



PRETENSÕES E REALIDADES DO CURRÍCULO MÍNIMO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO¹

José Mauro de Sá Oliveira
Leandro Martins Costa
Marco Antonio Santoro Salvador

RESUMO

O artigo analisa a política curricular da SEEDUC/RJ, refletindo as características do Currículo Mínimo de Educação Física. Como metodologia utilizou-se a revisão bibliográfica e a análise documental. Apesar das contradições político-pedagógicas, os autores propõem avançar pedagogicamente com os conhecimentos tratados pela Educação Física na escola.

Palavras-chave: Política curricular; Currículo Mínimo; Educação Física.

INTRODUÇÃO

O artigo em questão produz análises e reflexões acerca de um currículo obrigatório para a disciplina Educação Física, chamado de Currículo Mínimo de Educação Física (CMEF). O referido currículo é parte integrante do “Planejamento Estratégico²” da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) para melhorar o rendimento da educação da rede. Tal proposta, considerada crítica pelos autores, mostra-se contraditória à medida que está imersa em uma política de governo, que avalia a qualidade da educação através de indicadores numéricos, como o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A partir das concepções de currículo, paralelamente são construídas considerações do que é proposto pela política do governo fluminense materializada com um “currículo mínimo”. Em seguida desenvolve-se a presença de uma proposta crítica de Educação Física dentro desta política educacional. Para tanto, o artigo se utiliza metodologicamente da pesquisa bibliográfica e documental.

Utilizamos um artigo publicado pelas coordenadoras da equipe responsável pela construção do CMEF da SEEDUC/RJ, em que as mesmas apresentam os caminhos escolhidos diante das condições oferecidas por tal secretaria. Tal documento contribui para o entendimento do que propuseram as professoras imersas às limitações apresentadas pelo

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

² <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683>



Governo. Nesse sentido, entendemos que, apesar das contradições político-pedagógicas da proposta, a equipe pode ampliar o debate sobre o que a Educação Física deve tratar como conhecimento pedagógico no interior da escola e que inclui a Educação Física como um componente curricular capaz de construir reflexões e debates sobre uma educação pública de qualidade.

Portanto, os objetivos e intencionalidades do texto são o de construir análises e reflexões a partir do documento do CMEF da SEEDUC/RJ a fim de somar com o debate sobre a sua construção e presença enquanto um instrumento político-pedagógico da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

CARACTERÍSTICAS MERITOCRÁTICAS E EMPRESARIAIS CONTIDAS NO CURRÍCULO MÍNIMO DA SEEDUC/RJ: DE QUE ESCOLA E DE QUAIS QUALIDADES ESTAMOS FALANDO?

A educação brasileira passa por um momento em que o poder público tem buscado aumentar a qualidade do ensino nas escolas públicas do país, “fruto de clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos” (SAVIANI, 2007, p. 1242). Com o avanço da economia e as avaliações negativas da educação pública nos últimos anos, as pressões internas e externas fazem com que os governos municipais, estaduais e federal, busquem estratégias de qualificar as suas redes de ensino. Entretanto, é necessário questionar: de que qualidades estão falando? De que escolas estão falando? De que estratégias estão falando?

No contexto desta história, a SEDUC/RJ lança em 2011 uma política de “Currículo Mínimo” inicialmente para seis componentes curriculares (Matemática, Língua Portuguesa/Literatura, História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Em 2012, a Secretaria revisa os já existentes e elabora o “Currículo” de outras seis (Ciências/Biologia, Física, Química, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte).

Para a Secretaria (RIO DE JANEIRO, 2012) este documento visa atender as legislações vigentes como as Diretrizes Curriculares Nacionais, mas também as matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Como forma de ser um orientador da avaliação estadual (SAERJ), o Currículo Mínimo passa a não mais ser uma proposta pedagógica que visa melhorar a qualidade de ensino das escolas, mas sim um documento prescritivo que tira a autonomia dos profissionais de educação, especialmente os professores.



Ademais, como ampliar a qualidade do ensino sem considerar as condições de trabalho docente e discente?

Há quase um século, o currículo ganhou pela primeira vez a sua forma como campo especializado do saber humano, pelas mãos do educador conservador John Bobbitt (SILVA, 1999). Na busca por respostas do sentido para uma educação de massa, Bobbitt, assumindo explicitamente a sua posição no que tange o currículo como uma política educacional, diferentemente da SEEDUC/RJ,

propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. (SILVA, 1999, p. 23)

Neste contexto fabril e meritocrático, o professor fica obrigado a aplicar 100% o Currículo Mínimo, como forma de garantir a sua bonificação por produtividade (RIO DE JANEIRO 2013a, 2013b). Na verdade, numa clara política de responsabilização individual da baixa qualidade da educação do estado, a SEEDUC/RJ apresenta como mais uma das metas para o professor ganhar o bônus “aumentar o comprometimento dos servidores com o processo de ensino e aprendizagem.” (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 4). O comprometimento aqui passa pelo cumprimento total do Currículo Mínimo, sem levar em consideração as condições que professores e estudantes possuem em seus cotidianos para que tal meta seja cumprida.

Corroborando com a análise de responsabilização do professor por parte da SEEDUC/RJ pela baixa qualidade da educação fluminense, e criticando o Plano de Metas do governo que não prevê a sua auto-responsabilização pela baixa qualidade do ensino, Frigotto *et al.* (2011) avaliaram que

no fim das contas, os profissionais de educação são os responsáveis pelos problemas educacionais, resumidos, por sua vez, aos baixos índices obtidos pela rede estadual no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (s.p.).

Outra dimensão bastante defendida pelos pesquisadores de currículo que discutem a educação como ferramenta de uma sociedade justa e igualitária é a autonomia do professor. Esta se encontra desqualificada uma vez que o Currículo Mínimo vai ocupar todo período do processo de ensino e aprendizagem, denotando assim uma clara intervenção política no que o



estudante deve aprender. Avaliando a relação entre políticas e práticas curriculares Moreira (2012) defende que

tal relação precisa promover-se por meio de uma ação docente autônoma, competente e criativa. Sustento que tais atributos não se harmonizam com o paradigma da cultura da performatividade. A ênfase no controle, no desempenho como medida da produtividade, no resultado “satisfatório” e em uma avaliação que evidencie o alcance de metas previamente definidas, própria desse enfoque, não contribui para fomentar práticas pedagógicas centradas na autonomia do professor. (p. 27)

A bonificação pelo cumprimento do Currículo Mínimo, considerado pela SEEDUC/RJ também como “estímulo a produtividade” (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 04) é uma clara demonstração do seu caráter empresarial, que visa a competitividade entre os profissionais de educação.

Mas é necessário considerar que esta não é uma política solitária no contexto da educação nacional. Ao contrário, ela é movida por uma política nacional a partir do “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”, carro chefe do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Para Saviani (2007) este “plano” vem a reboque do movimento lançado em setembro de 2006 por um coletivo de empresários, representados pelas suas fundações e institutos, numa demonstração de que a base majoritária do governo federal optou por se aproximar desta parcela da sociedade para discutir os rumos da “qualidade” da educação, em detrimento de um diálogo com o movimento de educadores.

No decreto 6094/07 (BRASIL, 2007), que leva o nome do movimento empresarial apontado por Saviani (2007), é possível observar o seu caráter mercantil, demonstrando assim que a política empresarial que vem sendo imposta a educação pública é uma política de caráter nacional. Selecionamos alguns pontos do decreto para apresentarmos o seu caráter meritocrático, dotado de metas numéricas fruto de competição entre os profissionais de educação que por uma melhoria salarial acatam esta política que compromete o futuro da verdadeira educação pública de qualidade.

No seu 2º artigo, encontramos alguns incisos que dão a dimensão do caráter meritocrático e competitivo do decreto. A valorização do trabalhador da educação por indicadores de eficiência e desempenho colocam a categoria sob tensão quando os indicadores de mérito não são claros ou não convergem com o que pensam sobre educação. O diretor passa a ser um cargo de confiança do governo, uma vez que ele já não é mais nomeado por eleição direta na escola, mas sim por regras “claras”, mérito e desempenho. Uma verdadeira



afronta a democracia e ao reconhecimento da comunidade escolar e que coloca muitos diretores como “fiscais” das metas governistas.

No seu 3º artigo, o decreto dá poderes ao IDEB para “aferir” a qualidade da educação básica. Vale ressaltar que este índice é composto pelos dados da aprovação escolar indicado através dos Censos Escolares e das provas externas, no caso das redes estaduais o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). Cabe ressaltar que nenhuma dimensão do cotidiano das escolas que responda os resultados, especialmente no que tange estudantes e professores, é avaliada.

E para não alongarmos muito na análise do PDE, mesmo considerando que este é a “mola mestra” da implementação do Currículo Mínimo, fazemos a última consideração acerca dos interesses da classe empresarial na educação pública do país. No Capítulo III, que trata da Adesão ao Compromisso, o artigo 7º nos apresenta que

podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007, s.p)

Qual o real interesse da iniciativa privada na educação pública? Para refletir sobre esse questionamento, vale mencionar os vínculos estabelecidos entre a SEEDUC/RJ e a empresa OI de Telecomunicações, em que há seleção para o ingresso dos estudantes para uma unidade de ensino (esta modalidade de acesso nas escolas da SEEDUC/RJ só acontece nas unidades que possuem parceria com a iniciativa privada) e uso dos recursos humanos da SEEDUC/RJ, além do contrato da Secretaria com a Fundação Roberto Marinho, das Organizações Globo, para uso dos materiais de materiais didáticos para o Programa Autonomia.

PRETENSÕES E REALIDADES: OS DISTANCIAENTOS DO CURRÍCULO CRÍTICO NO INTERIOR DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE UM GOVERNO CONSERVADOR

As teorias de currículo, como já vimos, começam a ser sistematizadas e ganhar o *status* de campo especializado do saber na primeira década do século XX. O currículo passa a ser estudado como um instrumento político no cotidiano das escolas, refletindo os interesses sociais, políticos e econômicos de determinado(s) grupo(s) social(is), pois o mesmo não é um

elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz



identidades individuais e sociais particulares. (MOREIRA, TADEU, 2011, p. 14).

Obviamente que este olhar sobre o currículo compreende a presença da Educação Física enquanto componente curricular, bem como os interesses do Estado como representante da classe dominante no interior da escola pública.

E nesse contexto a SEEDUC/RJ, a Secretaria de Educação de um governo claramente capitalista, um dos mais opressores da educação pública, lança o Currículo Mínimo de Educação Física, a partir de uma perspectiva crítica de currículo, de acordo com os seus autores. Nesse sentido, refletimos se é possível um currículo ser crítico dentro de uma política de educação como a do governo Cabral Filho e Pezão (PMDB).

Dialogaremos com CMEF a partir da análise crítica sobre o mesmo, com o apoio de um artigo publicado pelas suas coordenadoras e apresentado em reconhecido congresso de Educação Física (CUPOLILLO; COPOLILLO, 2013) em que as mesmas apresentam o percurso feito para chegar à construção do referido documento.

A intenção é colaborar com debate sobre a construção do CMEF para entendermos melhor qual a sua intenção enquanto um instrumento político-pedagógico na rede estadual de ensino. Os próprios autores, em função da diversidade da rede estadual, colocam-se dispostos a um “permanente processo de diálogo com os professores da rede, dando continuidade ao processo de construção coletiva desta proposta.” (RIO DE JANEIRO, 2012).

Iniciamos o diálogo sobre a exigência imposta pela SEEDUC/RJ de usar o termo “Currículo Mínimo”. Consideramos que tal proposta para uma disciplina com dois tempos semanais (cem minutos) é relativamente extensa para que se consiga cumpri-lo, já que o mesmo é obrigatório dentro da política de metas da SEEDUC/RJ.

Para refletirmos sobre a disponibilidade de tempo, o primeiro bimestre de 2014³ contou com sete semanas, descontadas outras duas semanas em função das provas (Saerjinho e componentes curriculares) e dos conselhos de classe (COC), em que os professores de Educação Física tiveram 700 minutos (aqui desconsiderando outros tempos inerentes ao cotidiano das aulas, como por exemplo, deslocamento para a quadra e troca do uniforme) para conduzir os seguintes objetivos, tratados pelo conteúdo esporte, nas turmas de 3ª série do ensino médio (RIO DE JANEIRO, 2012):

³ Sobre o calendário escolar referente ao ano letivo de 2014 consultar o endereço eletrônico <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeConteudo?article-id=1868104>



- Identificar riscos à saúde advindos de vícios posturais e movimentos corporais repetitivos praticados no cotidiano.
- Vivenciar técnicas, táticas e regras das diferentes modalidades esportivas.
- Identificar na figura do árbitro e nas regras a necessária mediação entre esporte e violência.
- Compreender fundamentos do atendimento de primeiros socorros necessários para lidar com acidentes e contusões esportivas.

Aqui é necessário debatermos se no tempo disponível para o professor conduzir as suas aulas ele será capaz de problematizar tais objetivos de forma que os mesmo sejam apreendidos pelos estudantes. Uma das possibilidades para oferecer mais tempo para que os conhecimentos sejam trabalhados com mais qualidade, seria a flexibilização da divisão do ano letivo em bimestres, dando assim autonomia ao professor para que avaliasse a necessidade de continuar ou não com aquela unidade de ensino.

Ainda analisando a 3ª série do ensino médio, a disposição dos conhecimentos tratados ao longo da série, encontramos no primeiro bimestre o tema esporte, no segundo o tema jogo, no terceiro, novamente, o tema esporte e no quarto o tema ginástica. Como exemplo desta descontextualizada política pedagógica, citamos que tal direcionamento temporal dos conhecimentos a serem tratados deixaria de fora as turmas do projeto de dança de um legitimado e reconhecido colégio da zona norte do Rio de Janeiro, que proposto pela Educação Física, articula-se com outras disciplinas a partir de uma temática escolhida pela comunidade escolar.

A seleção de Henry Giroux feita pela equipe do CMEF como um dos referenciais para pensar o currículo criticamente, no nosso entendimento, foi uma importante escolha feita pelo grupo. De acordo com Silva (1999) os posicionamento de Giroux frente a proposta curricular nos permite enxergá-lo não como apenas um espaço de controle e dominação, mas também um lugar que deve haver oposição, resistência, rebelião e subversão. Mesmo imerso na dura política implementada pelo governo para a sua aplicação, este referencial nos aponta que

é através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle. (SILVA, 1999, p. 54).



Para Silva (1999) três conceitos em Giroux são centrais para a aplicação de uma pedagogia e um currículo emancipador e libertador: esfera pública, intelectual transformador e voz. Relativo a esfera pública, Giroux toma tal conceito emprestado de Habermas para garantir espaço democrático na escola e no currículo, onde professores e estudantes sejam sujeitos ativos de sua construção crítica a serviço da emancipação e da libertação. Utilizando como referencial o conceito de “intelectual orgânico” de Gramsci, Giroux considera os professores(as) como “intelectuais transformadores”, demonstrando que aos professores esta lançada a tarefa de contribuir para a verdadeira transformação social. Ao conceito de voz, o autor aponta para a necessidade dos anseios e dos desejos dos estudantes serem realmente considerados e atendidos.

Consideramos que a partir das leituras de Giroux é possível fazer uma oposição contundente ao modelo político que a SEEDUC/RJ vem impondo para a aplicação dos Currículos Mínimos sem qualquer consideração acerca das críticas que os profissionais de educação vêm fazendo sobre a sua condução enquanto objeto de padronização do conhecimento a fim de treinar os estudantes a prestarem as avaliações externas.

Outro ponto importante defendido pelas autoras foi a ressignificação do conceito de “competência” e “habilidade”. Sem cair nas amarras teóricas da SEEDUC/RJ, Cupolillo e Copolillo (2013) dão outro sentido aos conceitos que não as exigências do mundo produtivo. Vale registrar uma leitura do conceito utilizado pelas autoras a partir das interpretações de Santomé (2011 apud Cupolillo; Copolillo, 2013, p.6)

aponta para as contradições do termo e alerta que são polissêmicos, embora a sua origem e filosofias subjacentes sejam aquelas ligadas a 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.

A impressão é que as autoras fazem essa avaliação à luz de quem esta sofrendo grande pressão de uma política pública de educação mercantilista, de caráter produtivista, que vai à contramão das discussões realizadas pelos fóruns de defesa da educação pública composto por diversas entidades ligadas à educação. De acordo com Frigotto et al. (2011, s.p)

Os debates e proposições aí implicados vêm afirmando insistentemente que não se fará educação de qualidade sem restituir às instituições plenas condições de funcionamento, tornando-as atrativas e adequadas ao bom aprendizado dos alunos; sem garantir, aos profissionais da educação, as condições de trabalho que favoreçam o efetivo exercício da



autoria pedagógica e da atuação coletiva na construção do processo educativo escolar; sem dar sustentação a cada escola para que ela se torne o lugar de uma experiência participativa efetivamente capaz de ampliar seus sentidos como instituição pública.

De acordo com as autoras, após muitas discussões no grupo de trabalho, e conscientes das limitações e contradições apresentadas pelo contexto e, aproveitando o caráter polissêmico dos termos, constroem um conceito que aproxima-se de uma educação crítica comprometida com a qualidade que a educação pública merece.

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. (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 3).

A maior contribuição que o CMEF trouxe aos professores e estudantes, no nosso entendimento, foi o campo de conhecimento escolhido pelos autores. A cultura corporal, a saúde com um olhar multidisciplinar e o lazer na crítica ao mundo do trabalho, sem dúvida é um avanço conceitual comparado a última proposta curricular que a rede possuía (RIO DE JANEIRO 2010). Esta proposta (e de fato uma proposta, haja vista que a aplicação dela não era obrigatória como a atual), de caráter majoritariamente construtivista-interacionista, baseada nos estudos de João Batista Freire (2009), trabalhava o corpo nas suas dimensões motoras, cognitivas, sociais e afetivas.

Longe de desqualificar a obra produzida por Freire, a Educação Física necessita compreender a cultura corporal nas suas dimensões políticas, sociais, culturais e econômicas, para que a mesma, como componente curricular da educação básica possa questionar o modelo social vigente em nosso país na busca de transformá-lo.

Sem deixar claro o referencial teórico da Educação Física utilizado como conhecimento a ser tratado pela Educação Física – a cultura corporal – entendemos que a base teórica reside na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* (Coletivo de Autores, 1992). Muito próximo do que a equipe do CMEF apresenta, o Coletivo de Autores (1992) considera que

a Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais,



como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desses conhecimentos visa apreender a expressão corporal como linguagem. (p. 61-62).

Notadamente, dispor deste referencial para estabelecer um diálogo com os estudantes sobre a sociedade de classes que vivemos, e criticar o corpo visto como um produto a ser moldado para oferecer eficiência e destreza, para uma sociedade de consumo, é um privilégio até mesmo para questionar a política de educação do atual governo do Estado do Rio de Janeiro.

Cabe ressaltar que, talvez pelo seu caráter tecnocrático, o CMEF carece de um diálogo com os referenciais teóricos, tanto das teorias de currículo como os da Educação Física. Essa ausência compromete o entendimento do que se pretende com tal política, bem como abre flancos para questionar como o conceito de cultura corporal, um conceito crítico da Educação Física, consegue se inserir nesta proposta de política pública de educação.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Entendemos que o Currículo Mínimo introduzido pela SEEDUC/RJ em 2011 tem como objetivo padronizar o ensino da rede estadual na busca por melhor resultados no IDEB como critério de melhoria na qualidade da educação fluminense, desconsiderando que o processo de ensino e aprendizagens, de sujeitos singulares, de realidades e culturas distintas vai além da simples memorização e reprodução alienada e descontextualizada de um conteúdo transmitido.

Tal política retira a autonomia pedagógica dos professores de Educação Física que, preso a esta obrigação, não conseguem selecionar os conhecimentos que consideram necessários para diferentes grupos, de diferentes culturas e localidades, com perspectivas e necessidades diversas. Tampouco oportuniza construir um currículo participativo com os estudantes na perspectiva de atender os desejos e perspectivas destes, mantendo o paradigma da não superação dos muros escolares que impedem conhecimentos populares produzidos por comunidades assistidas interagirem com os conhecimentos eruditos produzidos na escola.

Além de tais análises didático- pedagógicas, entendemos que também o contexto político implementado produz insuficientes salários pagos aos profissionais da SEEDUC/RJ, resultando em pressão sob os mesmos para que se submetam as políticas de metas que oferecem bonificações por produtividade, tornando assim as suas práticas instrumentais a



serviço de uma qualidade questionável apresentada pelo governo através de números que não vão de encontro o que considera educação pública de qualidade os principais fóruns de debate, regional e nacional, de educação atualmente.

O CMEF deixa a desejar especialmente na percepção de uma fragilidade na significativa ausência de diálogo com os referenciais teóricos das áreas tratados ao longo do mesmo, especialmente o das teorias de currículo e da Educação Física.

Outra questão essencial de observação crítica foi a falta de informação entre o documento organizado pelas autoras e os professores da área que lecionam nas escolas públicas estaduais. Somente foi possível uma maior compreensão e contextualização do que se propôs a fazer a equipe do CMEF após a leitura de um artigo publicado pelas coordenadoras do grupo em um congresso de Educação Física nacional, em que relatam a experiência que foi a construção do documento.

Acreditamos que uma proposta curricular, especialmente atrelada a uma política pública, precisa ser clara e coerente com o que se propõe e possuir relações contextuais com as diferentes realidades do Estado do Rio de Janeiro e as limitações existentes na rede de ensino.

Apesar de algumas carências, e até mesmo contradições como um currículo crítico imerso na política conservadora de educação do Governo do Estado do Rio de Janeiro, avaliamos que a proposta tornou-se um referencial de avanço no conhecimento tratado pela Educação Física no interior da escola, pois a compreensão do corpo enquanto expressão de sua cultura e identidade, bem como as suas práticas resultantes de uma construção política, social, cultural e econômica possibilita aos professores dialogar com a crítica realidade na qual vive a maioria dos estudantes da rede pública estadual do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, reafirmamos em nossos estudos a significativa incoerência entre a política do poder público para Educação Física nas escolas e a confecção do documento das autoras aqui abordado.

Entretanto, analisamos que apesar de significativas contradições de ordem política e pedagógica entre as propostas da SEEDUC/RJ e dos documentos analisados por este artigo, o arcabouço teórico utilizado pela equipe de autoras citadas ao longo de todo texto, exposto por Cupolillo e Copolillo (2013), oportuniza construir reflexões e análises contextualizadas e críticas na busca de ações didático-pedagógicas que criem avanços em uma Educação Física, enquanto componente curricular, capaz de contribuir com a qualidade da referida disciplina



escolar e possibilitar, como uma de suas sonhadas consequências, o desenvolvimento crítico e autônomo da consciência corporal dos jovens da camada popular das escolas públicas do estado em questão.

Claims and realities physical education curriculum minimum of Rio de Janeiro state

ABSTRACT

This article analyzes the curriculum policy from SEEDUC /RJ, reflecting some characteristics of the Minimum Curriculum. The methodology adopted was the literature review and documental analysis. Despite the political and pedagogical contradictions, the authors propose to advance pedagogically the knowledge by physical education at school.

Keywords: Curriculum Policy; Minimum Curriculum; Physical Education.

Reclamaciones y realidades currículo de educación física mínimo de Rio de Janeiro

RESUMEN

El artículo analiza el SEEDUC/RJ política curricula, lo que refleja las características de las enseñanzas mínimas de la Educación Física. La metodología que utiliza la revisión bibliográfica y análisis de documentos. A pesar de las contradicciones políticas y pedagógicas, los autores proponen antelación pedagógicamente con los conocimientos tratados por la educación física en la escuela.

Palabras clave: política curricular; Plan de estudios mínimo; Educación Física.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 de abr. de 2014

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino em Educação Física**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

CUPOLILLO, Amparo; COPOLILLO, Martha. Educação Física Escolar: desafios na construção de um currículo para a rede estadual do Rio de Janeiro. **XVIII CONBRACE e V CONICE**, Brasil, jun. 2013. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5642>. Acesso feito em: 13 Abr. 2014.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2009.



FRIGOTTO, Gaudêncio. *et al.* Plano de metas da educação do Rio de Janeiro: do economicismo ao cinismo. **Grupo de Pesquisa Observatório Jovem – UFF**. Disponível em: <<http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/plano-de-metas-da-educa%C3%A7%C3%A3o-do-rio-de-janeiro-do-economicismo-ao-cinismo>>. Acesso em 18 de abr.

MOREIRA, Antonio Flavio. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 27-47, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1136/822>>. Acesso em 18 de mar. de 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio. F.; TADEU, Tomaz. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Proposta Curricular**: um novo formato – Educação Física. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp> Acesso em: 08 de mar. de 2014.

_____. **Currículo Mínimo 2012**: Educação Física. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp> Acesso em: 08 de mar. de 2014.

_____. **Bonificação por resultado**: tudo o que você precisa saber sobre a bonificação por resultados da SEEDUC. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 2013a. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687124>> Acesso em: 08 de mar. de 2014.

_____. Resolução SEEDUC nº 4.866, de 14 de fevereiro de 2013. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 2013b. Disponível em: <<http://mminerva.blogspot.com.br/2013/02/resolucao-seeduc-n-4866-de-14-de.html>>. Acesso em: 08 mar. 2014.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300027&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 abr. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.