



AS IDENTIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DOCUMENTAL DAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DE UBERLÂNDIA-MG

Lucas Barbosa Resende¹
Daniel Teixeira Maldonado²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar duas diretrizes curriculares da Educação Física do município de Uberlândia-MG construídas em um espaço de formação continuada. Fruto de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional, o estudo foi produzido a partir da análise documental. Evidenciou-se um alinhamento recente do currículo da Educação Física à BNCC, ao neoliberalismo líquido moderno e sua necessidade de desenvolver habilidades e competências para o mercado de trabalho na mesma medida que flexibiliza as identidades e convicções dos sujeitos. As perspectivas críticas da área foram colocadas em segundo plano e a um perceptível “esquecimento” quanto às necessidades de bases teórico-epistemológicas para a construção curricular. Concluímos que se faz necessário uma retomada e reposicionamento da teoria crítica na/da Educação Física, com a intencionalidade de repovoar os espaços de formação e os movimentos de construção curricular com debates coletivos, superando da individualização e a crescente “neutralidade” do currículo.

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

THE IDENTITIES OF PHYSICAL EDUCATION: DOCUMENTAL ANALYSIS OF THE MUNICIPAL CURRICULAR GUIDELINES OF UBERLÂNDIA-MG

ABSTRACT

The present work aims to analyse two curricular guidelines for Physical Education in the city of Uberlândia-MG built in a space for continued training. The result of research carried out in the Professional Master's Degree, the study was produced based on document analysis. A recent alignment of the Physical Education curriculum with the BNCC, with modern liquid neoliberalism and its need to develop skills and competencies for the job market was evident to the same extent that it makes the subjects' identities and convictions more flexible. The critical perspectives of the area were placed in the background and a noticeable “forgetfulness” regarding the need for theoretical-epistemological bases for curriculum construction. We conclude that a resumption and repositioning of critical theory in/of Physical Education is necessary, with the intention of repopulating training spaces and curriculum construction movements with collective debates, overcoming individualization and the growing “neutralinity” of the curriculum.

Keywords: Identity; Physical Education; Curriculum; Continuing Training.

¹ Docente da rede municipal de Uberlândia-MG. Mestrando em Educação Física pelo IFSULDEMINAS. E-mail: luca.educa@hotmail.com

² Doutor em Educação Física. Professor de Educação Física do Instituto Federal de São Paulo. E-mail: danieltmaldonado@yahoo.com.br

LAS IDENTIDADES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LAS NORMAS CURRICULARES MUNICIPALES DE UBERLÂNDIA-MG

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar dos directrices curriculares de Educación Física en la ciudad de Uberlândia-MG construidas en un espacio para la formación continua. Resultado de la investigación realizada en la Maestría Profesional, el estudio se elaboró a partir del análisis documental. Fue evidente un reciente alineamiento del currículo de Educación Física con el BNCC, neoliberalismo líquido moderno y su necesidad de desarrollar habilidades y competencias para el mercado laboral, en la misma medida que flexibiliza las identidades y convicciones de los sujetos. Las perspectivas críticas del área quedaron en un segundo plano y un notorio “olvido” respecto de la necesidad de bases teórico-epistemológicas para la construcción curricular. Concluimos que es necesaria una retomada y reposicionamiento de la teoría crítica en/de la Educación Física, con la intención de repoblar los espacios de formación y los movimientos de construcción curricular con debates colectivos, superando la creciente “neutralidad” del currículo.

Palabras clave: Identidad; Educación Física; Plan de Estudios; Formación Continua.

INTRODUÇÃO

Um currículo não é somente um documento que sistematiza determinado processo educativo, selecionando conteúdos e descrevendo os objetivos de sua teleologia, ele é a priori um documento de identidade (Silva, 2022). Um currículo escolar da Educação Física (EF), carrega em si uma concepção sobre o componente, dos sujeitos que almeja formar, de seus(suas) docentes, de seres humanos e sociedade, assim, ele tem uma intencionalidade e uma identidade latente.

Nas discussões cotidianas, quando penamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (Silva, 2022. p. 15)

Ao longo da historicidade da EF foram, e ainda são construídas, transformadas, assumidas e assimiladas diferentes tipos de identidade por meio de suas tendências pedagógicas. Compreendemos que essas tendências, amparados no trabalho de Silva (2022), produzem diferentes tipos de sujeitos e identidades, pois suas bases epistemológicas e o próprio entendimento sobre o papel da escola e EF são distintos. Assim, as consideradas tradicionais, ao se concentrarem em questões técnicas e instrumentais, produzem identidades competentes, as de vertente crítica e a pós-crítica por sua vez, por se atentarem às relações e “conexões entre saber, identidade e poder” (Silva, 2022. p. 16) constituem identidades emancipadas e solidárias respectivamente, diferenciação que se pauta nos questionamentos

pós-estruturalistas à própria noção e possibilidade de emancipação dos sujeitos.

A área de EF da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG (RME/UDI), desde 1996, leva para a Formação Continuada (FC) dos(as) docentes as discussões e reflexões coletivas que refletem na construção e reformulação das Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs), pois, quando há a necessidade de que esse documento seja revisitado para possíveis adequações, a FC oferecida no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), instituição vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SME), torna-se a referência para esse processo. Ao serem publicadas, essas DCMs passam a ser, ou assim se espera, a base para a construção curricular e consequentemente, da intervenção pedagógica de professores(as) de EF e da identidade que a área, seus atores e atrizes passam assumir e formar.

Buscando uma melhor compreensão de como o processo de (re)construção da identidade dos(as) docentes de EF da RME/UDI aconteceu durante o percurso histórico da FC no CEMEPE, realizou-se uma análise documental (Lüdke, André, 2018) a partir das diretrizes curriculares construídas/reorganizadas neste espaço. Nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2023, foi realizado um primeiro levantamento dos documentos em posse da instituição que estão no escopo desta pesquisa. Com o auxílio de uma servidora do CEMEPE - SME, buscamos no setor de certificação da entidade, registros que poderiam demonstrar o percurso da FC em EF entre 1992 e 2020. Para esse trabalho foram analisadas, a partir da sociologia de Zygmunt Bauman e da filosofia de Byung-Chul Han, as diretrizes publicadas em 2011 e 2020.

Partindo do pressuposto que um currículo “também incide na constituição da identidade de quem o aplica” (Nunes; Rúbio, 2008. p. 68), comprehende-se que é possível ao analisar essas diretrizes, identificar qual a identidade docente ressoa na FC da EF oferecida no CEMEPE. Nesse cenário, o referido estudo é um recorte de uma dissertação que está sendo produzida no Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF) na linha formação, intervenção e profissionalidade docente, que possui como objetivo analisar duas diretrizes curriculares da Educação Física do município de Uberlândia-MG construídas em um espaço de formação continuada.

AS IDENTIDADES DA “EDUCAÇÃO FÍSICA” NAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-MG

A partir de uma primeira aproximação com os documentos, foi possível perceber que a FC dos(as) docentes de EF da RME de Uberlândia tem se relacionado ao longo do tempo com a construção das DCMs. Desde a década de 1990 e após a sua oficialização o CEMEPE assume um papel de destaque nesse processo.

Na elaboração e reconstrução das DCMs, a SME/UDI, em diferentes gestões, tem adotado como princípio a construção coletiva deste documento, mobilizando os(as) docentes e demais membros da comunidade escolar para participarem dessa constituição. Segundo informações divulgadas pela Prefeitura Municipal de Uberlândia:

A Secretaria Municipal de Educação, por meio do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE / Assessoria Pedagógica, desde 2017 diante da publicação de importantes documentos legais nas esferas federal e estadual, tem trabalhado na atualização, construção e reconstrução das Diretrizes Curriculares Municipais. É válido destacar que desde a década de 90, a Rede Municipal de Ensino de Uberlândia já elaborava as suas Diretrizes Curriculares por meio da construção coletiva, convidando profissionais das Unidades Escolares para esse processo, o que acontece ao longo dos anos.³

Diretrizes Curriculares Municipais de 2011

Nas DCMs de 2011, no capítulo que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para o ensino da EF (DCEF), logo em sua introdução fica nítida a intenção de situar todos os(as) possíveis leitores(as), sobre a historicidade da área e da dificuldade em estabelecer um currículo progressista:

A Educação Física Escolar é uma atividade humana que vem se manifestando historicamente, na sociedade por meio das práticas sociais fundamentadas por abordagens filosóficas, científicas e pedagógicas diferenciadas. Por mais paradoxal que possa parecer ainda que estas sejam totalmente, **em muitos casos desconhecidas em conhecimentos pelos próprios professores**, eles são encarregados de materializar na vida cotidiana e no contexto escolar esta prática social.

A diferenciação de práticas pedagógicas da Educação Física Escolar e suas respectivas abordagens ocorreu e continua ocorrendo basicamente, pela existência de **distintos modos de agir e pensar de educadores** de diferentes leituras de mundo e de vida social como também de acordo a determinados princípios e interesses ético-políticos, sócio-econômicos e estético culturais. Se por um lado esta diferenciação veio a contribuir com o desenvolvimento teórico da área, por outro lado deu margem, para que a prática diferenciada da Educação Física entre os profissionais ficasse à

³<https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/>

mercê de políticas curriculares oficiais as quais durante muitos anos eram de reforçar princípios e interesses ideologicamente associados à lógica da manutenção da sociedade capitalista, do individualismo e da competição como forma de vida e de conquista do mundo (Uberlândia, 2011. p. 238, grifo nosso).

Aqui cabem alguns apontamentos sobre o papel do Estado na sociedade contemporânea e das dificuldades em se efetivar uma proposta pedagógica crítica de EF, mesmo entre os anos 1990 e as primeiras décadas do século XXI. A perspectiva do grupo construtor da DCEF a respeito do Estado (o legitimador da área, que por meio das políticas curriculares, promove as identidades da EF de acordo com os seus interesses) como barreira que somada a falta de conhecimento dos(as) professores(as), impedem a implementação de uma EF transformadora precisa ser problematizada. As mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas do século passado e a velocidade das transformações dos meios de comunicação a partir dos anos 2000, são fatores que não podem ser desprezados ao realizar essas análises.

Um primeiro ponto para a ampliação do debate é que a dificuldade dos currículos críticos da EF em se constituírem como base para a prática pedagógica dos(as) docentes não encontra no Estado e “suas intenções” o principal obstáculo para sua possibilidade de realização há algum tempo. Talvez a primeira e mais significativa “barreira” se relate com o “otimismo pedagógico”⁴ da academia e o papel que os(as) pensadores(as) da área atribuíram aos(as) docentes da Educação Básica na construção de uma EF progressista no Brasil. É possível que, tomando como base a reflexão proposta por Bracht, (2013), aqueles(as) que desenvolveram esses currículos esperassem que a “novidade” e o “compromisso político” das propostas críticas seriam suficientes para sua disseminação e permeabilidade no cotidiano escolar. Mas o que ocorreu foi que para alguns(mas) professores(as) essas proposições iam de encontro ao que acreditavam ser a EF e sua própria identidade. Mesmo para aqueles(as) que não foram afetados(as) desta maneira, seu papel na implementação dos currículos críticos foi relegado ao de “meros executores” das propostas, a “razão legisladora” (Bauman, 1999) sobre a área e estas novas perspectivas pertenciam

⁴ Compreendemos que o “otimismo” apontado por Bracht (2013), de modo semelhante ao autor, tem relação com um deslocamento das questões didáticas (como fazer) para reflexões mais pedagógicas (por que fazer) na formação inicial e continuada. Embora as reflexões e críticas sobre o que fazer, como fazer e por que fazer, fosse de interesse também de professores(as) da educação básica, a estes(as) foi reservada a tarefa de executar as vertentes críticas da área. Assim, um “otimismo pedagógico”, partindo de um entendimento que, aos moldes de uma educação bancária, era necessário depositar nos(as) docentes todas as “boas novas” e certezas da “verdadeira” Educação Física, muitas vezes, sem levar em consideração os saberes constituídos no cotidiano escolar e o contexto cultural no qual estavam inseridos(as).

aos(as) pensadores(as) ligados(as) aos institutos e universidades, seus verdadeiros “legisladores” (Bauman, 2010).

Outro fator é que o Estado dos tempos líquido modernos⁵, deixou seu papel de “Jardineiro”, seu trabalho “ordenador” – que também incidia sobre a EF – de cultivar as “plantas saudáveis” e que estavam de acordo com o seu projeto e erradicar as “ervas daninhas”, já não parece descrever a realidade social, mesmo em 2011. Essa ideia de um “Estado Jardineiro” (Bauman, 1999) apresentada no texto das DCEF fortalece uma percepção dos(as) professores(as) de EF da RME/UDI, tanto os que buscam por transformação (ervas daninhas) quando os que se enquadram nos “desígnios Estatais” (plantas saudáveis), como objetos e não sujeitos de sua profissionalidade, negando-os “os direitos de agentes com autodeterminação” (Bauman, 1999. p. 29).

Retomando a análise da DCEF do ano de 2011, o grupo responsável por sua elaboração, construiu ao longo do tempo a definição de EF que apresentam no texto:

[...] a Educação Física Escolar é segundo este coletivo, além de um componente curricular, é uma área de conhecimentos que pesquisa, organiza saberes escolares no político e no pedagógico e no sentido/significado da linguagem uma expressão corporal escrita, não escrita, verbal e não verbal, [...] e que visa uma educação de finalidade escolar (Uberlândia, 2011. p. 240).

Ao longo do texto fica nítido o posicionamento do coletivo que a identidade desejada aos(as) professores(as) da RME/UDI era vinculada aos currículos da teoria crítica, com apontamentos para uma “verdadeira” EF:

[...] em qualquer esfera de trabalho onde professor de Educação Física exerce sua profissão, este não pode ser simplesmente considerado um sujeito de animação social.[...]

Na teoria Crítica de Currículo Educacional, entende-se, que a Educação Física em qualquer uma de suas manifestações sociais, pode ser considerada uma Ciência da Educação (Uberlândia, 2011. p. 261).

Para os(as) autores(as), a ação docente do(a) professor(a) de EF constitui “uma interação social do tipo **professor/orientador/treinador-aluno**” (Uberlândia, 2011. p. 262, grifo dos autores), e a depender de suas intencionalidades no processo educativo, vai existir

⁵ Bauman (2001) cunhou o termo “modernidade líquida” para se referir às configurações societárias e a organização da vida contemporânea que resultam das transformações iniciadas no final do século XX. A metáfora da liquidez refere-se à volatilidade, velocidade e a permanente mudança presente na sociedade hodierna, no qual insegurança, ambivalência e precariedade fazem parte do cotidiano de um número, cada vez maior, de indivíduos.

uma formação de cidadãos ou de pessoas alienadas ao processo societário. Nestas diretrizes curriculares a EF é apontada como uma prática política, e tal qual, isenta de neutralidade, e que neste sentido, “toda proposta pedagógica colocada em prática reflete a luta de classes” (Uberlândia, 2011. p. 261).

Nestas DCEF é nítida a influência do materialismo histórico-dialético de Karl Marx (2002) e da Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani (2021), na definição e significado do que é EF, suas finalidades educacionais, seu papel na escola e sociedade, e com isso também, qual a identidade almejada dos(as) docentes do componente da rede de ensino municipal.

A falta de adesão dos(as) docentes da rede por uma EF crítica não pode ser reduzida a simples falta de conhecimento do papel pedagógico do componente, de determinado currículo, ou do Estado como o grande obstáculo a ser superado na efetivação de um projeto progressista da área. Um currículo e identidade tidos como “verdadeiros”, parecem não ser mais possíveis na atualidade (Bracht, 2013) em que uma miríade de significados e intencionalidades constituem o que chamamos de “EF Escolar”. Apresentar aos(as) docentes um currículo, resultado da ordem como tarefa, no qual quem “legisla” geralmente não é quem executa, com um esvaziamento da autonomia docente, poderia ter encontrado êxito em uma sociedade disciplinar, com o indivíduo sujeito, limitado aos espaços de seu confinamento, não obstante, isso teria reduzido a própria perspectiva crítica de uma proposta que se diz engajada à estas teorias, pois “qualquer proposta pronta é sempre acrítica e constitui-se, deste ângulo, na própria negação de uma modificação radical e efetiva de nossos posicionamentos” (Medina, 2013. p. 84).

Isso não significa que a posição aqui seja de uma FC sem constituição de identidades, pautada ingenuamente em uma pretensa, e inexistente, “neutralidade” pedagógica, na ideológica naturalização do mundo e suas desigualdades. A teoria crítica na sociedade hodierna é ainda mais necessária dada as novas formas de dominação e opressão sobre os sujeitos, mas é igualmente necessário seu reposicionamento, pois aos antigos “legisladores” foram dados os papéis de “intérpretes” (Bauman, 2010), e o espaço público é colonizado pelo individual e o privado.

[...] a tarefa da teoria crítica foi invertida. [...] Hoje a tarefa é defender o evanescente domínio público, ou, antes, reequipar e repovoar o espaço público que se esvazia rapidamente devido à deserção de ambos os lados: a retirada do “cidadão interessado” e a fuga do poder real para um território que, por tudo que as instituições democráticas existentes são capazes de realizar, só pode ser descrito como um “espaço cósmico” (Bauman, 2001. p. 54).

Para isso, é preciso a retomada da dialogicidade no processo educativo, inclusive na FC, na construção de currículos e identidades para a EF. Compreendendo que estes espaços e contextos não são para uma “pura” apropriação/transferência de conhecimento, “mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2021. p. 23). Exige ainda, que se respeite os saberes de professores e professoras que se encontram nos espaços de formação como educandos(as)-educadores(as), que por meio da superação (e não ruptura) encontrarão a possibilidade de integrar (ou confrontar) aos saberes construídos na cotidianidade de sua atuação docente a aqueles constituídos a partir do desenvolvimento, e resultado, de sua “curiosidade epistemológica” (Freire, 2021).

Diretrizes Curriculares Municipais de 2020

Entre 2018 e 2019 o processo de reestruturação das diretrizes curriculares mobilizou os espaços de FC do CEMEPE, por meio de articuladores e grupos de trabalhos das diferentes áreas foram revistas e reconstruídas as DCMs com o objetivo de além de atualizá-las, incorporar as adequações necessárias em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), resultando no documento final publicado em 2020, com uma transposição das Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018) e que, embora organizado de modo diferente, e com sutis mudanças na redação, mantem os sentidos, significados, entendimentos e intencionalidades da BNCC sobre o ensino das práticas corporais e o papel da EF na escola, desconsiderando em muitos aspectos o processo de construção histórica de diretrizes curriculares da área da RME/UDI, iniciado ainda nos anos 1990.

Ao analisar as DCMs foi possível perceber o alinhamento à “essência” do documento curricular nacional, suas perspectivas e proposições. Esta paisagem (de ruptura/negação dos currículos e diretrizes anteriores) não é exclusiva do município de Uberlândia, já que Bonetto (2021) identificou esse movimento ao analisar o documento curricular da rede municipal de São Paulo. O autor questiona o “grau de autonomia” que estados e municípios realmente tinham ao desenvolverem suas propostas curriculares, uma vez que no texto da Base também estava previsto um “monitoramento” sobre os entes federados, para garantir sua implementação.

As DCMs de 2020 estão publicadas em cinco volumes separados por nível de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos - PMAJA, Educação De Jovens e Adultos - EJA) e um

volume específico para a Educação Especial, dentre estas, a EF é mencionada em três volumes, que se constituem aqui como objetos análise.

Um fato que chama a atenção e evidencia uma situação contraditória com o contexto mais amplo das discussões que vinham se desenvolvendo na RME/UDI é o caso das DCMs da Educação Infantil. No documento, não há menção do papel dos(as) docentes de EF neste nível de ensino e, embora os(as) professores(as) especialistas da área figurem entre o quadro docente das escolas municipais desde meados da década de 1990, de maneira efetiva a partir de 2001 (Moraes, 2017), a EF, sua finalidade e objetivos, não são mencionados no texto final. As discussões decorrentes desta inserção compõem ações da FC do CEMEPE iniciadas em 2002 (Uberlândia, 2011), e entre 2014 e 2016 um coletivo de professores(as) da rede municipal elaboraram as “Diretrizes e Orientações Pedagógicas para a Prática do Professor de Educação Física no Ensino Infantil” da SME (Andrade, 2020). Surpreende que apesar de se evidenciar as “conquistas” do componente na RME/UDI, uma discussão mais aprofundada da área e sua relação com a Educação Infantil não compor as DCMs desta etapa de ensino:

Na RME de Uberlândia temos a conquista histórica dos componentes Arte e Educação Física serem ministrados por professores/as especialistas a partir dos três anos de idade da Educação Infantil, possibilitando um trabalho diferenciado com maior profundidade das temáticas propostas pelas áreas.

Assim, a equipe organizadora das Novas Diretrizes Curriculares optou por manter a estrutura do documento de Arte e Educação Física (ainda que integrantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental) separadamente, uma vez que o mesmo não foi produzido em conjunto com o GT da Educação Infantil e sim, com o GT específico da área (Uberlândia, 2020a. p. 24).

Essa contradição fica ainda mais evidente quando o grupo de trabalho da EF menciona com resquícios de denúncia nos volumes referentes ao Ensino Fundamental que:

As aulas de Educação Física, até o ano de 2018, foram dadas da Educação Infantil até o Ensino Fundamental II (GI ao 9º ano) por professores graduados em Educação Física. A partir desse ano as aulas de Educação Física são ministradas por professores especialistas a partir do 1º período até o 9º ano, sendo que as turmas de 0 a 3 anos passam a ser ministradas por professores formados em pedagogia. O grupo de professores organizadores desse documento salienta a importância do professor habilitado para as aulas de Educação Física nas turmas de 0 a 3 anos, pois ele, a partir de sua formação, consegue desenvolver integralmente novas experiências e cria um espaço em que a criança interage e se desenvolve com outras crianças aflorando os aspectos cognitivos, social e afetivo e trabalha o movimento, linguagem corporal, a cultura da criança através de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras (Uberlândia, 2020b. p. 208-209; Uberlândia, 2020c. p. 201).

Não é possível afirmar o motivo desse “lugar” da EF no documento, apesar de toda historicidade demonstrada anteriormente, embora isso possa ser um indicativo de uma

identidade do componente que figura entre o desenvolvimentismo e a psicomotricidade, atribuindo um caráter complementar no processo educativo desenvolvido nesta etapa de ensino, no qual os(as) professores(as) assumem o papel de “recreadores” (Vieira, 2020).

Os outros dois volumes que trazem a EF são as DCMs do Ensino Fundamental I (volume 3) e II (volume 4). Se em 2011 a DCEF foi construída em 91 páginas, que abordavam a historicidade, princípios filosóficos e pedagógicos da área, além de uma construção curricular própria, em 2020 o processo realizado findou em 20 páginas. Neste caso, a intenção não é fazer uma relação direta entre volume x qualidade, mas da brevidade e superficialidade com que os tópicos são abordados, já que em sua totalidade o texto aborda temas como: a historicidade da EF no Brasil e no município de Uberlândia; abordagens contemporâneas da EF; as Competências Específicas da EF (em conformidade com a BNCC), Unidades Temáticas/Eixos, Organizadores Curriculares, sugestões de estratégias e possibilidades de trabalho interdisciplinar e dinâmicas direcionadas às Unidades Temáticas (que são basicamente sugestões de “o que” e “como fazer”).

Outro fator que chama a atenção é que a única diferença entre o capítulo de EF do volume 3 e 4 está no quadro de Unidades Temáticas, em que a depender do tema trabalhado as Habilidades a serem desenvolvidas são correspondentes ao ano escolar. Como do 1º ao 9º as “Dinâmicas direcionadas às Unidades Temáticas” são exatamente as mesmas em ambos os documentos, situações como a sugestão de brincadeiras que se afastam da realidade dos(as) estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental como “[...] engatinhar, [...] varal de balões; brincadeiras de espelho; bolinhas de sabão; esconder e achar objetos; tapetes sensoriais; banho de sol / pneus; atravessar túnel; caixa surpresa; carimbos com as partes do corpo [...]” (Uberlândia, 2020c. p. 211-212) acarretam em um esvaziamento das possibilidades em outras tematizações e problematizações para esse ciclo de escolarização.

Dito isto, o documento não traz de maneira explícita qual o entendimento sobre a EF enquanto componente curricular, nem a sua finalidade educacional. No entanto, é possível encontrar indícios de qual (ou quais) identidade(s) da área estão em suas entrelinhas. O texto situa algumas tendências pedagógicas (Crítico-superadora, Crítico-emancipatória, Aulas Abertas e Construtivista-interacionista) e suas bases teóricas, sem fazer opção por nenhuma, ou apontar quais destas se aproximam ou se distanciam da perspectiva da RME/UDI para a EF em suas escolas.

A análise do tópico “Sugestões de estratégias e possibilidades de trabalho interdisciplinar e dinâmicas direcionadas às Unidades Temáticas” revelou a princípio

conjunto de sugestões de diferentes estratégias de ensino, sem relacionar às questões interdisciplinares. Evidenciou ainda, por meio de uma afirmação, que embora verdadeira, ao ser confrontada com as demais nuances apresentadas no documento, ajudam a identificar as perspectivas das identidades propostas:

Partindo da ideia que não existe fórmulas mágicas ou receitas prontas de como ensinar, e considerando que o processo de ensino e aprendizagem é mediado pela relação professor-estudante-conhecimento, os professores poderão utilizar diferentes e diversos recursos didáticos e estratégias de ensino (Uberlândia, 2020b. p. 216, grifo nosso).

É verdade que ao falarmos em educação, não existe receita pronta, afinal, professores(as) e educandos(as) são sujeitos singulares, atores e atrizes do processo educativo. Mas dado o conjunto do texto, essa afirmação parece reforçar a indefinição de um posicionamento sobre o que é a EF nas escolas do município, quais suas finalidades educacionais, e da intencionalidade em não assumir qual sujeito e identidade se almeja constituir (Resende; Maldonado, 2023).

Essa percepção reforça o paradigma da identidade fluida que se apresenta na contemporaneidade cada vez mais líquida de uma sociedade pautada no desempenho (Han, 2017). O(a) professor(a) de EF é “convidado” a ter os limites antes rígidos e bem definidos de sua identidade, tornados cada vez mais “flutuantes” e maleáveis. Se a pergunta “qual sujeito almejo formar” não está no horizonte, todas as “Educações Físicas” adquirem um caráter de “neutralidade”, e seu “uso e resultado” é uma consequência do próprio trabalho docente. É a tendência de individualizar as responsabilidades e incutir nos “projetos” (Han, 2018) - nos quais foram transformados os sujeitos da sociedade disciplinar - todas os sucessos e fracassos em suas empreitadas, inclusive no ato de ensinar.

Ao não assumir um posicionamento as DCMs de 2020, possibilitam, e até certo ponto estimulam, que diferentes identidades, tanto de EF quanto docente, sejam materializadas no interior das escolas, sem se preocupar com qual visão de mundo, ser humano e sociedade se vincula a cada uma delas. O debate que estruturou a revisão curricular em 2011, parece não importar mais atualmente.

Segundo Han (2017) “*Yes, We Can*” (“Sim, Podemos!”), lema da campanha democrata na disputa presidencial americana de 2008, representa bem a positividade que domina a sociedade da performance, e o sentimento que move indefinidamente os “projetos” (não mais sujeitos) de desempenho. Esta pequena frase, e toda a positividade que ela carrega, parece encerrar em si a “substância” que as DCMs de 2020 almejam ao professor e professora

de EF da RME/UDI. “Sim, podemos!”, e como não há uma perspectiva crítica de currículo e identidade para se ter ou almejar, vamos garantir (com todos os esforços) as competências e habilidades previstas, que nada mais são, se não, a adequação dos(as) educandos(as) para o mundo que está aí. E isso, é fruto de ideologia, e de um tipo “que nos nega e amesquinha como gente” (Freire, 2021. p. 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em Uberlândia, no âmbito da educação municipal, a formação institucional dos(as) docentes remonta à década de 1990, quando o CEMEPE foi institucionalizado e vinculado à SME, passando a oferecer FC para os(as) professores(as) da RME/UDI. A área de EF da instituição, produz diretrizes curriculares e documentos de orientação para o ensino do componente desde 1996, sendo outrora considerada umas das mais organizadas e propositivas da rede. A partir da análise documental das DCMs de 2011 e 2020, identificamos a necessidade/desejo dos sujeitos que pensaram a FC e de seus(suas) participantes em construir uma identidade para a EF nas escolas municipais.

Essa (re)construção identitária da EF e de seus(suas) docentes, neste contexto de FC, firmou-se a princípio, na tentativa de se estabelecer identidades sólidas, com base em um currículo, e professor(a), crítico. Porém, a organização social líquida, com transformações velozes e constantes, sem tempo para que algo se solidifique, deixou a algum tempo a organização na disciplina para colocar seus antigos fundamentos no desempenho (Han, 2017). Assim, algumas questões são identificadas, como o posicionamento dos(as) professores(as) como executores(as) de propostas, e não como intelectuais de suas práticas.

Consideramos que faz se necessário, que os espaços de FC, e nos momentos de construção/reformulação curricular da EF nas redes de ensino, seja retomada a teoria crítica, trazendo novamente o debate para o coletivo, evidenciando que a “novidade da neutralidade”, não é nem nova nem verdadeira, escondendo uma ideologia do tempo presente, que individualiza e atomiza, trazendo conformidade com a naturalização da realidade e suas mazelas ao “esconder”, e negar, as possibilidades de mudança.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Alessandra Oliveira de. **Educação Física na Educação Infantil:** Perspectivas docentes e diretrizes oficiais em Uberlândia. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/90544c31-e7c5-43fe>

b45f-b8a1ba5926c5. Acesso em: 28 de mar. 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e Intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

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

BONETTO, Pedro Xavier Russo. Base Nacional Comum Curricular e Currículo da Cidade: alinhamento total. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 15, n. 19. Abril de 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/78850>. Acesso em: 28 mar. 2024.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Tradução: Maurício Liesen. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I. Tradução: Reginaldo Santana. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. 26. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MINAS GERAIS. **Curriculum Referência de Minas Gerais**, 2018. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%A3o%20Refer%C3%A3o%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf> Acesso em: 25 out. 2024.

MORAES, Fernanda Finotti de. **Educação Física na Educação Infantil**: prática pedagógica e formação docente. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19848>. Acesso em: 28 de mar. 2024.

NUNES, Mario Luiz Ferrari; RUBIO, Katia. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/nunes-rubio.pdf>. Acesso em 28 mar. 2024.

RESENDE, Lucas Barbosa; MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física e Formação Docente: os currículos e as identidades de seus sujeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano IX, v. 1, p. 54 – 68, 2023. Disponível em: https://www.rebescolar.com/_files/ugd/21bc3d_ce9dd36a82b949988c7729a2d2736d65.pdf.

Acesso em 28 mar. 2024.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-critica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

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

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia**. v. 02. Uberlândia, 2020a. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/>. Acesso em: 28 de mar. 2024

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes**

Curriculares Municipais de Uberlândia. v. 03. Uberlândia, 2020b. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/>. Acesso em: 28 de mar. 2024

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia.** v. 04. Uberlândia, 2020c. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/>. Acesso em: 28 de mar. 2024

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais.** Uberlândia, 2011.

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.