tentativa não foi isenta de conflitos, contradições e dificuldades. No entanto, as reuniões interdisciplinares, embora marcadas por acaloradas discussões, tiveram um ousado propósito de tentar conceber um currículo menos amalgamado nas perspectivas tradicionais das teorias curriculares. Algumas áreas conseguiram avançar mais que outras.

Outras duas importantes atividades presentes na dinâmica proposta pela SEE foram as consultas públicas, presencial e on line. Essas atividades aconteceram após a elaboração de uma primeira versão do documento. Inicialmente, na consulta on line, a SEE disponibilizou uma ferramenta virtual na qual os professores da rede podiam acessar a primeira versão do documento e postar propostas, críticas e sugestões. Após essa primeira consulta, foram agendadas duas outras consultas presenciais, em que a equipe teve a oportunidade de colocar em debate a versão já reformulada a partir da consulta virtual.

Essas consultas foram de grande valia, pois permitiram o debate com as diferentes propostas de Educação Física escolar, bem como com a diversidade social, cultural e econômica das regiões mais longínquas do Estado, oferecendo subsídios para repensarmos e reformularmos o documento em partes consideradas inadequadas pelo grupo que participou da consulta.

DINÂMICA DE ELABORAÇÃO E PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Entendemos desde o início do processo que estávamos contribuindo para a elaboração de uma política pública de governo e, portanto, com algumas propostas e definições já determinadas. Assim, na primeira reunião das equipes com a SEE na presença do Secretário de Educação do Estado, ficamos sabendo que o termo “Currículo Mínimo” era uma determinação, embora muitos de nós apontasse as incongruências do termo. A utilização das terminologias “competências e habilidades” também foi uma determinação, ainda que as equipes tivessem a liberdade de significá-los conforme suas perspectivas teóricas. Outra determinação apontada pela SEE foi a divisão do documento por ano e bimestre, fixando um modelo em que as habilidades, metodologias e avaliações deveriam aparecer definidas por bimestre para cada ano de escolarização. Por fim, o período destinado à elaboração e à divulgação também estava pré-determinado. Tínhamos alguns meses para o término do processo.

Frente a essas determinações e conscientes do enorme desafio que estávamos assumindo, iniciamos as tarefas com ricas e longas discussões acerca das concepções teóricas sobre currículo. Na ferramenta virtual disponibilizada pela SEE, a plataforma moodle, havia materiais teóricos variados sobre os temas currículo, competências, habilidades e sobre a disciplina específica de cada equipe.

Para o debate sobre currículo utilizamos alguns textos disponibilizados. Os autores de referência foram Ferraço (1999 e 2005), Esteban (2003), Alves, Macedo, Oliveira e Manhães (2002) e Moreira e Silva (1995) Giroux (1998).

Para o debate sobre currículo partimos de nossas reflexões para discussões coletivas embasadas nas contribuições de alguns autores que, a partir de uma teorização crítica em educação, vêm pensando currículo como uma forma de política cultural (GIROUX, 1998).

Assim, compreendemos que a nossa tarefa frente à SEE foi para além de escrever uma proposta curricular formal, ou seja, prescritiva, linear e descontextualizada das múltiplas realidades socioculturais presentes nas diversas escolas da nossa rede estadual. Encaramos os obstáculos e as dificuldades, bem como as possibilidades de apontar para uma proposta curricular para a Educação Física que, com base em concepções emancipatórias do currículo, visse essa proposta “não como um conjunto de conteúdos e métodos a serem apreendidos pelo aluno/a, mas sim como um esforço de introdução a um determinado modo de vida” (MOREIRA, 1998, p.9). Pautamo-nos também num entendimento de que a Educação Física escolar é um campo de conhecimento que necessita ampliar suas possibilidades de diálogos com outras disciplinas curriculares, tais como Artes, Filosofia, entre outras, especialmente, no que diz respeito às ampliações das concepções de corpo.

Dessa forma, deve se libertar de uma visão determinista de corpo biológico e compreender que no trato político pedagógico dessa área de conhecimento o corpo é produto e produtor de cultura.

Neste sentido, a compreensão de currículo não pode se ater a grades ou listagens, pois é algo muito mais complexo, pulsante, construtor de sentidos e significados.

O currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos. O currículo produz, o currículo nos produz (SILVA, 2002. p.27).

Os autores que buscamos para dialogar assumem o caminho teórico-metodológico no campo de estudos com os cotidianos. De acordo com Ferraço (2009), afirmamos que é imprescindível pensar e teorizar sobre currículo não apenas a partir da perspectiva da prescrição, mas, sobretudo, a partir do que é de fato realizado nas salas de aula (nós diríamos nas quadras de aula também). Nas palavras desse autor, consideramos que

Se por um lado, o currículo prescritivo pretende uma abordagem totalizadora e homogênea da prática educacional, por outro, os currículos reais, realizados, sugerem uma abordagem plural, multirreferencial, rizomática e policrônica, que considere o imprevisto como também determinante dos currículos. Para tanto, faz-se

necessária uma metodologia sociológica fortemente centrada nas ações cotidianas. (FERRAÇO, 2009, p.8)

As formações curriculares são espaços de lutas políticas, portanto de disputas e de negociações. São lugares não fixados, são *entre-lugares* (BHABHA, 1998), híbridos e ambivalentes atravessados por consensos e conflitos, onde há circularidades de diferentes expressões culturais e de muitas possibilidades de corporeidades.

No caso específico das propostas curriculares para a Educação Física escolar é urgente um debate com os cursos de formação continuada de professores(as) acerca das políticas públicas do Ministério dos Esportes, que ao longo dos anos vem enfatizando que a legitimação dessa ‘disciplina’ no espaço escolar deve ser numa perspectiva de formação de futuros atletas, para que possamos aumentar as chances de medalhas em competições oficiais e de grande destaque, como por exemplo, os Jogos Pan-Americanos.

De certo, complexas questões políticas, econômicas, culturais estão postas nessa lógica, inclusive uma proposta de uma Educação Física excludente, que no cotidiano de suas aulas trabalhe com um corpo que se despe de suas corporeidades (como se isso fosse possível), e passa a ser tratado como máquina, ressaltando algumas habilidades em detrimento de outras e visando desempenho.

Dessa forma, a concepção de formar o técnico e a valorização de um ‘conhecimento prático’, como se nele não houvesse teoria, são, portanto, elementos que até hoje são encontrados em muitos currículos de formação de docentes de Educação Física, o que evidencia mais uma emergência de tencionar teoria e prática compreendidas como polaridades.

Com base nas leituras e debates travados pela equipe, compusemos algumas noções no intuito de apresentarmos no documento final os sentidos com os quais trabalhamos a perspectiva teórica de currículo. Assim, entendemos que currículo pode ser compreendido como artefato social em interação tanto com dimensões macro sociais, quanto com a singularidade das instituições e dos sujeitos que o materializam no cotidiano, tendo como elementos importantes de análise as tradições, os costumes, as normas e distribuição de poder. Um jogo entre o macro e o micro social, em que os diferentes cotidianos e as estruturas sociais, políticas e econômicas estão em permanente interação, num conjunto de negociações diárias que produzem alternativas de ação no interior da escola.

Após esse primeiro grande debate iniciamos outra rica discussão acerca dos significados de competências e habilidades. Para isso utilizamos basicamente Sacristán *et al*, (2011).

Conscientes das contradições dos construtos competências e habilidades, porém sabedores da determinação da SEE em usá-los como parâmetros para a elaboração do documento final, decidimos aprofundar a discussão em torno dos termos, numa tentativa de construirmos um significado mais adequado à nossa perspectiva teórica acerca do currículo. Os textos de Sacristán (2011) e Santomé (2011), especialmente, nos permitiram identificar e problematizar as origens dos termos, bem como suas bases filosóficas e políticas, exigindo de nós mais atenção e cuidado no trato com a terminologia.

Conforme Sacristán (2011), na origem, os termos competências e habilidades surgem na Europa e Estados Unidos na segunda metade do século XX, como uma resposta pedagógica às demandas provenientes do mundo do trabalho, embora no discurso apareçam como alternativas curriculares e pedagógicas progressistas, já que se utilizam da crítica feroz ao modelo educativo tradicional e conteudista. Despontam, assim, como capacidades imediatas a serem desenvolvidas pela educação formal com vistas a atender às necessidades educativas e profissionais do mundo produtivo e, portanto, com forte viés utilitarista e funcional. Nesse sentido, lidam com o conhecimento de forma a consolidá-lo como capacitação, reagindo fortemente à educação de caráter mais academicista e crítico.

Sacristán aponta as contradições da utilização dos termos, alertando que

As competências se colocam como uma nova linguagem, tratando de sugerir e impor um significado que antes não possuía tanto na linguagem quanto no sentido comum ou especializado (...). Introduzir na linguagem educacional o termo competência não resulta, de modo algum, dificultoso, já que de alguma maneira há muito tempo esse movimento vem sendo observado (...). O problema surge quando se converte em linguagem dominante e até exclusiva. Agora, há o entendimento de que a competência signifique o que interessa, fazendo uma leitura da educação ligada a uma visão de mundo em que ser educado representa um saber fazer ou capacidade para operar ou realizar algo que nos torne mais competentes. Com essa linguagem não se questiona se nos tornamos mais conscientes, responsáveis, justos, inventivos, expressivos, prudentes, solidários, respeitosos, colaboradores, amáveis, sábios, cultos, humanistas, avessos às desigualdades, intelectualmente formados ou sábios (SACRISTÁN, 2011, p.36).

Da mesma forma, Santomé (2011) aponta para as contradições do termo e alerta que são polissêmicos, embora sua origem e filosofias subjacentes sejam aquelas ligadas à tecnoburocracia, cujo diagnóstico acerca dos problemas dos sistemas de ensino levam em conta apenas as grandes avaliações nacionais e internacionais, sem considerar efetivamente as realidades dos professores e de suas salas de aula. Assim, atenta para o fato de que

“Aprender a aprender”, de mesmo modo que outro tema muito semelhante, “aprender a pensar”, requer dois requisitos indispensáveis para se tornar realidade: conteúdos culturais específicos (informação) sobre os quais exercer essas atividades cognitivas, e que esses conteúdos sejam compartilhados com aquelas pessoas com as quais vamos interagir. Compartilhar informação e conhecimentos é o que servirá de estímulo para aprender a pensar, para tirar proveito dos conflitos gerados na comunicação e no trabalho feito com outras pessoas (SANTOMÉ, 2011, p. 167).

Considerando o caráter polissêmico dos termos, os alertas dos autores com os quais debatemos e ainda, a nossa própria discussão, identificamos a necessidade de construirmos um sentido próprio para os termos que fundamentassem a elaboração do Currículo Mínimo da Educação Física (CMEF). Porém, a cada discussão e leitura ficávamos mais cientes da necessidade de apresentarmos uma definição para os construtos que pudessem fazer frente ao seu caráter utilitarista e funcionalista, embora também cientes que não se tratava apenas de uma questão simples de linguagem. Nossa inquietação estava calcada exatamente na possibilidade de avançarmos na discussão, apresentando uma roupagem mais crítica aos termos, ainda que suas origens e perspectivas filosóficas apontassem para um viés tecnicista. Estávamos diante de um desafio teórico bastante significativo.

Conscientes das limitações e contradições postas pelas circunstâncias, decidimos por apresentar uma definição para competências e habilidades no documento final, demonstrando as contradições e polissemias próprias dos termos. Porém, enfatizamos que, ao utilizarmos a terminologia adotada pela SEE, faríamos com sentidos e significados problematizados pela discussão teórica feita pela equipe.

Assim, antes da formulação das competências no documento final, fizemos uma exposição do resultado de nossa discussão, apresentando os significados dados aos termos.

O entendimento desses conceitos busca ultrapassar suas lógicas tecnicistas originais, ainda presentes na educação. Competências são compreendidas como capacidades de trabalhar coletivamente e construir reflexões críticas, despertando o gosto por aprender a aprender ao longo da vida, agindo e reagindo numa multiplicidade de sentidos e significados. Habilidades são entendidas como procedimentos e atitudes que complexificam as aprendizagens de conhecimentos escolarizados, religando-os à vida cotidiana (CMEF, 2011, p 3).

Após essas definições, construímos dez competências curriculares da Educação Física. Essas competências aparecem no documento final como parâmetros para a formulação dos objetivos gerais nos planejamentos de ensino e de aula dos professores. Como questões a

serem desenvolvidas ao longo do processo de escolarização e tendo como fundamento concepções de Educação Física que buscam tencionar com as tendências mais tecnicistas e biologicistas tradicionais, buscando perspectivas que se fundamentam na construção do conhecimento tendo o corpo sujeito como elemento norteador. Assim, apresentamos a formulação das competências construídas como resultado desse rico debate.

Competências Gerais:

- Reconhecer e valorizar as diferentes manifestações culturais, especialmente aquelas que se expressam pela linguagem corporal, entendendo-as como representações e simbolizações do espaço geográfico e do patrimônio sociocultural brasileiro e de outros povos e nações.
- Identificar lógicas competitivas e cooperativas em situações cotidianas, demonstrando capacidade de posicionar-se e resolver conflitos a partir da reflexão crítica, ética e estética que tenha como parâmetro o repúdio a qualquer forma de injustiça ou discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.
- Compreender, criar e apropriar-se das diversas linguagens corporais, reconhecendo-as como meios de expressão, comunicação e produção de multiplicidades de movimentos e ritmos, valorizando e respeitando as diferenças de desempenho e expressividade.
- Conhecer as regras, as técnicas e os sistemas táticos dos diferentes jogos, lutas e modalidades esportivas, reconhecendo o caráter histórico e sociocultural dessas manifestações, valorizando-as como atividades lúdicas, coletivas e identitárias.
- Desenvolver e aperfeiçoar habilidades motoras básicas necessárias à prática das atividades físicas, valorizando-as como possibilidades de movimentos corporais, individuais e coletivas a serem realizadas durante o tempo livre.
- Analisar e posicionar-se sobre questões de orientação sexual, de ética, de estética, de saúde, de violência, de inclusão e/ou de exclusão em situações esportivas como praticantes ou espectadores, diferenciando as especificidades do esporte educacional e de rendimento.
- Compreender as regras dos diferentes jogos, modalidades esportivas e rítmico-expressivas, apresentando capacidade de alterar e interferir em suas formas convencionais, demonstrando autonomia para discutir e adaptar regras no intuito de favorecer a inclusão.

- Adotar atitudes que promovam a ampliação permanente da qualidade de vida, reconhecendo a saúde como aspecto humano que envolve questões biológicas, políticas, econômicas e socioculturais.
- Analisar padrões corporais, estabelecendo relações éticas e estéticas contextualizadas e historicizadas, demonstrando capacidade de apreciação crítica dos seus usos mercadológicos e midiáticos.
- Reconhecer, valorizar e praticar atividades corporais individuais e coletivas como forma de ampliar a capacidade de pertencimento a grupos identitários e culturais, assumindo postura crítica e pró-ativa diante dos conflitos gerados pelo mundo do trabalho e do lazer, fazendo uso autônomo e responsável de seu tempo livre.

Com essas formulações iniciamos uma discussão mais específica sobre as perspectivas teórico-metodológicas da Educação Física escolar, passando também à construção do Currículo Mínimo da Educação Física da rede estadual do Rio de Janeiro.

PRODUTO DA PESQUISA: CURRÍCULO MÍNIMO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

A Educação Física deve considerar todos com potencialidades e possibilidades de participação e ser inclusiva, levando em consideração o grupo e o contexto social e histórico a ser trabalhado.

No que diz respeito à Educação Física escolar, esta deve ser uma área que não tem como preocupação só ensinar os esportes e suas técnicas ou corrigir e aprimorar os gestos da ginástica ou da dança. Seu foco deve ser se reafirmar como uma prática pedagógica que vai partir da dinâmica cultural de seus alunos no que se refere às questões do corpo e do movimento para ampliá-la, discuti-la e transformá-la. Essa concepção de Educação Física escolar trabalha no processo de formação do aluno como um sujeito crítico emancipado e autônomo.

Com base nessas análises, argumentamos então que a nossa proposta curricular considera as especificidades da cultura corporal no âmbito da Educação Física escolar e, ao mesmo tempo, reconhece que dentro dessa educação escolarizada, circula uma rede de multiculturalidades que não pode ser desprezada por conter uma bagagem prévia de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos que os alunos/as trazem para dentro das escolas. Portanto, ao escrevermos a proposta norteadora do currículo para a Educação Física, consideramos que esta deve sempre estar aberta às possibilidades de dialogar com o que Sacristán (1998) chama de currículo extra escolar.

Partimos para a efetiva construção dessa proposta curricular assumindo coletivamente nas nossas discussões/reflexões os referenciais teórico-metodológicos que apresentamos nesse trabalho e, dessa forma, encaminhamos a construção de um documento final contextualizado pelas nossas vivências e experiências de professores(as) preocupados com os rumos da Educação Física escolar e com as suas potencialidades no processo de formação de alunos e alunas que frequentam o ambiente escolar. Logo, como sujeitos desse processo, nos posicionamos criticamente acerca das concepções e dos rumos que escolhemos para dar a esse documento, assumindo nossos possíveis acertos e prováveis equívocos com a tranquilidade de quem trabalhou efetivamente nessa tarefa e, com a consciência de que as dificuldades e as complexidades estão sempre presentes no percurso.

Assim, nos posicionamos frente ao entendimento de que a Educação Física escolar é um campo de conhecimento que lida com a cultura corporal como forma de linguagem e expressão, tendo como orientação teórico-prática reconhecer e compreender os jogos, os esportes, as ginásticas, as lutas, as danças e as atividades rítmicas e expressivas como manifestações das dinâmicas de contextos socioculturais diversos.

No que diz respeito a ampliar as possibilidades de conhecer os jogos e os esportes, a nossa preocupação começa nos primeiros anos do ensino fundamental, reconhecendo que é fundamentalmente importante conhecer as origens de jogos populares, identificar jogos que façam parte da cultura corporal da comunidade local e identificar e vivenciar as estratégias de jogo dentro das modalidades esportivas. Sabemos que respeitadas às especificidades da disciplina, enfatizamos a necessidade de vivências e experiências dos nossos alunos (as) nas práticas corporais que trabalham com as modalidades esportivas nas perspectivas competitiva e cooperativa, enfatizando a ludicidade e provocando reflexões acerca da competitividade imposta pelos rumos da sociedade capitalista.

Cientes de que esse trabalho no campo da disciplina curricular é processual e não se dá em um único momento, reconhecemos e apontamos a necessidade de que nas séries seguintes outras questões devam ser apresentadas, trabalhadas e ressignificadas frente à dinâmica da sociedade contemporânea, que nos mostra que, o ato de educar exige muito mais do que discussões técnicas e pontuais. A Educação Física cumpre o seu papel de disciplina formadora ao contemplar nas suas propostas as discussões que se referem à violência social, aos processos de exclusão, às problematizações acerca de preconceitos e padrões corporais na atualidade. Por isso incluímos de forma crítica elementos da cultura corporal, tais como as lutas e as atividades rítmicas potencializando vivenciar os jogos de luta valorizando a autoestima, o autocontrole e a autodefesa, bem como, analisar criticamente a influência

mediática nas lutas, especialmente as mensagens televisivas, reconhecer e problematizar as relações de gênero que ganham visibilidade na prática das lutas e das diferentes atividades rítmicas expressivas, reconhecendo-as como manifestações culturais.

Caminhando para o ensino médio enfatizamos a importância das práticas esportivas para além das competições intra e extra escolares. Reafirmamos a necessidade de que pontos fundamentais sejam propostas de diálogos com os discentes, como comparar o conceito de autoridade e autoritarismo no esporte, transportando-o para a vida cotidiana, conhecer os efeitos das drogas lícitas e ilícitas no organismo e seus malefícios para a saúde, reconhecer os jogos como meios de educação para o lazer, compreender o lazer como elemento essencial para o desenvolvimento da personalidade, em contraposição à ideia de lazer como atividade de recuperação para o trabalho.

Ressaltamos que em nossa proposta a Educação Física escolar contempla cinco eixos temáticos listados a seguir, transversalizados pelas temáticas saúde e lazer: esportes (contemplando todas as modalidades institucionalizadas ou não, bem como os esportes de aventura), jogos, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e lutas.

Numa interlocução com o campo da Saúde, a Educação Física deve ter como princípio ampliar a compreensão da condição humana, articulando as dimensões biológica, antropológica, sociológica, política e econômica, com vistas a potencializar o exercício ativo da cidadania, enfatizando e contextualizando as questões éticas e estéticas.

Considerando o binômio trabalho e lazer, a Educação Física tem como responsabilidade promover a reflexão crítica acerca do mundo do trabalho, suas exigências e contradições, problematizando e tencionando a compreensão de lazer como utilização produtiva do tempo livre.

A Educação Física como campo de conhecimento da área de Linguagens considera pertinente o diálogo com os demais componentes curriculares, visando tecer uma rede significativa para os processos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, consideramos que as possibilidades de encontros com outras disciplinas são necessários para que essa proposta possa ser vivida e compreendida de forma plena pelos docentes e discentes que fazem as escolas acontecerem.

Portanto, fica declarado que a nossa proposta curricular para a disciplina Educação Física na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro complexifica as especificidades da nossa cultura corporal de movimento como potencializadora de um processo de formação humana amplo, crítico e contextualizado nos diferentes espaços e tempos escolares, preservando a

autonomia do educador e as especificidades de cada escola que, com seus saberes e fazeres cotidianos, são sempre únicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos esse trabalho algumas questões no parecem fundamentais de serem apontadas. Iniciamos afirmando a necessidade imperativa de que as políticas educacionais sejam sempre elaboradas e pensadas a partir dos cotidianos vividos, e tendo como companhia permanente os atores que habitam esses cotidianos, ou seja, os professores. Qualquer iniciativa de melhoria da qualidade da educação não acontecerá sem a participação e o acordo com esses sujeitos que são, no limite, aqueles que podem pôr em prática as ações pensadas, elaboradas e expressas nas políticas educacionais. Assim, nos parece basilar que os órgãos públicos responsáveis pela condução das ações e políticas educativas dos Estados e Municípios, resgatem a confiança dos professores e da sociedade, no sentido de que esses sintam-se agentes responsáveis pela educação da sociedade. Do nosso ponto de vista, isso só será possível na medida em que os professores tiverem de volta o seu prestígio, expresso por condições dignas de trabalho, salários condizentes com a importância da tarefa executada e a sua voz posta em destaque em momentos de elaboração de políticas no campo educacional. Nesse sentido, compactuamos com Santomé ao afirmar que

As reformas educacionais requerem uma maior colaboração, interação e confiança entre governantes, especialistas das universidades, professores dos diferentes níveis e áreas do conhecimento. Obrigam a mudar as culturas das aulas, das escolas, das universidades, das Administrações educacionais de uma base democrática, com debate constante e com confiança no outro; especialmente depois de anos em que cada grupo pratica a política do descrédito e da incapacidade das demais instâncias envolvidas na educação (SANTOMÉ, 2011, p. 195).

Dessa forma, nossa preocupação ao sermos chamadas para essa importante ação pública foi exatamente a de que a dinâmica contemplasse a parceria permanente e fundamental dos professores da rede estadual. Não aceitaríamos participar dessa atividade se não pudéssemos ter como parceiros esses atores que têm nos cotidianos escolares palco permanente de suas ações.

O aceite para participar dessa empreitada foi motivado, especialmente, pelas possibilidades que vislumbramos de coletivamente, um grupo formado por docentes que pensam e vivem à escola, participarmos efetivamente da construção de uma política pública

de educação que se debruça acerca dos possíveis rumos e objetivos para a disciplina Educação Física no campo escolar.

Ressaltamos que no diz respeito à parceria com a SEE, a autonomia de trabalho que foi dada ao grupo, bem como a forma democrática como pudemos gestar a confecção desse documento foram pontos que nos deram a certeza de ter valido à pena o empenho, o compromisso e a seriedade de termos mergulhado com muita vontade na construção dessa proposta.

Contudo, não podemos nos omitir e necessitamos afirmar que esse documento ainda precisa ser mais e melhor trabalhado junto aos professores(as) da rede estadual, no sentido de deixá-los falar, criticar e apontar onde o que foi pensado e as realidades dos seus cotidianos de trabalho se aproximam e/ou se afastam, dando-lhes total autonomia e respeitando as suas capacidades de transformar e modificar quando necessário, por exemplo, a organização dos eixos norteadores de cada bimestre. Dizemos isso, sem medo, pois desde o início enfatizamos, que a diversidade da nossa rede, as especificidades de cada contexto escolar e a autonomia docente devem ser respeitadas e consideradas na execução da proposta que consideramos potente para nortear a concepção de uma Educação Física crítica, mas, totalmente impotente para aprisioná-la a um único modelo para ser meramente executado.

Como já dito anteriormente, e de acordo com Paulo Freire, todo ato pedagógico é um ato político e é dessa forma que encaramos esse trabalho. Portanto, o trabalho coletivo foi permeado por consensos e conflitos que, algumas vezes, nos obrigou a exercer o que pregamos como o respeito ao outro, às diferenças e à necessidade de ouvir, refletir e ser capaz de repensar e reconstruir ideias a partir de um objetivo comum, ou seja, qualificar as propostas pedagógicas para Educação Física no contexto escolar.

Estamos cientes de que esse documento significa um marco na forma de como essa disciplina é vista no contexto das propostas curriculares. O fato de historicamente ser considerada eminentemente prática e de cunho recreativo, por algumas vezes dificultou a sua inserção como componente curricular capaz de lidar com a cultura corporal de movimento de forma crítica, reflexiva e formadora de sujeitos críticos e capazes de conduzir a sua vida, transformando a realidade em que vivem. Por isso, entre outros fatores, é que qualificamos essa proposta de currículo mínimo que, apesar de todas as suas limitações e incompletudes, foi construída tendo em vista essa perspectiva que emancipa a Educação Física escolar do discurso hegemônico que a aprisiona a repetições e reproduções alienantes, para ser parte do processo de formação cidadã a partir da qual todo sujeito deve ter direito de individual e coletivamente se organizar por meio da sua vida escolarizada.

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: CHALLENGES IN BUILDING A CURRICULUM FOR NETWORK STATE OF RIO DE JANEIRO

ABSTRACT

This paper aims to present the outcome of the collective construction of a proposed curriculum for physical education in state public education in the state of Rio de Janeiro. Understanding that curriculum is not a prescriptive document educational activities, content and methodologies to be followed also by teachers, we seek to problematize the experience and results, demonstrating the challenges, limits, difficulties, contradictions and experienced alternatives in an attempt to make advance the debate about the meaning and educational possibilities for Physical Education in public schools in elementary and middle school in Rio de Janeiro.

KEYWORDS: Physical Education, curriculum, public school, educational policy

ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA: DESAFÍOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PLAN DE ESTUDIOS PARA EL ESTADO DE LA RED DE RIO DE JANEIRO

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo presentar el resultado de la construcción colectiva de una propuesta curricular para la educación física en la educación pública estatal en el estado de Río de Janeiro. Entendiendo que el currículo no es un documento prescriptivo actividades educativas, contenidos y metodologías que deben seguir también por los maestros, buscamos problematizar la experiencia y los resultados, lo que demuestra los desafíos, los límites, las dificultades, contradicciones y alternativas experiencia en un intento de hacer avanzar en el debate sobre el significado y las posibilidades educativas de la educación física en las escuelas públicas de primaria y secundaria en Río de Janeiro.

PALABRAS CLAVE: Educación Física, currículo, escuela pública, política educativa

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

ESTEBAN, M. T. (org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003.

FERRAÇO, C. E. (org.). *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.

GIROUX, H. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T.T da; MOREIRA, A. F. (orgs.). *Territórios Contestados – o currículo os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, R. J. Vozes, 1998.

MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. B.; MANHÃES, L. C.; ALVES, N. (orgs.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T.T da, MOREIRA, A. F. (orgs.). *Territórios Contestados – o currículo os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, R. J. Vozes, 1998.

RIO DE JANEIRO. *Currículo Mínimo 2012: Educação Física. Ensino Fundamental 6º ao 9º ano e Ensino Médio 1ª a 3ª série*. Rio de Janeiro: Nova Imprensa Oficial, 2012.´

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (orgs.). *Territórios Contestados – o currículo os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, R. J. Vozes, 1998.

SACRISTÁN, J.G. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, J. G. *et al. Educar por competências: o que há de novo?* Tradutor: LIMA, C.H. L. Revisão Técnica: PIMENTA, S. G. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOMÉ, J. T. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, J. G. *et al. Educar por competências: o que há de novo?* Tradutor: LIMA, C.H. L. Revisão Técnica: PIMENTA, S. G. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.