

# La educación física y las políticas curriculares del municipio de Barra do Farnaó

*The physical education and the curricular policies of the municipality of Barra do Farnaó*

Alvaro Rego Millen Neto<sup>1</sup>  
Marcos Antonio Carneiro da Silva<sup>2</sup>  
Felipe Rodrigues da Costa<sup>3</sup>  
Antonio Jorge Gonçalves Soares<sup>4</sup>

## Resumen

El trabajo investiga la dinámica de las políticas curriculares para la Educación Física en un municipio del estado de Rio de Janeiro. Para recoger los datos se realizó un análisis de los documentos, observaciones etnográficas y entrevistas con los participantes de la comunidad escolar. El análisis de los datos permite las siguientes consideraciones: a pesar de la existencia de un requisito curricular, los profesores tenían la autonomía para seleccionar y organizar sus contenidos de enseñanza; había poca inversión en el desarrollo de una política curricular para la Educación Física; no había una participación efectiva de los docentes en la construcción de los documentos curriculares, imposibilitando

la formulación de propuestas que tuvieran una relación de pertenencia a la vida cotidiana.

**Palabras clave:** Currículo, Políticas Públicas, Educación Física.

## Abstract

The paper investigates the dynamics of curricular policies for Physical Education in a municipality in the state of Rio de Janeiro. To collect data we performed analysis of documents, ethnographic observations and interviews with participants of the school community. The data analysis allows the following considerations: despite the existence of a curricular requirement, teachers had the autonomy to select and organize their

---

Recibido: 30 / 09 / 2010. Aprobado: 30 / 01 / 2011

Este artículo es un producto asociado a la investigación: "Documentación, sistematización e interpretación de buenas prácticas pedagógicas en los procesos de educación del cuerpo en la escuela", financiado por el CNPq. (490476/2008/2).

<sup>1</sup> Doutorando em Educação Física. Universidade Gama Filho, Brasil. Bolsista do CNPq. amillen@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em história e filosofia da educação e pesquisador do CNPq. Departamento de Didática, Faculdade de Educação. Doutorado em Educação Física pela Universidade Gama Filho. Professor adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. macs2006@gmail.com

<sup>3</sup> Doutorando em Educação Física. Universidade Gama Filho. fcstavix@gmail.com

<sup>4</sup> Doctor em Educação Física. Universidade Gama Filho, Brasil. Professor adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro. ajoares@globo.com

Cómo citar este artículo: Millen, A., Carneiro, M., Rodrigues, F. & Gonçalves, A.J. (2010) La educación física y las políticas curriculares del municipio de Barra do Farnaó. En Revista educación física y deporte, 29 (2), p. 169-177

teaching contents; there was a little investment in the development of a curricular policy for Physical Education; there wasn't an effective participation of teachers in building the curricular documents, that could result in proposals linked to everyday life.

**Keywords:** Curriculum; Public Policies; Physical Education.

## Introdução

A dinâmica curricular da escola é palco de disputas de variadas naturezas. Ao compreendermos o currículo como espaço de luta, compreendemos também que não é por acaso que determinado conteúdo é privilegiado ou preterido enquanto objeto de ensino. No caso específico da educação física, há cerca de 40 anos os conteúdos usualmente tratados por esse componente curricular têm, não raro, se restringido a algumas poucas modalidades esportivas (Soares et al., 1992; Kunz, 1994; Souza Júnior, 1999; Brach, 2000; Assis de Oliveira, 2001). Nesse sentido, a primazia do esporte, frente às demais práticas corporais que poderiam ser tratadas na escola, não é neutra, uma vez que representa perspectivas educacionais que refletem ideologias e valores para formação corporal de crianças e jovens. O uso político-ideológico do esporte, no sentido de gerar uma catarse na população ou de promover determinadas gestões governamentais, ou ainda de estimular a aprendizagem de princípios e valores não democráticos, foi e continua sendo extensamente criticado pelo próprio campo acadêmico da educação física, notadamente a partir dos anos de 1980.<sup>5</sup>

A partir dessa problemática, e acreditando na necessidade da realização de novas investigações que tratem do currículo da educação física e também de análises que contemplem as políticas curriculares em seus diferentes contextos (da produção do texto escrito ao cotidiano escolar), o presente estudo tem como objetivo analisar as políticas curriculares para a educação física no município de Barra do Farnaó.<sup>5</sup> Para fundamen-

tar essa análise, nossa percepção investigativa está ancorada nos estudos de Ball (1994) que tratam das políticas curriculares. Assim, neste estudo estruturamos o debate a partir da análise dos seguintes objetos: as influências que constituem as concepções curriculares dos gestores responsáveis pela educação física escolar do município, as prescrições curriculares expressadas em textos escritos e também o currículo vivido no cotidiano. Igualmente, faz parte do escopo do estudo a investigação da dinâmica curricular, ou seja, de que modo se desenvolve a circulação de influências entre os diferentes pontos analisados. Sobre essa última investida, nos concentramos na forma como se articulam o currículo prescrito e o currículo vivido da educação física no município de Barra do Farnaó. Destacamos que esse texto é um produto inicial das primeiras aproximações do trabalho de campo.

## Teorias do currículo

As teorias do currículo constituíram, recentemente, um considerável espaço de debate no campo acadêmico da educação brasileira. Já existe uma produção nacional que dá conta dos diferentes aspectos tratados mundialmente por essa tradição teórica. De acordo com Macedo (2006a), existem 147 equipes estudando currículo no país. Fato que nos fez independentes da produção estrangeira, notadamente a inglesa e a norte-americana, com relação à publicação de livros e periódicos. Outro diagnóstico interessante diz respeito à produção dos programas de pós-graduação. Em um estudo que analisou as dissertações e teses sobre currículo da Educação Básica, Macedo et al. (2005) contabilizaram, no período de 1996 a 2002, não menos que 453 trabalhos, distribuídos em 27 programas de pós-graduação. Os pontos mais explorados por essa produção são as discussões que tratam das relações de poder, de gênero e de identidade. Outrossim, é ponto de acordo que a compreensão do significado de currículo vai depender do dis-

---

la em que foram aplicados questionários. Na realidade, trata-se de um município situado no sul do estado do Rio de Janeiro, na região do Vale do Paraíba, com uma população de aproximadamente 170 mil habitantes.

<sup>5</sup> São fictícios o nome do município e o da escola.

curso, ou perspectiva teoria, adotado (Moreira, 1997; Silva, 2002).

Silva (2002) fez uma análise das diferentes teorias de currículo, desde sua gênese enquanto campo de produção acadêmica (no início do século XX), e as agrupou em três categorias: tradicionais, críticas e pós-críticas. As teorias tradicionais consideraram a questão sobre *o que ensinar* como dada e se concentraram na questão do *como ensinar* (eficiência, organização, etc.). As teorias críticas contestaram essa concepção e questionaram: por que este conhecimento e não outro? Por que alguns conhecimentos são válidos e outros não? Quais são os interesses e as relações de poder que fizeram com que determinados conhecimentos se tornassem oficiais e outros não? Embora as teorias pós-críticas não deixassem de questionar algumas premissas das teorias críticas (ideologia, poder, etc.), suas perspectivas são menos estruturalistas. Para as pós-críticas, poder e conhecimento não se opõem, mas se complementam, são dependentes. Não acreditam (como as críticas) que exista um núcleo de subjetividade a ser libertado da alienação causada pelo capitalismo. Para as teorias pós-críticas, o currículo está envolvido nos processos de formação pelos quais nos tornamos o que somos, quer dizer, o que fizeram de nós.

Outro aspecto relevante no que diz respeito ao campo de estudos curriculares refere-se à tradicional separação entre a produção de prescrições curriculares e o desenvolvimento do currículo no cotidiano escolar. Salientava-se, nessa dinâmica, a tentativa de se ampliar o que se entende por currículo, introduzindo questões do dia a dia escolar, para além do que se convencionou chamar de currículo prescrito ou currículo formal. Em algumas interpretações, menos finas, o currículo deixaria de ser uma prescrição, um documento, e passaria a ser constituído pelo que de fato é ensinado pelos professores que estão em sala de aula. Mas, de modo geral, os entendimentos sobre o currículo passaram a contemplar as duas esferas – as prescrições, de um lado, e o cotidiano, de outro. Podem ser encontradas diferentes formas de se conceituar currículo a partir desse discernimento, tais como: currículo pré-ativo e

interativo (Jackson, 1968 *apud* Macedo, 2006b); currículo como fato e prática (Young; Whitty, 1977 *apud* Macedo, 2006b); oficial, percebido, operacional e experimental (Goodlad, 1979 *apud* Macedo, 2006b); prescrito, apresentado, moldado, em ação e realizado (Sacristán, 2000); pré-ativo e ativo (Goodson, 2008). Apesar de terem diferentes fundamentos teóricos, tais caracterizações pressupõem a *polarização* entre algo que é dinâmico, em ação, e algo que é estático, pré-ativo, dado.

Stephen Ball (1994) concebeu outro modo de compreender as diferentes esferas do que tratamos como currículo. Esse autor descreve um *ciclo* contínuo (e não polarizado) de políticas públicas, a partir dos contextos de influência, de produção de textos curriculares e da prática. No *contexto de influência* se definem os discursos políticos e há um debate para se definir quais influências serão marcantes nas definições curriculares. No *contexto de produção de textos curriculares* são estipuladas, a partir das influências que se estabeleceram politicamente, diretrizes para as ações práticas. E no *contexto da prática*, eminentemente plural, as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas. Finalmente, as recriações e reinterpretações da prática também são apropriadas pelos outros dois contextos, constituindo o caráter circular definido pelo autor.

### **Currículo e Educação Física**

Desde que a educação física foi inserida nas escolas brasileiras, diferentes discursos legitimadores tentam convencer que os conteúdos ensinados por essa disciplina são importantes, seja para a promoção da saúde, para o desenvolvimento do esporte de alto rendimento, para a formação de um homem forte ou até de um homem crítico. Para isso criaram-se argumentos e elaboraram-se propostas de intervenção, sempre acompanhando e/ou refletindo a conjuntura política e social vivida pelo país e pelo sistema educacional. Como consequência, diferentes conteúdos de ensino foram preconizados pelas diferentes propostas para a educação física em seus diferentes momentos históricos. Durante muito tempo, e desde sua implementação nas escolas brasileiras (entre o final do século XIX

e o início do século XX), a ginástica, ou o que poderíamos chamar de instrução física, foi o conteúdo predominante ensinado pela educação física (Castellani Filho, 1988; Soares, 1994). A partir de meados da década de 1960, o esporte passou a ganhar espaço e se tornou, até a presente data, o principal, quando não o único, conteúdo tratado pela educação física na Educação Básica (Taborda de Oliveira, 2003; Millen Neto, 2006). Observe-se que o esporte é o conteúdo protagonista das prescrições curriculares para a educação física, mas também constitui a principal referência para grande parte dos docentes que fazem parte do cotidiano escolar. A investigação realizada por Neira (2010) corroborou esta tese ao verificar que, conquanto a bem-vinda presença de alguma transgressão exercida por uma parcela dos professores, a maior parte deles preserva a “inviolabilidade dos conteúdos hegemônicos [os esportes] da educação física” (p. 411).

O modo de organização dos conhecimentos escolares é outro aspecto peculiar da relação entre educação física e currículo. O modelo atual de currículo obedece aos critérios de divisão do conhecimento que impera na ciência moderna, fazendo com que a educação física venha somar-se à educação intelectual (Betti e Zuliani, 2002). Partindo desse pressuposto epistemológico, é necessário analisar o modo como a educação física está contemplada nas propostas curriculares. Mais especificamente, deveríamos analisar quais relações de poder estão presentes nessas propostas, a fim de compreendermos, dentro da hierarquia dos saberes escolares, o lugar que a educação física ocupa.

A partir dessa problemática, podemos pensar a presença da educação física nos currículos escolares a partir de duas perspectivas. Uma que a entenderia como uma atividade complementar à escola, uma espécie de satélite do núcleo duro de conhecimentos curriculares. Nesse modelo os conteúdos próprios da educação física seriam acoplados ao projeto pedagógico da escola, sem a necessidade de uma interação propriamente dita. Os objetivos também não teriam necessidade de interagir com os objetivos maiores da escolarização; eles poderiam, inclusive, estar deslocados e preconizar, por exemplo, que a escola servisse

de base para a formação de atletas de alto nível. Em se tratando de formar atletas, obviamente os conteúdos de ensino seriam basicamente os esportes mais populares e possíveis de serem trabalhados com a estrutura oferecida nas escolas brasileiras. A outra perspectiva, por sua vez, teria a preocupação de compartilhar o currículo da educação física com o currículo da escola como um todo, uma vez que a educação física seria um componente curricular da Educação Básica. Para os autores e partidários desta outra perspectiva, os objetivos da educação física deveriam estar em consonância com os objetivos de uma educação mais progressista, preocupada com a formação de cidadãos críticos, criativos, autônomos e emancipados. Para atender a esses objetivos, os currículos de educação física deveriam modificar e ampliar seus conteúdos e o modo de ensiná-los. A partir da publicação de uma obra de grande impacto na área de educação física escolar (Soares et al., 1992), os elementos constituintes da *cultura corporal* passaram a ser, para muitos, os conteúdos de ensino que viriam a constituir o currículo da educação física.

Uma variante da segunda perspectiva se deve ao fato de que grande parte do campo acadêmico da educação física ainda permanece sensibilizada pela perspectiva crítica, pois, mesmo tendo incorporado os debates mais afetos às perspectivas pós-críticas (relações de poder entre gêneros, multiculturalismo e educação do corpo, sexualidade, violências no plural, etc.) é notório que as referências da educação sobre esse debate não são extensamente desenvolvidas na educação física. A entrada dos temas que pensam as desigualdades para além da perspectiva de classe se deu no campo da educação por via dos autores e debates do campo dos estudos culturais.

## Metodologia

A partir das concepções de Ball (1994), organizamos um desenho investigativo que considerou tanto o contexto de influência quanto o das prescrições e o do currículo vivido. Para analisarmos o contexto de influência foram realizadas entrevistas semiestruturadas com um dos responsáveis pela educação física na Secretaria de Educação do município de Barra do Farnaó. Com relação

ao currículo prescrito, foi avaliado apenas o documento com as diretrizes curriculares para a educação física nas escolas municipais de Barra do Farnaó, uma vez que não existiam – ou não foram apresentados – documentos escritos na escola investigada. E, para analisarmos o currículo vivido foram feitas observações participantes das aulas de educação física de uma escola municipal e entrevistas coletivas com 31 alunos e um professor de educação física da mesma instituição.

### **O contexto de influência**

De acordo com o gestor responsável pela educação física na Secretaria de Educação do município de Barra do Farnaó, o currículo dessa disciplina é produzido pelos próprios gestores. Esse processo contaria com a participação espontânea dos cerca de 70 professores de educação física da rede municipal de ensino, não havendo uma rotina de reuniões de planejamento participativo. Portanto, essa participação seria assistemática e de acordo com as possibilidades e disponibilidades dos docentes. A base de influência das diretrizes curriculares para a educação física de Barra do Farnaó seria, segundo o gestor, formada a partir das: a- representações dos professores sobre a comunidade local e sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos; b- das experiências pedagógicas experimentadas pelos docentes.

Segundo o gestor entrevistado, essa saída foi adotada porque o MEC não forneceria nenhum documento diretamente ligado à educação física escolar, portanto, seria necessário um planejamento diferenciado para essa disciplina. Isso mostra uma preocupação por direcionamentos que possam nortear suas intervenções e as de seus professores, a partir de documentos gerados em instâncias superiores de educação. No entanto, a crítica do gestor não leva em conta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enquanto documento balizador de várias políticas curriculares de estados e municípios da União, mesmo que possamos identificar no currículo prescrito do município alguma influência dos PCN quando aborda, entre os conteúdos de ensino, os temas transversais. Veremos isso na próxima seção.

O gestor da prefeitura admite que no cotidiano escolar o conteúdo da educação física se restringe a algumas modalidades esportivas, e que não há um projeto de educação corporal num sentido mais amplo. Essa característica, muito comum em outros municípios e estados, já foi e ainda é alvo de inúmeras críticas no campo da educação física brasileira. Sobre esse aspecto, Bracht (1992) considera que quando a educação física passou, no início da década de 1970, a ter como objetivo a formação esportiva na escola como meio para construir a base esportiva nacional, muitos dos códigos e valores do esporte de alto nível passaram a influenciar os modelos didáticos e pedagógicos da educação física escolar. Entre eles, Bracht (1992) destaca a especialização precoce, a competição exacerbada, a sobrepujança do outro, as comparações objetivas e a exclusão dos alunos menos talentosos.

Como justificativa para a falta de um planejamento melhor e “correto”, o gestor entrevistado alega a existência de entraves burocráticos que impedem a realização de vários projetos culturais diferenciados dentro das escolas e a falta de uma boa estrutura física para que tais tarefas sejam realizadas. Isso acabaria impedindo também a existência de uma seleção e organização diversificada de conteúdos de ensino. É fato notório no município que certas escolas chegam a interditar vias públicas para que sirvam de espaço para as aulas de educação física. Nessas escolas não há quadras nem mesmo pátios que possam se adequar ao mínimo necessário à prática dessa disciplina a partir do modelo idealizado para o ensino dos esportes. Ainda assim, o modelo pedagógico do ensino do esporte permanece como o predominante, seja na perspectiva recreativa ou na da formação de talentos esportivos em precárias condições. Claro que a persistência da pedagogia do esporte relaciona-se com a pregnância do esporte como norte da formação em educação física e das influências pregressas à formação universitária. Em relação à burocracia que o gestor alega existir, paradoxalmente sua declaração denota uma autocrítica, uma vez que os mecanismos burocráticos são instituídos a partir das próprias políticas públicas educacionais do município.

Podemos observar que o gestor sugere que o contexto das influências que inspiram o modelo curricular está mais fortemente amparado nas experiências e percepções dos professores sobre a cultura local. Apesar das possíveis influências dos PCN e dos debates teóricos dos campos da educação e educação física escolar, o gestor não os marca como orientadores da política municipal desse componente curricular.

### **O currículo prescrito**

O currículo prescrito está relacionado com as propostas curriculares produzidas a fim de orientar as ações educativas, auxiliando na execução do trabalho docente e apontando metas de qualidade de ensino. Nesta nuance, o currículo é um documento norteador planejado sistematicamente.

No município de Barra do Farnaó, o documento que exerce essa função para a educação física nas escolas municipais possui uma seleção de conteúdos diversificada. A ginástica escolar, a iniciação desportiva, a cultura popular e os temas transversais são os objetos de ensino preconizados pelo planejamento de educação física. As estratégias, a metodologia e a ordem cronológica (bimestral) do desenvolvimento dos conteúdos nas unidades escolares ficam a critério dos professores que vivenciam aquilo que chamam de situação real das unidades escolares. Essa flexibilidade é legitimada pelo argumento da diversidade no que diz respeito ao perfil dos alunos, ao espaço físico e ao material disponível para as aulas. Porém, podemos perceber claramente que o documento não universaliza o que deve ser ensinado em função das possibilidades de trabalho fornecidas pelas diferentes escolas da rede. Isso não é específico desse município, pois, a disparidades de condições de trabalho e de infraestrutura são alguns dos problemas do sistema de ensino no Brasil.

Também se pode verificar que, com raras exceções, os conteúdos descritos para os diferentes níveis de escolarização se repetem ano a ano. Ou seja, o que se prescreve para o 6º ano também é prescrito para o 7º, e assim por diante. Mesmo com o argumento de que são os professores os

responsáveis pela organização e distribuição cronológica dos conteúdos, o fato é que não há indicação de conteúdos adequados para cada ano específico e tampouco há indicações do nível de complexidade com que esses conhecimentos devem ser ensinados. O documento em tela como prescrição não indica sugestões de atividades ou referências metodológicas, apenas seleciona os esportes e temas que devem ser trabalhados continuamente nos diferentes anos escolares.

Quanto ao intervalo entre uma produção e outra de documentos curriculares para a educação física no município, verificou-se que ela se dá num intervalo de quatro anos, o mesmo período de mandato dos prefeitos e suas equipes. Isso indica que há um grande espaço de tempo sem avaliação das políticas curriculares (faltando planejamento de curto prazo), e também inexistem políticas de longo prazo, que transpassem diferentes mandatos e equipes gestoras. O problema, ao que parece, é o que temos em quase todas as instâncias de gestão de programas de governos que não se traduzem em políticas de estado.

### **O currículo vivido**

Para a coleta de informações acerca do currículo vivido pela educação física no município de Barra do Farnaó, foi realizado, inicialmente, um trabalho de campo na Escola Municipal Abelardo de Januário. Trata-se de uma unidade escolar construída em um bairro residencial e periférico do município. Esse bairro é localizado às margens de uma importante rodovia interestadual, com residências simples, bem conservadas e não favelizadas. As edificações da escola encontram-se em bom estado de conservação, porém não contam com estrutura adequada para o desenvolvimento de aulas práticas de educação física – não há sequer um pátio que comporte tais atividades. As aulas observadas foram ministradas em uma via pública, pouco movimentada e próxima à escola, que era fechada nos horários das atividades práticas desenvolvidas pelo professor de educação física. O professor entrevistado era o responsável pela turma de alunos na qual aplicamos o questionário. Com cerca de 20 anos de formação, trata-se de um profissional

experiente e que tem uma história esportiva que marcou sua relação com a educação física, desde sua formação até a intervenção profissional. Outra característica importante desse professor é sua relação com a escola investigada, pois está lotado nessa unidade há mais de uma década, tendo inclusive uma breve passagem – cerca de um ano – pelo cargo de diretor geral. Podemos aqui destacar que a identidade do professor com a escola é fundamental para que as aulas aconteçam.

No sentido de captar elementos do cotidiano escolar, os pesquisadores levantaram questões junto aos alunos que estavam no final do terceiro bimestre letivo de 2009. A ideia era observar o que os alunos descreviam sobre suas experiências e conhecimentos adquiridos com as aulas de educação física. Os alunos pareceram um pouco indecisos sobre o que haviam vivenciado durante o ano letivo, pois, ao responderem essa questão os mesmos solicitaram a professora, que estava presente, que os auxiliasse a recordar o que tinha sido ensinado nas aulas. Se isso pode, por um lado, indicar um *bias* na estratégia de coleta de dados, por outro, serviu para observar como as experiências nas aulas de educação física não são memorizadas como temas de aprendizagem de conteúdos sistemáticos. Nesse sentido, suas repostas indicaram que no ano letivo então em vigor apenas quatro modalidades esportivas – futsal, handebol, voleibol e atletismo – e alguns jogos e brincadeiras – piques, queimado e atividades com corda (cabo de guerra) – foram objeto de experiência nas aulas. Não foram lembrados pelos alunos e também pelo professor conhecimentos prescritos como ginástica, dança e luta, e tampouco algo que se aproximasse dos temas transversais. Aqui observamos uma fenda na dinâmica das políticas curriculares para a educação física do município investigado. As orientações prescritas documentadas são tão genéricas ao citarem diferentes modalidades esportivas, jogos, lutas, danças e temas transversais que o professor acaba por selecionar o que deseja ensinar apenas ancorado no contexto de influência de sua formação, das demandas imediatas dos alunos e das possibilidades do uso dos tempos e espaços oferecidos para as aulas de educação física na estrutura curricular.

As observações realizadas pelos pesquisadores nas aulas de educação física revelaram que, apesar do comprometimento do professor em sensibilizar os alunos para sua participação ativa, um número considerável de estudantes não participava das atividades propostas. Esse quadro, comum a outros contextos (Gambini, 1995; Darido, 2004), era mais expressivo quando relacionado às alunas. A relação entre o sexo dos alunos e a participação e satisfação nas aulas de educação física deve ser estudada para além das questões pedagógicas intrínsecas às aulas. Esse é um tema recorrente que merece ser tratado levando em conta as demandas da juventude a partir do corte de sexo, gênero, classe e cultura. Devemos entender melhor os tempos e espaços das aulas de educação física a partir dos atores principais, os alunos.

Nos contatos como o professor, pudemos observar sua resistência em selecionar conteúdos que fogem à tradição da educação esportiva. A falta de vivência profissional e de conhecimento acerca de conteúdos como danças, lutas e ginásticas foram os motivos alegados pelo professor para centrar seu ensino a partir dos conteúdos descritos. Observe-se que os temas transversais não foram, durante esse trabalho inicial de campo, em momento algum tema de conversa entre pesquisador e pesquisados. Nossas observações iniciais sugerem que o contexto das influências parece afetar o que e como o professor ensina e isso, certamente, se torna um empecilho para inovação pedagógica em qualquer campo. No caso específico da educação física esse problema possui um complicador na medida em que as experiências progressas no esporte afetam de sobremaneira a escolha da carreira. Isso indica que qualquer tentativa de prescrição curricular deve mapear as experiências progressas e os conhecimentos dos professores que se orientarão pelas prescrições. Nesse sentido, a formação continuada *in job* se torna fundamental quando se deseja produzir mudanças na dinâmica curricular.

### Considerações finais

As considerações que se seguem não têm a pretensão de servir de parâmetro ou mesmo afirmar que as políticas curriculares para a educação

física no Brasil sejam semelhantes ao caso aqui analisado. Talvez, em outra via, sirvam para desmontar outras generalizações. Notadamente aquelas que imputam uma ação coercitiva para as prescrições curriculares, no sentido de engessar o agir pedagógico dos professores, a partir de imposições ou “receitas” curriculares. Podemos afirmar que, no cenário investigado, não foi o caso. As análises nos sugerem que, apesar da existência de uma inconsistente prescrição curricular, o professor da escola estudada tinha autonomia para selecionar e organizar os conteúdos de ensino, todavia, essa autonomia é limitada pelo contexto de influência e pelas possibilidades de infraestrutura escolar. Nas palavras do gestor as referências curriculares descritas no documento são flexibilizadas de acordo com o contexto das escolas.

Também há que se destacar o pouco investimento no desenvolvimento de uma política curricular para a educação física em Barra do Farnaó. A falta de mecanismos que permitam a participação efetiva dos professores na construção dos documentos curriculares, talvez impossibilite formulações mais contextualizadas que gerem identidade dos professores com as orientações curriculares. A dinâmica curricular, portanto, fica interrompida por não haver articulação efetiva entre as diferentes esferas curriculares. Enfim, com isso reforçamos a ideia que existe a necessidade de estabelecer pontes entre o discurso dos gestores, os documentos escritos (contexto de produção do texto político) e a prática (ou o currículo em ação). Essa gestão das diferentes instâncias é fundamental para o desenvolvimento de uma política curricular efetiva e de qualidade.

## Referências

1. Assis de Oliveira, S. (2001). *Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica*. Campinas, SP: Ed. Autores Associados.
2. Ball, S. J. (1994). *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
3. Betti, M., Zuliani, L. R. (2002). Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. In: *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte 1*, (1), 73-81.
4. Bracht, V. (1992). *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister.
5. Bracht, V. (2000). Esporte na escola e esporte de rendimento. In *Revista Movimento VI*, (12), XIV-XXIV.
6. Bracht, V. (2003). *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. 2. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí.
7. Castellani Filho, L. (1988). *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. São Paulo: Papirus.
8. Darido, S. C. (2004). A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. In *Revista Brasileira de Educação Física e Esportes 18*, (1), 61-80.
9. Gambini, W. J. J. (1995). Motivos da desistência em aulas de educação física no segundo grau. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Departamento de Educação Física, UNESP, Rio Claro.
10. Goodson, I. F. (2008). *Currículo: teoria e história*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.
11. Kunz, E. (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí.
12. Macedo, E. et al. (2005). O estado da arte do campo do currículo. In *Anais da Reunião Anual da ANPEd*. Rio de Janeiro: DP&A.
13. Macedo, E. (2006a). Por uma política da diferença. In *Cadernos de Pesquisa 36*, (128), 327-356.
14. Macedo, E. (2006b). Currículo: política, cultura e poder. In *Currículo sem fronteiras 6*, (2), 98-113.
15. Millen Neto, A. R. (2006). Alfredo Gomes de Faria Júnior e a educação física escolar nos anos 1960 e 1970: uma história que se conta. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Gama Filho,



16. Moreira, A. F. B. (1997). *Currículos e programas no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus.
17. Neira, M. G. (2010). Análise das representações dos professores sobre o currículo cultural da educação física. In *Interface – Comunic., Saúde, Educ.*, **14**, (33), 401-413.
18. Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
19. Silva, T. T. (2002). *Documentos de Identidade*. 4. ed. São Paulo: Autêntica.
20. Soares, C. L. (1994). *Educação física: Raízes européias e Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
21. Soares, C. L. et al. (1992). *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez.
22. Souza Júnior, M. (1999). *O saber e o fazer pedagógicos: a educação física como componente curricular...? Isso é História!* Recife: EDUPE.
23. Tabora de Oliveira, M. A. (2003). *Educação física escolar e ditadura militar no Brasil: entre a adesão e a resistência*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco.