

EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO DOCENTE: OS CURRÍCULOS E AS IDENTIDADES DE SEUS SUJEITOS

LUCAS BARBOSA RESENDE⁸

DANIEL TEIXEIRA MALDONADO⁹

RESUMO

A Educação Física ao longo de sua constituição histórica estabeleceu diferentes propostas curriculares, com o objetivo de formar determinados tipos de identidades e sujeitos. O presente ensaio tem como objetivo contextualizar e refletir esses currículos e identidades, adotando como pressupostos os conceitos de *modernidade líquida* de Zygmunt Bauman e *sociedade de desempenho* de Byung-Chul Han. As propostas curriculares em Educação Física podem ser divididas entre tradicionais, críticas e pós-críticas. Os currículos tradicionais, buscam instrumentalizar os indivíduos sobre as práticas corporais, em contraposição, os de corrente críticas e pós-críticas, buscam o desvelar das estruturas de poder e a formação de sujeitos capazes de questionando-as, mudar a realidade social. Atualmente, não é possível apontar um currículo como sendo o *verdadeiro*, na liquidez de nossos tempos parece não haver mais espaço para uma única possibilidade de Educação Física. Identidades coadunam, se hibridizam. A formação dos sujeitos transita entre a instrumentalização técnica e o desenvolvimento da criticidade. Concluímos que na modernidade líquida devemos abandonar a pergunta “qual a verdadeira Educação Física?”, passando a observar um questionamento importante para nosso tempo, “qual sujeito e identidade desejamos formar?”

Palavras-chave: Educação Física; Currículo; Identidade; Formação.

PHYSICAL EDUCATION AND TEACHER FORMATION: THE CURRICULA AND IDENTITIES OF ITS SUBJECTS

ABSTRACT

Physical Education throughout its historical constitution established different curricular proposals, with the objective of forming certain types of identities and subjects. This essay propose to

⁸ Licenciado e Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia, Mestrando pelo ProEF - Polo IFSULDMINAS. Docente da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG. E-mail: lucas_educa@hotmail.com

⁹ Doutor em Educação Física. Pós-Doutor em Educação. Docente do Instituto Federal de São Paulo e professores nos programas de Mestrado Profissional em Educação Física do IFSULDEMINAS e acadêmico em Educação Física da UNIVASF. E-mail: danielmaldonado@yahoo.com.br

contextualize and reflect on these curricula and identities, adopting Zygmunt Bauman's concepts of *liquid modernity* and Byung-Chul Han's *performance society* as assumptions. Curriculum proposals in Physical Education can be separated into traditional, critical and post-critical. Traditional curricula pretend to instrumentalize the individuals about bodily practices; in contrast, those based on critical and post-critical theory pursuits to reveal the power structures and form subjects capable of questioning them, resulting in the changing of social reality. Currently, it is not possible to affirm a curriculum as the true one, in the liquidity of our times there seems to be no more space for a single possibility for Physical Education. Identities coincides, blend. The education of subjects transits between technical instrumentalization and the development of criticality. We conclude that in liquid modernity we must past on the question “what is the real Physical Education?”, and starting to observe an important question for our time, “which subject and identity do we want to form?”

Keywords: Physical Education; Curriculum; Identity; Formation

INTRODUÇÃO

Segundo o Dicionário Houaiss o termo *identidade* tem como significado “o conjunto de características e circunstâncias que distinguem uma pessoa ou uma coisa e graças as quais é possível individualiza-la”. O Dicionário Aurélio apresenta um conceito parecido ao defini-la como o “conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coisa e por meio das quais é possível individualizá-la”. Nessas definições é possível dizer que a Educação Física tem *identidades* que lhe foram atribuídas, assimiladas, construídas e difundidas ao longo de sua história.

A identidade não deve ser entendida como algo imutável e fixo, antes disso; ela é flexível e transitória, consequência e resultado das interações entre os indivíduos e destes como mundo.

Isso significa que a identidade não é algo rígido e engessado, mas sim, um processo de devir onde suas características vão se transformando constantemente acompanhando outras transformações, como por exemplo, transformações culturais, sociais, políticas, econômicas, científicas, entre outras (VIEIRA, 2020, p. 37-38).

Entendemos ainda, que esse processo de construção da identidade acontece no, e pelo, discurso (HALL, 1997). Identidade antes de ter um fim em si mesma, como um objeto existente na natureza, é resultado de uma descrição linguística, um processo discursivo, que tem como base, em uma *cadeia de “negações”*, a diferença (SILVA, 2014.).

Partindo desses entendimentos, pretendemos abordar o processo histórico de construção dos currículos/identidade¹⁰ da Educação Física e identidades de seus(suas) atores(as), professores(as) e alunos(as) da educação básica, e a relação destas com a sociedade contemporânea e a atual configuração social, cada vez mais global, conectada, veloz e transitória.

Essas questões de identidade refletem diretamente em outras, como a legitimidade da Educação Física¹¹ (EF) nas escolas e a instabilidade da identidade docente que passaram a fazer parte do cotidiano dos(das) professores(as) desse componente curricular a partir da crise desencadeada com o movimento de renovação e (re)construção pedagógica da área na década de 80 do século passado. Antes desse momento, a EF foi amparada pela licitude e identificação que lhe eram conferidas (e assimiladas com poucos questionamentos) a partir do poder discursivo do Estado, que propagava sua importância, que em geral não se limitava ao ambiente e currículo escolar. No contexto histórico anterior à 1980, a EF enquanto atividade curricular pode ser entendida como uma área que construiu sua identidade na diferença em relação a outros componentes curriculares, no qual podemos dizer que havia uma hegemonia em seu significado, EF era *o que ela era*. A partir das tentativas de superação do paradigma da aptidão física que predominava na área, surgem também outras formas de compreendê-la e assim identificá-la, e que através do próprio processo de identificação, passaram a negar o que ela vinha sendo até ali, tornando-a a partir de então o *diferente*.

Não seria leviano afirmar que nas linhas e entrelinhas dos discursos estatais e oficiais, a EF esteve sempre vinculada a projetos de poder, de construção de identidades e desenvolvimento nacional. Na sociedade moderna, líquida, ambígua, contraditória, flexível e que prioriza o desempenho, o mercado começa a ocupar os espaços em que antes a legitimidade estatal predominava, e com isso novas demandas por identificações e identidades passam a ser colocadas sobre a EF e seus sujeitos.

UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO DAS TEORIAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Para compreendermos de maneira mais ampla as identidades da EF e de seus sujeitos é preciso reconhecer a *herança cultural* que está vinculada a esse componente curricular no Brasil.

¹⁰ Entendemos aqui o currículo como proposto por Silva (2022): um *documento de identidade*. Logo um currículo em Educação Física seria um dizer, uma afirmação sobre a identidade que ela assume dentro de uma escola/rede de ensino, do cidadão que será formado nesse currículo e do professor que vai ser (trans)formado ao materializá-lo.

¹¹ Concordamos com Neira e Nunes (2021) quanto ao uso do termo Educação Física e não Educação Física Escolar. Uma vez que esta tem origem na escola, são as outras formas de manifestação e/ou campos de atuação da Educação Física que deveriam adotar os adjetivos.

Compartilhamos do entendimento de Freire (2022) ao refletir que a nossa identidade é constituída por esse processo histórico. Isso não acontece de forma exclusiva, mas na relação contraditória relacionada uma certa *hereditariedade*¹², e no corte de classe social, que invariavelmente incide sobre toda *herança cultural*. É essa inter-relação contraditória entre nossas relações com o mundo e com os outros (a partir do corte de classe social) e o que já somos e carregamos de maneira inata, que possibilita a construção de identidades de sujeitos diferentes partindo de um mesmo ponto de referência.

E da identidade entendida nesta relação contraditória, que somos nós mesmos, entre o que herdamos e o que adquirimos. Relação contraditória em que, às vezes, o que adquirimos em nossas experiências sociais, culturais, de classe, ideológicas interfere de forma vigorosa, através do poder dos interesses, das emoções, dos sentimentos, dos desejos, do que se vem costumando chamar "a força do coração" na estrutura hereditária. Não somos, por isso, só uma coisa nem só a outra. Nem só, repitamos, o inato, nem tampouco o adquirido, apenas. (FREIRE, 2022, p. 95)

Reconhecer essa *herança cultural* na EF, não significa que concordamos com ela em sua constituição das identidades de professores e professoras, antes disso, reconhecemos e refletimos sobre o poder que ela tem em nos conformar e dificultar, ou até mesmo impedir, o *ser mais*, na construção enquanto docentes (FREIRE, 2022).

Com base no que foi dito anteriormente faz-se necessário retomar, ainda que de forma breve, o percurso histórico da EF brasileira, de modo a evidenciar essa *herança cultural* que de um modo ou de outro, assimilada ou transformada, assumida de forma crítica ou acrítica, reflete nas identidades dos atores e das atrizes da própria área.

No seu surgimento, que aconteceu no íntimo da escola, a identidade que foi atribuída a EF estava vinculada e fundamentada nos movimentos ginásticos europeus e na cultura militar. Mais do que *dar conta* de formar corpos e uma moral nacional *saudável*, ela também deveria incutir nos indivíduos sentimentos de pertencimento e nacionalismo, de modo a validar uma identidade nacional, afastando os perigos e ameaças; tanto internos quanto externos. Não podemos deixar de apontar que nesse contexto/cenário, o discurso que garantia a identidade e legitimidade da área estava impregnado e intimamente ligado a ideias higienistas como o desenvolvimento, através de

¹² Hereditariedade aqui entendida enquanto emoções, desejos, interesses e sentimentos particulares que estão além da simples caracterização biológicas que nos agruparia enquanto *espécie* ou de uma certa disposição, transmitida dos pais/mães para os filhos ou filhas, a comportamentos e atitudes predeterminados.

uma vivência corporal sadia, de uma *raça brasileira* cada vez menos miscigenada e mais *pura*; em essência, mais branca e europeia (CASTELLANI FILHO, 2013).

Após a Segunda Guerra Mundial (1945) a EF, ainda amparada pelo discurso e o interesse estatal, passa a ter o esporte como a prática pedagógica ideal para formar, firmar e afirmar identidades e sujeitos. A moral passa a dividir o espaço com os objetivos de criar, aprimorar e manter um *corpo forte*, através do fomento e regulação das práticas corporais para a classe trabalhadora, responsáveis agora por suportar o peso do desenvolvimento da nação. Para os(as) trabalhadores(as) isso se traduziu em uma quantidade - cada vez mais precarizada - de trabalho, longas jornadas e baixa remuneração, pois a sociedade que iniciava sua passagem da economia rural para se consolidar como uma sociedade industrial, necessitava que seus corpos estivessem sempre disponíveis e em sua capacidade máxima de produção para garantir o desenvolvimento da nação.

Se desde seu surgimento na escola, a EF teve fortes ligações com as instituições militares como mostrou Castellani Filho (2013), e sua legitimidade e identidades historicamente encontraram respaldo no aparato do Estado, ela mais uma vez seria usada em favor e interesse da classe dominante durante o período da Ditadura Militar (1964-1985). Durante esse momento, a EF retoma princípios morais em suas práticas pedagógicas com objetivos de formar corpos dóceis, diminuindo e desarticulando movimentos de resistência ao governo ditatorial, principalmente os de origem estudantis. As práticas corporais também foram usadas como forma de preencher o tempo livre e restaurar o *espírito de união* e o nacionalismo, um dos exemplos foi a exaltação do governo à *Seleção Canarinho* campeã da copa de 1970 e seu jingle “Pra frente Brasil”. Em meio a esse contexto surge a tentativa de reciclar uma ideia que já havia sido fonte de validação da área, mais uma vez através do discurso oficial, em que a valorização das atividades físicas, os esportes e por consequência; da EF, se dariam por estas serem meios de fomentar e proporcionar saúde para população, partindo desde o contexto escolar aos momentos de lazer do povo.

Nos anos 1980, com uma maior abertura política, os movimentos pautados na teoria crítica ganham força em diferentes áreas. Nesse período começam a surgir as contestações ao modelo hegemônico de EF, seu objeto de estudo, bases epistemológicas, sua legitimidade e o seu papel na escola. Alguns esforços são feitos para responder a essas e outras questões, e assim, surgem novas propostas na tentativa de construção de referenciais teóricos para a área. Em meio a essa efervescência de novas concepções para a EF e seus(suas) atores(as), surgem duas propostas curriculares de vertente crítica: uma denominada crítico-superadora; com suas bases alicerçadas na pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani, e a outra crítico-emancipatória; que hibridizou a Educação Libertadora de Paulo Freire com as ideias pedagógicas de Mollenhauer, Libâneo e a

fenomenologia de Merleau-Ponty (VIEIRA, 2020). Ambas foram as teorias/propostas curriculares que tiveram uma maior publicidade e permeabilidade no meio acadêmico e foram sistematizadas por Coletivo de Autores (1992) e Kunz (2001).

Mais recentemente, novos esforços na área se materializaram em duas novas propostas, e consequentemente identidades, curriculares para a EF (MALDONADO; FREIRE, 2022) sendo uma de vertente crítica e vinculada à pedagogia freireana que propõe um currículo crítico-libertador para a área, e a outra de vertente pós-crítica e ligada aos estudos culturais, propondo um currículo cultural da EF que traz uma importante contribuição ao debate curricular “...por apontar questões epistemológicas que tinham sido discutidas de forma tímida pelas pedagogias críticas em território brasileiro.” (MALDONADO; FREIRE, 2022).

Nesse percurso histórico, as identidades da EF e seus sujeitos (professores(as) e estudantes) sofreram metamorfoses com bases em interesses que na maioria das vezes eram externos a área e seus(suas) atores e atrizes. Podemos dizer que as identidades da EF ligadas ao modelo tecnicista de educação se vinculam aos currículos ginásticos, esportivista, psicomotor, desenvolvimentista e saudável; nestas propostas não existe preocupação com o cidadão que venha a se formar, mas nos “*benefícios*” imediatos que elas proporcionariam ao estudante e à sociedade. Nessa perspectiva, os(as) professores(as) assumem identidades de agente de saúde/instrutor, técnico/treinador, recreador e preparador físico (VIEIRA, 2020).

Nessas identidades da EF e de professor(as) não há uma preocupação em evidenciar as relações de poder, os conflitos de interesse de classe, das relações de dominação de uns sobre outros, refletindo de igual modo, um acobertamento dessas questões na formação dos sujeitos através das aulas do componente curricular, reduzindo seu papel na escola ao conhecer, experimentar e treinar (aspectos técnicos, táticos e motores) determinadas práticas corporais. Assim, nessas perspectivas essas práticas teriam os objetivos e intenções ligadas a um fim em si mesmas, e que suas vivências, *pura e simplesmente*, seriam suficientes para instrumentalizar tecnicamente e causar alterações fisiológicas e psicológicas nos(nas) alunos(as).

AS CONTRADIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Se antes as identidades tradicionais da EF tinham o poder discursivo e a legitimidade do Estado a seu favor, o mesmo não se estendeu com tanto afinco para as vertentes críticas e pós-críticas do componente. Apesar dos documentos oficiais como Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCNs), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), flertarem em seus discursos com determinados pressupostos epistemológicos dos currículos crítico/pós-crítico da EF, esses documentos apresentam diversificadas inconsistências e incoerências ao serem analisados, principalmente por conta do seu caráter neoliberal.

Falaremos aqui um pouco do caso da BNCC da EF, já que é o documento mais recente a nível nacional. Neira (2018) aponta que após a sua análise foi possível perceber que há um distanciamento dos debates mais contemporâneos da área e a retomada da formação de caráter mais técnico pautada agora em *aprendizagens essenciais e competências*. As competências que devem ser desenvolvidas (como por exemplo: mobilização de conhecimento, habilidades, atitudes e valores) refletem uma pedagogia tecnicista renovada e remodelada na força do neoliberalismo; uma pedagogia neotecnicista. Embora pareça favorecer a formação de sujeitos críticos e autônomos, bem como fortalecer a democracia dos saberes, a identidade que se espera formar é a do especialista, que executa as questões comuns para as quais recebeu o aporte técnico (com rapidez e segurança), e com algum esforço, consegue mobilizar conhecimentos para superar os problemas inesperados e questões mais complexas, embora não reflita sobre os porquês e a favor de quem, estão as relações de poder. Essa formação de identidade enquanto especialista, atende ao modelo neoliberal, produzindo o ser humano flexível tão desejado na sociedade de desempenho, pois:

[...] o homem flexível, aquele que pode acolher toda e qualquer forma, todo e qualquer papel, toda e qualquer função. Essa falta de forma ou flexibilidade produz uma eficiência econômica elevada (HAN, 2017, p. 87).

Outro problema que podemos apontar e que está na gênese da ideia de uma BNCC em um país do tamanho do Brasil, segundo o Neira (2018), é quem definirá o que seriam essas *aprendizagens essenciais* para alunos(as) de diferentes contextos e realidades, tanto sociais quanto geográficas. Com qual direito alguém se coloca na posição de definir o que é essencial, enquanto saber, para o outro? Na BNCC esse questionamento é respondido com o pressuposto de *igualdade educacional*. Essa ideia não se firma como verdadeira, pois ao passar por um crivo mais profundo, pelos mesmos motivos de diferenças regionais, necessidades e realidades específicas dos contextos educativos e sociais dos(das) estudantes, e a desigualdade social que está incrustada na realidade social brasileira, percebemos a impossibilidade de uma *igualdade educacional* que não leve em conta todas as contradições as quais estão sujeitos os(as) estudantes brasileiros(as).

Um outro ponto que corrobora com a percepção da construção de identidades de sujeitos produtores e consumidores nas entrelinhas do texto, é que um documento que se pretende fazer uma base abrangente de aprendizagens “não poderia determinar fronteiras na definição dos temas a serem estudados” (NEIRA, 2018). Portanto, ao estabelecer e traçar os limites das práticas corporais a BNCC exclui atividades que fazem parte da *cultura corporal* colocando premissas rígidas para a definição e validação para o que seria uma prática corporal.

Os documentos governamentais e oficiais que tratam da área, em primeira análise, tem demonstrado uma aproximação destes com as propostas críticas/pós-críticas da EF e seus objetivos. Porém, ao investigar amplamente seus textos, é possível perceber que apesar da roupagem progressista, há um flerte (explícito ou não) com uma intenção e proposta neoliberal de educação e EF (como no caso da BNCC, tratado anteriormente). Assim, estes acabam por reafirmar identidades já existentes, afastando-se do cerne das propostas pedagógicas críticas e pós-críticas: formar sujeitos que reflitam e transformem a sociedade atual, tornando-a mais justa, democrática e que garanta o direito a *diferença*.

Portanto, existe uma real, e urgente, necessidade de multiplicação e propagação de propostas curriculares embasadas nas teorias críticas e pós-críticas, que geralmente acontecem nas *brechas do currículo* (FARIAS; RODRIGUES, 2022), pois é nas propostas com base nestas teorias, que identificamos um caráter progressista e a responsabilidade na construção da identidade *professor(a)* e de *sujeito crítico e reflexivo*, afirmando o lugar da EF como o de essencial para a formação humana.

A EDUCAÇÃO FÍSICA, SUAS IDENTIDADES E SUJEITOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

As identidades de EF abordadas anteriormente, não são superadas e assumidas por seus sujeitos assim que discursivamente são apresentadas, elas podem coexistir em uma mesma rede de ensino e até mesmo dentro de uma única escola, além da possibilidade de se hibridizar nos(nas) docentes à medida que “O currículo também incide na constituição da identidade de quem o aplica” (NUNES; RÚBIO, 2008 p. 68). A crise dos anos 1980 trouxe junto com ela a insegurança, incerteza e também resistência por parte de alguns(mas) professores(as) às propostas curriculares críticas, pois, os rumos epistemológicos e as novas formas de se pensar a área iam de encontro às suas convicções “As teorias causavam-lhes impactos e eram vistas, inclusive, como ameaça” (BRACHT, 2013 p. 108).

As discussões acadêmicas se distanciaram da didática e da prática pedagógica, e no desejo compenetrado de se construir as novas bases teóricas, epistemológicas, filosóficas e metodológicas para a EF, esqueceu-se do “chão da escola”, de como essas propostas iriam se constituir no cotidiano escolar e docente. O “otimismo pedagógico” (BRATCH, 2013) não foi suficiente para se construir a partir das propostas críticas uma *única e verdadeira* EF.

Com questões de identidade e legitimidade ainda por resolver, após quatro décadas do início da renovação pedagógica, a área passa a ter que se adequar às mudanças globais e as novas configurações societárias. Saímos de um estado de *solidez* para mergulharmos profundamente na *modernidade líquida* (BAUMAN, 2001), em que tudo é transitório, passageiro e efêmero de ideias a relações físicas e emocionais; alcançamos o ponto de fusão e nos tornamos assim como os fluidos:

[...]os fluidos não se atem muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar, espaço que, afinal, preenchem apenas “por um momento”. (BAUMAN, 2001, p. 8.).

Junto às mudanças trazidas por essa temporalidade líquida, também existe um excesso de *positividade* nessa sociedade (HAN, 2017), já que o modelo de estrutura societária descrito por Foucault, baseado na *negatividade*, deu lugar a positividade do *poder*, em que os indivíduos são “livres” para serem ao mesmo tempo o agressor e a vítima em um contexto pautado na *performance* e que cobra constantemente a *produção*.

A sociedade disciplinar de Foucault, feita de hospitais, asilos, presídios, quartéis e fábricas, não é mais a sociedade de hoje. Em seu lugar, há muito tempo, entrou uma outra sociedade, a saber, uma sociedade de academias de *fitness*, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, shopping centers e laboratórios de genética. A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais “sujeitos da obediência”, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos (HAN, 2017, p. 23).

Desse modo, em uma *sociedade de desempenho*, que segundo Han (2017) é o contexto em que nos encontramos, o sujeito da disciplina dá lugar ao sujeito do desempenho, e a observância das leis e mandatos externos inerentes ao primeiro dão lugar ao *projeto*¹³, *iniciativa e poder* como

¹³ O Autor apresenta o conceito de projeto enquanto um *objetivo* ao qual o sujeito do desempenho incessantemente tenta superar (de maneira ilusória, pois uma das características que definem a sociedade de desempenho é a incapacidade de *conclusão* e a falta do *repouso da gratificação*), e também no sentido de *projeção*, enquanto uma forma de identidade ideal que não é mais um parâmetro utópico e norteador, mas que deve ser alcançada independentemente de custo e esforço.

forma de governo, mais especificamente no autogoverno no qual se rege o segundo. Nesta configuração social onde *tudo é possível*, a competição passa para o campo pessoal e privativo, o que deve ser superado não são mais as desigualdades, a luta de classes ou outras mazelas, mas o próprio *eu* e os demais indivíduos. Uma vez que este *eu* que é projetado pelo sujeito do desempenho está sempre no extremo do *eu-ideal*, ele busca constantemente alcançá-lo (na ilusão de superá-lo), tentando aumentar a *performance* de si mesmo, na busca incessante de superar não só o *eu* vigente, mas também os *outros*.

A incessante busca por alcançar o *eu-ideal* pautada no excesso de positividade gera ao mesmo tempo um desempenho que não seria possível ao sujeito da disciplina, e um *cansaço profundo*, uma exaustão do próprio ser. Essa forma de cansaço é mais do que desejada em um contexto neoliberal, pois ele “afrouxa as presilhas da identidade.” (HAN, 2017, p. 75) o que torna o ser humano flexível, com relação às identidades que este deve assumir.

Imersos nessa configuração social, a EF e seus atores tem suas identidades, constituídas, reafirmadas ou negadas. É preciso que a escola (re)afirme seu papel de instituição republicana, que os membros da comunidade escolar se coloquem como sujeitos de vontades e desejos, pensando e agindo criticamente sobre o mundo e a sociedade. Assim, devemos refletir sobre a forma que a EF tem se materializado nas escolas brasileiras e seu papel na formação dos sujeitos na atualidade, como a prática docente tem tomado forma no cotidiano escolar.

Nessa conjuntura, embora alguns discursos no meio acadêmico reforcem a hegemonia fatalista da prática pedagógica que não se transforma, um outro olhar e outra maneira de se fazer pesquisa, mais próxima da escola e de sua comunidade (MALDONADO; NOGUEIRA, 2021), vem mostrando uma pluralidade de práticas, ricas e diversas, desenvolvidas pelos(as) docentes de EF espalhados(as) pelo Brasil. Práticas inegavelmente progressistas (MALDONADO, 2020) e por que não, *revolucionárias*; na totalidade de sentidos dessa palavra.

Desse modo, na sociedade contemporânea a pergunta “qual EF é a verdadeira?” enuncia a premissa de que não há mais uma única forma de compreensão e de identidade para ela, pois nesses tempos líquidos o componente curricular vem assumindo formas diferentes em diversificados (ou até no mesmo) contextos; suas identificações são fluídas, podendo transitar entre uma e outra. O Estado, deixa de ser o fomentador das práticas corporais, abrindo espaço para que a iniciativa privada tome posse desse meio com um objetivo, não o de legitimá-las como outrora fez o poder público, se não o de explora-las, fazendo da cultura corporal um negócio e gerando lucro. Assim, a disputa não é mais pela hegemonia do *significado*, mas por uma parcela de mercado.

Com uma miríade de significações que se ligam às práticas corporais na atualidade, há uma tendência cada vez maior de “privatização” (BRATCH, 2013), levando para o âmbito do sujeito, que ao mesmo tempo é o responsável pela decisão e por proporcionar as condições das pessoas vivenciarem as práticas da cultura corporal. Ao mesmo tempo o Estado passa a responsabilidade para o mercado enquanto prestador de serviço sobre as práticas corporais, tornando-as um produto comercial. Essa mudança dos significados sobre as danças, as lutas, as ginásticas, os esportes, os jogos e as brincadeiras, encaminhadas para a esfera individual e privada, não deve ser entendida como um aumento da autonomia dos sujeitos frente a regulação da sua própria relação com elas. Ele continua imerso em discursos e relações de poder. Pois em nossa sociedade:

[...] as pessoas foram libertadas de suas velhas gaiolas apenas para ser admoestadas e censuradas caso não conseguissem se realocar, através de seus próprios esforços dedicados, contínuos e infundáveis, nos nichos pré-fabricados da nova ordem [...]
(BAUMAN, 2021, p. 14)

onde nossa configuração social atual é “[...]uma versão individualizada e privativa da modernidade, e o peso da trama dos padrões e responsabilidades pelo fracasso caem principalmente sobre os ombros dos indivíduos” (BAUMAN, 2021, p.15). É possível dizer que essa soberania proporcionada na modernidade líquida e na sociedade do desempenho, é uma liberdade ambígua, pois os indivíduos que ainda estão imersos em relações de poder (cada vez mais deslocadas do *macro para o micro*) tem na liberdade do *poder*, a retomada da coerção, agora na forma de auto coerção e autoexploração a qual eles se dão livremente. Livre para ser agressor e vítima ao mesmo tempo na incessante busca pelo aumento da produção "O Sujeito do desempenho continua disciplinado" (HAN, 2017 p. 26).

Na superfície da liquidez moderna, vemos refletida a figura transigente do ser humano flexível, capaz de assumir a identidade que lhe é exigida. O que é flexível se dobra às exigências de acordo com o contexto, podendo, ainda que momentaneamente, acomodar uma forma diferente de ser. Não é por acaso que na BNCC, em uma de suas competências de ensino, o *agir*, nos princípios aos quais este deve ser regido, figura a *flexibilidade*.

Se o currículo também é constituinte da identidade de quem o realiza, não é possível adotar uma postura ingênua ou subalterna na relação com um documento curricular que pressupõe uma *flexibilidade*. Porém para adotar uma, desejável, postura crítica, pressupõe-se que o sujeito tenha as ferramentas teóricas e epistemológicas necessárias para tal posicionamento. A formação, tanto inicial quanto continuada, deve (ou deveria) possibilitar aos sujeitos os pressupostos

indispensáveis para essa reflexão crítica sobre o currículo, e conseqüentemente sobre sua própria prática, que não encontra-se isolada no cotidiano escolar, das configurações, demandas, pressões sociais e relações de poder.

Formar identidades docentes em EF hoje, é mais do que instrumentalizar sujeitos para o *ensinar a fazer* e o *ensinar sobre o fazer*. Antes de tudo essa formação deve ser sobre possibilitar aos professores e professoras os saberes adequados para construir sua ação docente, pautados nos princípios de quais sujeitos e identidades se almeja formar através de sua intervenção político-pedagógica, e quais modelos de ser humanos e sociedade se deseja construir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da reflexão do que foi outrora enunciado Paulo Freire:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58)

retomamos o entendimento que os professores e professoras de EF não se *formam* apenas no momento que decidem por esse curso em detrimento de outro (independente da motivação pregressa à escolha), ou ao receber o diploma de graduação. A *identidade docente* também é construída e reconstruída no cotidiano escolar, na interação com os pares e alunos(as), na *decisão* ou aceitação passiva pelo currículo, no embasamento teórico e metodológico de sua prática pedagógica, ou seja, essa identidade docente é fundamentalmente inconclusa, não que isso signifique que ela seja disforme. Pelo contrário, ela é fruto e reflexo de uma *práxis* pedagógica.

Se o cenário moderno, onde o “derretimento dos sólidos” (BAUMAN, 2001) que possibilitariam a constituição de uma das “Educações Físicas” como *verdadeira* (e em sua esteira a identidade docente *original*), fez imperar uma incerteza e *leveza* de suas bases teóricas e epistemológicas no cotidiano escolar, não podemos mais esperar que uma *revolução clássica*, e aqui compartilhamos do entendimento de Han (2107) que na atual configuração social moderna seria difícil ou até mesmo impraticável; retornasse a área e seus sujeitos a um pretenso caminho genuíno.

É preciso (re)pensar a formação inicial e continuada, uma vez que as identidades de *professor(a)* não se constituem de forma espontânea no cotidiano escolar, ou a *priori*, cumprindo

os créditos que lhe dão direito a um diploma. A pergunta “*qual Educação Física é verdadeira?*” aparenta já não fazer mais tanto sentido hoje, de modo que ao olhar para os currículos de formação (da formação de professores(as), da escola e também o dos cursos de formação continuada) a pergunta base da construção curricular “O que ensinar?” capta o eco e reflexo a própria *práxis* docente, devendo trazer como questão central e precedente aos conteúdos e temas que serão abordados, qual ser humano se pretende formar. Parece fazer mais sentido atualmente nos perguntar, e desprovidos de ingenuidade, assumir a resposta ao questionamento “qual sujeito e identidade desejamos formar?”.

Sendo assim, a formação contemporânea no âmbito da EF, independente do contexto que ela aconteça (educação superior, básica ou continuada), parafraseando Tomaz Tadeu da Silva, é uma *questão de identidade*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001

BRACHT, Valter. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. *In*: MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. 26. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 99-116.

BRACHT, Valter. A constituição das Teorias Pedagógicas em Educação Física. **Caderno Cedes**, Campinas. ano XIX. n. 58. P. 68-88. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02/04/2023

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. 19. ed. Campinas, SP: Papirus. 2013.

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

FARIAS, Uirá de Siqueira; RODRIGUES, Graciele Massoli. Um currículo escrito a lápis: a Educação Física tecida todos os dias na realidade escolar. *In*: FREIRE, Elisabete dos Santos; MALDONADO, Daniel Teixeira; RODRIGUES, Graciele Massoli; FILGUEIRAS, Isabel Porto. (org.). **Saberes de professoras e professores de Educação Física: docência, pesquisa e o currículo em ação**. Curitiba: CRV, 2022. p. 141-156.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre a as revoluções do nosso tempo. *In: Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.22, nº 2, p. 15-46, 1997. Disponível em: http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/banco/textos/HALL_-_A_Centralidade_da_Cultura.pdf.

Acesso em: 01 abr. 2023.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade. *In: Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15 ed.; 9. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do Esporte**. 4. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2001.

MALDONADO, Daniel Teixeira. **Professores e Professoras de Educação Física progressistas do mundo, uni-vos!** Curitiba: CRV, 2020.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline. Vida nas escolas e a prática político-pedagógica da Educação Física em uma perspectiva progressista. *In: ROCHA, Leandro Oliveira; COELHO, Márcio Cardoso.; ARAÚJO, Samuel Nascimento. (orgs). Educação Física Escolar crítica: experiências em diálogo*. Curitiba: CRV, 2021. p. 25-37.

MALDONADO, Daniel Teixeira; FREIRE, Elisabete dos Santos. Produção curricular na área de Educação Física: possíveis apontamentos de uma virada epistemológica no cotidiano escolar. *In: FREIRE, Elisabete dos Santos; MALDONADO, Daniel Teixeira; RODRIGUES, Graciele Massoli; FILGUEIRAS, Isabel Porto. (org.). Saberes de professoras e professores de Educação Física: docência, pesquisa e o currículo em ação*. Curitiba: CRV, 2022. p. 39-55.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação: uma proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes. *In: MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline. (org.). Linguagens na Educação Física Escolar: diferentes formas de ler o mundo*. Curitiba: CRV, 2021. p. 21-40.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3. P. 215-223, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/?lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2023.

NUNES, Mario Luiz Ferrari; RUBIO, Katia. 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, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed.; 14. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed.; 9. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

VIEIRA, Luiz Renato Assunção. **A constituição da identidade docente em Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: limites e possibilidades à luz da pedagogia freireana**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba/SP, 2020.

Artigo solicitado pelo corpo editorial

Artigo aprovado em 22 de maio de 2023