

CAPÍTULO 1

CURRÍCULO, EDUCAÇÃO FÍSICA E DOCÊNCIA

Rubens Antonio Gurgel Vieira¹

Marcos Garcia Neira²

João Pedro Goes Lopes³

DOI: 10.46898/rfb.9786558894346.1

¹ Professor Adjunto do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Lavras.

² Professor Titular da Universidade de São Paulo

³ Doutorando pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professor da rede municipal de Sorocaba.

INTRODUÇÃO

Quando determinamos o que será ensinado, estamos elaborando um currículo¹, justificando critérios de seleção de uma ampla gama de conhecimentos baseados naquilo que consideramos importante para a formação de certos tipos de sujeito. A seleção está intimamente ligada à concepção de sociedade, valores e crenças daqueles que decidem, ou seja, com uma identidade projetada (SILVA, 2007).

O currículo é fonte de muitas representações que influem diretamente no ideário dos futuros egressos dos cursos de licenciatura (LOPES, 2019). De fato, consideramos ainda o currículo como um dos seus principais pilares, território contestado e espaço de lutas na valorização de determinados conhecimentos. Diante da diversidade de currículos convivendo nas esferas acadêmicas e na escolarização formal, urge responder como são posicionados os docentes formadores de futuros professores, de que modo são interpelados² e quais discursos acessam e reproduzem para respaldar suas ações, sua didática e suas opções curriculares.

Até meados da década de 1990, o campo curricular era subestimado mesmo entre pesquisadores educacionais, sendo muitas vezes concebido como algo pronto e não passível de problematizações. O currículo enquanto campo de investigação está se configurando em diferentes países com uma ampla diversificação dos temas e influências teóricas. O mesmo processo vem acontecendo no âmbito dos cha-

1 Segundo Neira (2011) tem sido frequente na área da Educação Física o uso dos termos “tendências pedagógicas” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1987; CASTELLANI FILHO, 1988; BRACHT, 1999) ou “abordagens” (DARIDO, 2003; CAMPOS, 2011) para definir as diferentes concepções de EF escolar. Neste capítulo empregamos o termo “currículo” fundamentados em Silva (2007, p. 21), para quem, “todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias do currículo”

2 Althusser (apud HALL, 2003) empresta de Lacan o termo interpelação para denominar o processo de identificação constante, uma maneira de incorporar a dimensão psicanalítica na explicação das identificações sem se limitar à descrição dos sistemas de significado. Ou seja, explica como o indivíduo também investe em determinadas posições de sujeito, ampliando a compreensão de sua identidade para além das classificações impostas pelo sistema cultural do qual faz parte.

mados estudos curriculares (teorias, práticas e políticas), que têm se sensibilizado para uma diversificação das teorias e metodologias de pesquisa (MOREIRA, 2002).

Desta forma, ganhou impulso uma compreensão amplificada do currículo, considerado como o núcleo da educação institucionalizada. É por essa via que ele deixa de ser o documento oficial que lista o rol de disciplinas e seus respectivos conteúdos para se tornar o conjunto de todas as experiências educacionais proporcionadas ao longo do trajeto do aluno no processo de escolarização (SILVA, 2007).

Como qualquer outro artefato cultural sujeito a disputas de identidade, o currículo constitui-se em uma arena sujeita a todos os tipos de estratégias, interesses e relações de dominação. Trata-se de uma constante luta em torno das aspirações e objetivos da escolarização, que orbitam sobre o conflito curricular (GOODSON, 1995). O currículo é, portanto, o local onde se enfrentam as diversas representações, que através de forças distintas e conflitantes, procuram definir os conteúdos que julgam pertinentes para a formação de professores. Tal processo curricular influencia diretamente, em conjunto com outros espaços sociais, as subjetividades, demonstrando claramente a estreita ligação entre a escolarização e as identidades sociais.

O presente capítulo visa traçar paralelos entre a visão acadêmica acerca do currículo em conjunto com a área da Educação Física para, enfim e em sua parte final, tecer comentários do impacto epistemológico, político e metodológico na docência do campo.

EPISTEMOLOGIA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Como forma de ilustrar as afirmações condizentes na relação entre currículo, cultura e poder, afirmamos que a teorização sobre os

currículos epistemológicos³ da Educação Física nas escolas é ampla e farta de posicionamentos conflitantes, conforme os currículos mencionados: ginástico, esportivista, saudável, desenvolvimentista e cultural⁴. A presença da Educação Física nas escolas remonta a algumas particularidades históricas. Rodrigues e Bracht (2010) afirmam que até o início do século XX houve na área uma forte influência da ética do trabalho, propagando o asseio do corpo, a necessidade de um vigor físico e alinhamento aos desejos modernos⁵ de desenvolvimento, culminando com uma forte presença dos métodos ginásticos.

Porém, logo se fez presente uma prática corporal que substituiria a ginástica. O período seguinte, nas décadas de 1960 a 1980, foi decisivo para marcar a esportivização da Educação Física. De acordo com Bracht (1999), a Educação Física incorporou os princípios fundamentais do esporte, como competição e desenvolvimento do corpo, agregando outros objetivos como representação de desenvolvimento político no cenário internacional.

Foram intensas as críticas em meados da década de 1980 ao domínio esportivo e suas consequências, como também ao paradigma da aptidão física cultivado pelos métodos ginásticos. A crítica foi direcionada aos interesses militares e higienistas de uma nação que se pretendia desenvolvida (BRACHT, 2003; MEDINA, 1990).

Com a desestabilização dos fundamentos que posicionavam a Educação Física dentro das escolas com uma identidade ginástica e esportiva, a sua prática enquanto componente curricular obrigatório da

3 Inspirados da definição de Du Gay¹² (apud WOODWARD, 2008), denominamos de currículos epistemológicos os aspectos do currículo da Educação Física que agregam conceitos e conhecimentos sobre como deve ocorrer, na prática escolar, a função do professor na sua relação com os alunos, cotidiano escolar e condição política pedagógica. O conceito inevitavelmente abarca o debate acadêmico entre diversas concepções curriculares, justamente pelas diferenças que comportam entre si. Por sua vez, o currículo substantivo é compreendido como aquele efetivado nas estruturas das instituições de ensino, através de relações culturais moldadas pelo poder contextual.

4 Há uma grande quantidade de obras que relatam a evolução história dos currículos da Educação Física, de modo que faremos somente uma breve incursão para situar nossas análises. Para aprofundar a discussão, recomendamos Medina (1990), Ghiraldelli Júnior (1987), Castellani Filho (1988), Betti (1991), Soares et. al. (1992), Daolio (2004), Kunz (2004), Paiva (2003), Bracht (2003) e Neira e Nunes (2006, 2009).

5 Ideais modernos incluem a racionalidade, o progresso, a crença na ciência acima de todos os conhecimentos, o controle pelo conhecimento e a obtenção da democracia por estas vias (SILVA, 2005).

educação básica, passa por uma crise de identidade. Se as críticas eram intensas e pediam por uma crise, pela oportunidade de inovação, não havia apoio teórico para dar lugar ao que era praticado (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

Tendo em vista essa situação, a produção teórica na área iniciou um processo de debate que desencadeou novas proposições. Apropriando-se dos referenciais das Ciências Humanas, a Educação Física foi influenciada por parte da discussão que abastecia as teorias crítico-reprodutivistas da área da Educação, que denunciaram a escola dado seu papel na reprodução das desigualdades sociais (BRACHT, 1999).

Tais críticas abriram espaço para outras propostas de Educação Física que contemplaram diferentes formas de organização social, objetivos distintos, que aspiravam transformações a partir da escola (KUNZ, 2004; SOARES et al., 1992). O que se apresentou na sequência foi um intenso debate acadêmico dentro desta corrente pedagógica crítica, denominada de *progressista*.

A constituição de uma pedagogia crítica na Educação Física foi concomitante com o avanço de outras concepções apoiadas no paradigma das ciências biológicas. Há uma certa convivência entre as propostas, apesar do cotidiano escolar ainda ser muito influenciado pelo paradigma do esporte.

Segundo Bracht (1999), se apresentam como correntes teóricas a pedagogia desenvolvimentista, que busca oferecer à criança oportunidades de experiência com o movimento para promover seu desenvolvimento motor; a pedagogia psicomotora, muito influente nos anos 1970 e 1980, que considera o movimento como instrumento para outros aprendizados da criança, como o afetivo e o cognitivo; o autor também menciona uma renovação do movimento pela aptidão física,

se utilizando do avanço dos conhecimentos sobre o corpo na área biológica.

O que essas pedagogias possuem em comum é o fato de não se basearem em uma teoria educacional crítica, e sim, em conhecimentos da psicobiologia que não questionam a ordem social vigente, as desigualdades entre os sujeitos, os privilégios de classe, gênero, étnicos, raciais, religiosos e outros. Inspirados na divisão dos estudos sobre o currículo de Silva (2007) em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, Neira e Nunes (2006) classificam estes currículos como acrílicos, isto é, baseados nas teorias tradicionais.

Cabe a ressalva que, para Silva (2007), o próprio conceito de teoria é questionado na perspectiva pós-estruturalista⁶. O termo presume que há uma realidade exterior a ser descoberta pelos estudos sobre o currículo. Nessa visão, a teoria se relaciona com a descrição simbólica, promovendo efeitos de realidade, ou seja, o objeto que a teoria supostamente descreve (currículo) é um produto da sua criação.

Assim, seria mais adequado falarmos em discursos ou textos, o que nos liberta de questões acerca de como as coisas realmente são, pois, todos os discursos possuem efeitos de realidade semelhantes. Entretanto, o próprio autor adverte que o conceito de teoria é muito difundido para ser descartado abruptamente, de forma que trabalhou com os conceitos teoria/discurso como sinônimos.

Mesmo que a emergência do campo curricular esteja atrelada ao surgimento de teorias sobre o mesmo, a educação sistematizada sempre esteve de uma forma ou de outra, envolvida com o currículo, mesmo que não empregasse o termo. A partir da estratificação de Silva (2007), podemos dizer que as teorias tradicionais são todas aquelas

⁶ Nesta vertente teórica a ênfase na linguagem marca a “virada linguística”, pois os discursos que descrevem a realidade são dependentes do processo de significação. Continuidade e ao mesmo tempo uma transformação do estruturalismo, partilhando a ênfase na linguagem, mas com os significados possuindo uma fluidez, indeterminação e incerteza (SILVA, 2007).

que não problematizam que tipo de sujeito será formado, nem tampouco para qual sociedade. Os motivos e os conteúdos já são dados de antemão e as principais preocupações orbitam as questões metodológicas, sobre *como* ensinar melhor.

As teorias críticas eclodem no cenário dos movimentos sociais das décadas de 1960 e 1970, que no campo educacional colocaram em xeque o pensamento e a estrutura tradicionais. A teorização crítica afirmou que a escola atuava ideologicamente pelo currículo, fazendo-se presente nos trabalhos de Louis Althusser, Jean-Claude Passeron, Pierre Bourdieu, Michael Young, Michael Apple, Henry Giroux, Paulo Freire e outros. O argumento principal era que os currículos tradicionais favorecem a manutenção de concepções hegemônicas de sociedade, a reprodução da desigualdade e a perpetuação de critérios injustos de organização social.

Por sua vez, as teorias pós-críticas em educação vão se nutrir das correntes críticas, mas indo além. O prefixo “pós” não significa negação do que existia, apenas vislumbra outras possibilidades e outras problemáticas não mencionadas na teorização crítica. O currículo pós-crítico é múltiplo, apoia-se em diversos discursos. Entre suas principais referências epistemológicas destacam-se o pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, multiculturalismo crítico, Estudos Culturais, estudos de gênero e etnia, além de outras fontes teóricas que existam, ou ainda, venham a ser formuladas (NEIRA; NUNES, 2009; SILVA, 2007). O currículo é considerado um artefato cultural, uma invenção discursiva imbricada em relações de conhecimento, identidade e poder. Dentre as teorias pós-críticas apontadas pelos autores, o pós-modernismo⁷, pós-estruturalismo e os Estudos Culturais melhor atendem os propósitos do presente trabalho.

⁷ Pós-modernismo: muitas vezes confundido com o pós-estruturalismo, mas de campos epistemológicos distintos. Marca a crítica aos conceitos da modernidade que ainda possuem forte influência nos diversos campos do conhecimento, rompendo com a ideia de sujeito essencializado, hierarquia dos conhecimentos que coloca o científico no mais alto degrau, a universalização das descobertas para todas as descobertas

Retornando ao avanço histórico da Educação Física nas escolas, a maior parte das obras denominadas *progressistas* possuía inspiração marxista, onde fatores econômicos e a desigualdade de recursos eram o foco das críticas, a causa das diferenças sociais (SOARES et al., 1992). São obras, portanto, alocadas na teorização crítica (NEIRA; NUNES, 2006).

Daolio (2004) desbravou novos territórios quando utilizou conceitos da Antropologia para defender a dinâmica cultural como o principal elemento do ensino de Educação Física. O autor esclarece como alguns autores empregaram (ou não) o conceito de cultura pela perspectiva das ciências humanas.

Com o enriquecimento do debate acerca das possibilidades do componente dentro da escola, Neira e Nunes (2006) concebem as diferentes correntes teóricas como currículos da Educação Física, expressando visões distintas ou até antagônicas. Para os autores, a complexidade do mundo contemporâneo e as atuais funções da educação escolar exigem que o currículo do componente seja pensado de forma pós-crítica, com diversas possibilidades epistemológicas em prol de uma sociedade menos desigual. As pesquisas empreendidas a partir dessas ideias e, principalmente, o trabalho efetivado nas escolas permitiram a emergência do chamado currículo cultural (NEIRA; NUNES, 2018).

O endosso social, político e acadêmico à diferentes teorias de ensino da Educação Física representam adequadamente a disputa curricular no interior da área. Como consequência, convivem nos bancos universitários dos cursos de licenciatura concepções distintas de sociedade e, conseqüentemente, das ações pedagógicas necessárias (manutenção, reprodução ou transformação).

científicas, a crença inabalável na razão e no sujeito racional, que conduziria a uma sociedade democrática e desenvolvida (SILVA, 2007).

Para Rodrigues e Bracht (2010), presenciamos um momento de desestabilização das certezas, que está proporcionando à Educação Física a possibilidade de superar a incessante busca pela verdade, por uma concepção única e oficial. Concordamos com os autores que novas culturas escolares são necessárias. Acrescentamos que elas devem ser sensíveis ao contexto social, desigualdades e injustiças. Para tanto, as novas culturas devem estar atentas aos panoramas globais, tendências sociais e transformações contemporâneas. Como não são todos os currículos da Educação Física que contemplam essas questões, compete ao docente fazer valer a sua voz.

A DOCÊNCIA FRENTE À DINÂMICA CURRICULAR

Vivemos em uma sociedade marcada pela diferença, visivelmente materializada em critérios e classificações (sexo, etnia, classe social, raça, religião, sexualidade, características corporais, preferências culturais), na qual aqueles que exercem o poder de maneira hegemônica classificam e normalizam determinadas identidades e subjugam as demais, tidas como inferiores. A dinâmica acarreta resultados diretos na materialidade, nas possibilidades de opções e no acesso às condições que suprirão as necessidades básicas do ser humano.

Ser professor neste cenário é fazer parte de lutas por concepções de convivência humana, não havendo neutralidade nas opções teóricas, e conseqüentemente políticas. Se o conhecimento veiculado no processo de formação influencia futuras identidades profissionais (e socioculturais), a determinação do que será ensinado (e como) é uma decisão política com resultados diretos no contexto sociocultural mais amplo. Toda essa trama, observamos, influi decisivamente nas concepções de sociedade, educação, Educação Física e currículo.

Os docentes têm sido posicionados pelos discursos educacionais contemporâneos através de representações sobre como devem ser e agir, o que interpela suas identidades. Apesar do fator em comum da dedicação ao ensino, a identidade docente é extremamente heterogênea em suas características. Somado a isso, a descentralização que resultou na crise de identidade em conjunto com a historicidade do ser humano e da própria sociedade nos leva a concluir que faz mais sentido falarmos em identidades, no plural, pois as transformações são frequentes e muitas vezes contraditórias, resistindo à concepção de uma essência do homem que define a sua subjetividade (HALL, 2001).

Essas identidades estão sendo forjadas nos currículos substantivos e epistemológicos da Educação Física. O conflito entre distintas óticas do componente e a sociedade reflete disputas amplas dentro do contestado terreno do currículo. Essa arena de lutas compõe o processo de formação dos futuros docentes, que dificilmente é homogêneo e livre de contradições em seus objetivos e conteúdos (NEIRA, 2009; NUNES, 2011).

Vieira (2013) aponta que compreensão dos docentes acerca da crise epistemológica e identitária presente na área da Educação Física ora é superficial, ora não se apresenta. Referências de ações críticas se resumem a algumas circunstâncias excepcionais, como à regulação do Conselho Regional de Educação Física (CREF) e às condições de trabalho disponibilizadas pelas instituições de ensino. Ou seja, a criticidade se limita ao discurso contrário a algumas regulações institucionais e profissionais, sem adentrar à temática das possibilidades de resistência via currículo epistemológico.

O currículo que forma futuros professores na área é produto de tensões, descontinuidades, rupturas e disputas culturais, sociais e políticas. Quando alinhado a concepções acríticas, favorece interesses

distantes da coletividade. Isso refletirá uma concepção de Educação Física que desconsidera as injustiças sociais (VIEIRA; NEIRA, 2016).

Neira e Nunes (2006; 2009) demonstraram como as relações de poder são exercidas nos currículos da Educação Física de modo a construir identidades afeitas a determinados interesses. Em obras elucidativas, procuram distinguir as visões de sociedade propostas nos currículos da área – esportivo, desenvolvimentista, globalizante e saudável. Os docentes que se alinham a estes currículos colocam em circulação discursos e representações que não questionam as desigualdades, sendo insensíveis às necessidades de transformação social em favorcimento a minorias oprimidas. É preocupante, portanto, que alguns docentes se encontrem à margem da discussão e não apresentem posicionamentos sobre a crise que acometeu o campo, nem tampouco abordem o surgimento de novas propostas, ainda que estejam vibrando desde os anos 1990.

Quando não se possui clareza epistemológica dos currículos da Educação Física, as opções teóricas que fundamentam os discursos e representam a identidade podem se apoiar em referenciais como tradição, comodismo e pressão político-pedagógica. Mesmo que não se explicitem esses condicionantes na voz dos professores, inexistente posicionamento livre da conexão com a disputa cultural. A interdição de alguns posicionamentos que deslocam representações tradicionais e acrílicas deixam mostras de operações de poder mais amplas.

Ressaltamos aqui as consequências desse embate. As propostas curriculares visam organizar um discurso legitimador de determinadas orientações, capaz de institucionalizar certas relações de poder. Tal tarefa se torna mais fácil quanto maior for sua sintonia com os grupos sociais, especialmente àqueles que detêm condições vantajosas para definir os significados do que deve ou não ser ensinado.

Cada currículo implica metodologias próprias, além da definição temas, conteúdos e atividades, visando à construção de identidades coerentes com o mundo idealizado pelos seus entusiastas. Os currículos tradicionais ignoram que a educação em qualquer nível possui um caráter plural e complexo, com mecanismos de socialização contraditórios que nem sempre atendem a objetivos coletivos, mas sim reproduzem identidades que aceitam como natural a arbitrariedade cultural que impõe uma formação social contingente, histórica, desigual e injusta (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

As identidades, inclusive as docentes, são constituídas como atos de poder no interior de relações complexas. É o ponto de encontro (ou sutura) entre os discursos e práticas interpelativas que convocam os sujeitos a assumirem determinadas posições, subjetivamente temporárias, contextuais e contingentes (HALL, 1997). Tais discursos são inúmeros, controversos e coexistentes. Isso explica o sentimento de pertencimento a instituições, ações, convenções e decisões contraditórias que assolam os sujeitos pós-modernos.

Para Nunes e Rúbio (2008), como a identidade é tecida em conjunto com a estrutura sociocultural, o professor de Educação Física também tem sua identidade constituída discursivamente em processo de constantes identificações. O mesmo professor pode ser assujeitado por diferentes discursos, além do constante conflito entre identidades docentes e ainda ser afligido pelas disputas identitárias familiar, religiosa, étnica, racial, sexual etc.

Os professores são igualmente interpelados pelos diversos currículos, muitas vezes contraditórios. Portanto, o mesmo professor pode promover conteúdos curriculares distintos em situações semelhantes ou ações semelhantes para contextos distintos. De acordo com o contexto histórico, contingências locais, discursos dominantes e as relações de poder atuantes, os currículos influenciarão a identidade

profissional docente, constituída através de um processo constantemente reelaborado pelo seu fazer pedagógico. Os docentes não podem ser culpados por atuações monoculturais⁸ ou acríticas, ou seja, é um equívoco colocar todo o peso da educação como prática dominante de reprodução social nas suas costas.

Os professores também se encontram expostos a representações e discursos que os interpelam a posições de sujeito alinhadas com uma sociedade desigual, como pode ser facilmente verificado nas suas trajetórias escolares e formações profissionais (NEIRA, 2017). Estas interpelações ocorrem em um *continuum* delimitado por questões curriculares reguladas por tendências macro, forjando algumas das identidades que portam.

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS: A ALQUIMIA SUPERFICIAL QUE ASSOLA A ÁREA

Longe de ser uma disputa unicamente simbólica, o terreno conflituoso das definições identitárias dentro do currículo (docentes e discentes) está envolvido em lutas mais amplas por recursos materiais e simbólicos. Demarcar fronteiras, separar, distinguir e classificar são operações permeadas pelo poder, em um processo de significação que traz em sua esteira uma série de elementos sociais e materiais. Logo, discutir as identidades é discutir questões articuladas com os processos que as forjam.

Para Silva (2008), o processo de classificação é central na vida social, sendo sempre realizado a partir das identidades, hierarquizando as relações entre as diversas posições de sujeito. Quando estudamos as identidades, problematizamos binarismos que refletem as

⁸ De acordo com Kincheloe e Steinberg (1999), há diversas respostas para as tensões da sociedade multicultural contemporânea. Entre estas, o monoculturalismo defende uma superioridade patriarcal ocidental. Neira (2007) defende o multiculturalismo crítico como alternativa para subsídio teórico na proposta de um currículo de Educação Física sensível à dinâmica do poder, visando um conhecimento mais profundo das representações que se articulam com questões de materialidade e desigualdade.

convenções do poder, pois a normalização⁹ é um dos processos mais sutis pelos quais o poder atua no campo identitário. Uma identidade homogeneizante, assim, é vista como a única alternativa social aceitável, quanto maior a sua força, mais invisível nas análises sociais. Para alcançar a invisibilidade, a identidade deve ser reforçada continuamente visando uma rigidez, uma fixação da norma. Diante disso, é possível afirmar que se encontram invisíveis no currículo da Educação Física identidades acríticas e alinhadas aos discursos hegemônicos.

Mesmo que existam hegemonicamente identidades tradicionais representadas pelos discursos curriculares epistemológicos da Educação Física entre os docentes, o processo de diferenciação está sujeito a outras propriedades da linguagem. Em um sistema de diferenças linguísticas, os signos não possuem sentido de forma isolada. A linguagem “vacila”, ou seja, é um sistema instável, pois o que liga o artefato material ao signo não é nada além da convenção linguística. Assim como a linguagem sempre vacila, a identidade normalizada também é desestabilizada por forças contrárias à sua fixação. Como o processo de diferenciação identitário se vincula aos sistemas de significação, na teoria cultural, as identidades precisam ser representadas (SILVA, 2008). Portanto, quando questionamos uma dada identidade, a rigor questionamos os sistemas representacionais que a suportam.

Como os questionamentos na área da Educação Física acerca da sua função social, seu papel como reprodutora de desigualdades, a crise posterior ao momento das primeiras formulações críticas, além da recorrente busca por uma identidade são discursos que já circulam há algumas décadas, acreditamos que as fronteiras desta naturalização estão sendo constantemente contestadas. A questão “O que é Edu-

⁹ Segundo Silva (2008), normalizar significa eleger arbitrariamente uma identidade que servirá como parâmetro para avaliar e julgar as demais, atribuindo-lhe todas as características positivas existentes, o que a torna a única identidade, natural e desejada, deixando para as demais características negativas.

cação Física?” é familiar a todos os espaços profissionais e acadêmicos, sendo difícil se manter alheio às disputas curriculares que ela explicita.

Uma vez que os antigos aportes teóricos que sustentavam os discursos e práticas começam a se tornar fluidos, ampliados ou contestados por muitos outros currículos, a identidade docente de Educação Física necessariamente precisa se posicionar. Como conciliar as pressões da diferença em conjunto com as identificações mais resistentes? Sendo uma das características da identidade dar guarida para abalos psíquicos, e considerando que dúvidas deste gênero podem perturbar identidades docentes, se faz necessário uma alternativa que resolva a questão e muitas vezes circulam discursos que defendem a mescla curricular.

Deve-se tomar o cuidado para não compreender a identidade somente pela descrição das representações. Se a identidade é fluida, instável e em constantes transformações, é o conceito de *performatividade* que desloca a ênfase no que é, para o que está se tornando. É importante frisar que todo enunciado performativo é necessário para o resultado daquilo que prediz, pois faz com que algo aconteça. A produção das identidades pode ser performática na medida em que enuncia repetidamente algumas qualidades que acabam por se naturalizar como consenso. Assim é construída uma imaginária sutura à história através da invenção de uma tradição.

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. (HALL, 2008, p. 109).

Para obter sucesso, a performatividade necessita da *citacionalidade*, conceito que explica a característica da linguagem de poder ser retirada de um contexto e inserida em outro mantendo seu significado. Através da constante repetição de significados compreendidos

em diversos contextos, um enunciado é capaz de marcar fronteiras e determinar socialmente o que conta como norma e o que é diferença (DERRIDA, 2002).

A noção de desestabilização das identidades hegemônicas implica compreender que o processo de identificação não é preexistente a qualquer ação cultural, mas constantemente recriado, fruto de uma produção social (conflituosa) de atribuição de significados. Daí ser importante descobrir como a diferenciação é produzida nos diversos contextos sociais, questionando suas formações.

Partindo desse pressuposto, encontramos um discurso recorrente no campo da Educação Física com enorme potencial performativo, que julgamos ser a resposta da identidade normalizada para o surgimento das diferenças no terreno curricular. Este discurso compreende como alternativa viável a combinação dos currículos epistemológicos, ou seja, uma “alquimia da Educação Física”. O discurso alquimista - consciente ou não das particularidades de cada currículo, sua produção acadêmica e seus efeitos substantivos pelos regimes de verdade -, defende que a hibridização dos currículos epistemológicos através dos pontos “fortes” ou “positivos” de cada um comporia uma alternativa interessante para a escolarização. A alquimia não é novidade na esfera acadêmica, pois, Sanches Neto e Betti (2008), por exemplo, elaboraram uma proposta pedagógica que defende a integração das teorias científicas que apoiam os diversos currículos da Educação Física, aos quais denominam abordagens.

Seus rastros estão muito mais conectados à confusão teórica explicitada anteriormente e ancorados no senso comum que abriga uma postura em que “tudo é legal” ou de que “podemos pegar o que há de melhor em cada proposta”. A ideia por trás desse pensamento reside nas representações distorcidas da Educação Física, bem como

na compreensão superficial dos seus diversos currículos epistemológicos.

Considerando que a escolarização é um mecanismo político imerso em relações de poder, negociações e resistência, acatamos a premissa de Giroux (2008) para quem os professores exercem sua função no interior de relações sócio-históricas determinadas pelas contingências contextuais. Distante de somente reproduzir as relações hegemônicas, os professores são intelectuais públicos que devem estar atentos às conexões que estabelecem com o poder.

Quando a cultura é o terreno de análise, objeto de estudo, local de crítica e intervenção política, não há neutralidade científica ou pedagógica. Discursos pretensamente neutros não são meros dispositivos técnicos e expressivos, mas práticas de significação contingentes e históricas envolvidas na produção, organização e circulação de textos e poderes. A linguagem colocada em movimento durante as aulas funciona como impulso ou interdição de significados, naturalizando ou marginalizando certas formas de atuação profissional docente. Considerando a intrincada rede de significados que compõem o contexto de ensino, não há uma posição de sujeito neutra, “trans-histórica”, não ideológica (KINCHELOE; BERRY, 2007).

Com a ciência da operação das práticas discursivas nas relações de poder dos textos cotidianos, a função docente não pode se revestir de ingenuidade quando busca discursos supostamente profissionais ou científicos. Mesmo tentando adotar uma neutralidade política, os docentes que assim agem assumem uma posição que não favorece o desenvolvimento do pensamento crítico na área, enfraquecendo os questionamentos impostos aos currículos acríticos.

Os discursos docentes que defendem a alquimia da Educação Física ou as identidades mapeadas pela ausência de discursos relacio-

nados ao embate curricular epistemológico da área, deixam evidente a dificuldade de reconhecimento, identificação e clareza que assola a área. Quando não há compreensão adequada do papel social da Educação Física como componente da Educação Básica, os docentes colocam em circulação diversos discursos sobre a função social do professor, que marcam o que é o componente e como devem se comportar seus sujeitos, a partir de currículos acríticos e discursos amparados pelo senso comum. Posturas que definitivamente não colaboram na construção de uma sociedade menos injusta.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n.48, ago.1999.

BRACHT, V. Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in) feliz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.22, n.1, p. 53-63, setembro 2000.

BRACHT, V. **Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico**. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Orgs.) **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores Associados, 2003.

CAMPOS, L. A. S. **Didática da Educação Física**. Jundiaí: Fontoura, 2011.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil, a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1988.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004b.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

- DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Loyola, 1987.
- GIROUX, H. A. **Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação**. In: SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GONÇALVES, R. C.; LISBOA, T. K. Sobre o método história oral em sua modalidade trajetórias de vida. **Revista Katályses**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 83-92 2007.
- GONZÁLEZ, F. J. FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da Educação Física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.
- GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 6.ed. Rio de Janeiro: DPeA, 2001.
- HALL, S. **Da diáspora: Identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- HALL, S. **Quem precisa de identidade?** In: Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2008.
- KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação: Conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. **Repensar el multiculturalismo**. Barcelona: Octaedro, 1999.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógico do esporte**. 6 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

LOPES, J. P. G. **Significações acerca do currículo formador - egressos (as) do curso de licenciatura em Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, 109 p., 2019.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e "mente"**. Campinas: Papyrus, 1990.

NEIRA, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n.2, p. 189-211, 2017.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos Estudos Culturais para o Currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

NUNES, M. L. F. **Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NUNES, M. L. F. **Frankensteins, monstros e o Ben 10: fragmentos da formação inicial em Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p. 55-77, jul./dez. 2008.

PAIVA, F. S. L. **Constituição do campo da Educação Física no Brasil, ponderações acerca de sua especificidade e autonomia.** In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Orgs.) **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 2003.

RODRIGUES, L. L.; BRACHT, V. As culturas da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.32, n.1, p. 93-107, set.2010.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, P. **Compreender e transformar o ensino.** São Paulo: Artmed, 1998.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5a. a 8a. série do ensino fundamental. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.22, n.1, p. 5-23, jan./mar. 2008.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, C. L.; CASTELLANI FILHO, L. C.; BRACHT, V.; ESCOBAR, M. O; VARJAL, E.; TAFFAREL, C. N. Z. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2008.