

**Horizontes para pensar o currículo como utopia: a Educação Física como problema e
como projeto na formação universitária**

*Horizons to think the curriculum as utopia: the Physical Education as problem and as
project at the university formation*

Ricardo Rezer
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Pelotas (RS), Brasil

Resumo

O objetivo deste ensaio é refletir acerca de horizontes para pensar o currículo como utopia, entendendo a Educação Física (EF) como problema e como projeto na formação universitária. Parto do pressuposto de que “currículo” se trata de uma construção necessária de ser produzida coletivamente, como possibilidade de discussão acerca de horizontes de ordem política, pedagógica e epistemológica que constituem a formação universitária neste campo. Trabalho com a tese de que pensar a EF como problema e como projeto na formação universitária potencializa um movimento utópico para pensar o currículo, edificado através das tensões entre o que a EF vem sendo e o que poderia ser.

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

Abstract

The objective of this text is to reflect about the horizons to think the curriculum as utopia, understanding the Physical Education (PE) as problem and as project at the university formation. I start from the assumption that “curriculum” is a construction necessary to be produced collectively, as a possibility of discussion on horizons of political, pedagogical and epistemological order that constitute university formation in this field. I work with the thesis that think the PE as a problem and as a university education project potentializes a utopian movement to think the curriculum, built from the tensions between what the PE was and what it could be.

Keywords: Curriculum; Physical Education; University Formation.

Introdução

Que pretensão maior poderá ter o currículo, que o de ser uma proposta de orientação no mundo? (BERTICELLI, 2010, p. 73).

Tratar sobre o currículo na formação universitária se coloca como um movimento sempre arriscado, imerso em polêmicas, complexidades e paradoxos, ainda mais em tempos de crises de ordem sanitária, política, econômica, cultural, entre outrasⁱ. Sem dúvidas, crises que dificultam ainda mais o já difícil desafio de pensar/fazer currículo, conjuntura que amplia a responsabilidade de tratá-lo como uma projeção de horizontes a partir de um complexo jogo dialógico, imerso em tensões, nada fácil de ser produzido.

Na lógica ora assumida, tal como sinaliza a epígrafe de Berticelli (2010), pensar o currículo como “proposição de mundo” permite projetar, a partir do debate e de acordos possíveis, horizontesⁱⁱ para a formação universitária, neste caso, no campo da Educação Física (EF). Tal esforço permite pensar sobre questões importantes e necessárias, tais como: o que somos? O que podemos nos tornar? Quais os sentidos da formação universitária em nosso tempo? O que estamos fazendo? Para onde vamos? Enfrentar questões como estas representa reconhecer o currículo como campo de lutas, de disputas, mas também de produção coletiva, de resistências, de debates edificados em meio a tensões, especialmente em tempos de banalização, ataques e precarização da formação universitária.

Concordando com Berticelli (2005, p. 160), currículo representa sempre um palco de lutas, lugar de representação simbólica, transgressão, jogos de poder, de inclusões e exclusões, produto de uma lógica, por vezes explícita, por outras, “clandestina”, resultante de divergências, acordos e desacordos. Neste jogo entre autonomia e heteronomia, pensar currículo é sempre pensar possibilidades (em movimento) de proposição de mundo.

No campo da EF, o currículo representa uma possibilidade de construir um processo dialógico com intenção de propor horizontes para a formação universitária, algo sobre o qual os sujeitos envolvidos necessitam discutir com profundidade. A formação não é um processo harmônico, pois ela se funda exatamente no conflito, nas tensões que surgem do encontro entre o que somos e o que podemos ser. Assim, currículo representa possibilidade de tratar a formação como espaço tempo de debates, estudo, reflexão e diálogo – afinal, quais os fundamentos que sustentam uma proposição curricular, como isso se materializa e quais suas possíveis consequências? Tratar currículo por meio desta lógica desloca o sentido

do conhecido dito popular: “dizer é fácil, difícil é fazer”. No que se refere à discussão e produção curricular, “dizer é tão difícil quanto fazer”.

Partindo destes elementos, este ensaio é fruto de um programa de estudos sobre o currículo no campo da EF, síntese de um aprofundamento teórico, bem como, das experiências que venho tendo como membro do Núcleo Docente Estruturante, participante de várias reformas curriculares, entre elas, da que vivemos na conjuntura contemporânea da EF brasileira, perspectivada a partir da Resolução CNE/CES Nº 6, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018). Diante destes elementos, o objetivo deste ensaio é refletir acerca de horizontes para pensar o currículo como utopia, considerando a EF como problema e como projeto na formação universitária.

Parto do pressuposto de que currículo se trata de uma construção coletiva necessária de ser produzida por meio do debate, que se coloca como uma possibilidade de projeção de horizontes políticos, pedagógicos e epistemológicos para a formação universitária. Nessa esteira, apresento algumas reflexões críticas acerca da Resolução 06/2018 (BRASIL, 2018), que determina uma reformulação curricular para a formação inicial no campo da EF brasileira. Por fim, apresento argumentos na direção de sustentar o currículo como utopia, como forma de projetar horizontes para a formação universitária na EF.

Ao longo do texto, trabalho com a tese de que pensar a EF como problema e como projeto na formação universitária potencializa um movimento utópico para pensar o currículo, edificado através das tensões entre o que a EF vem sendo e o que ela poderia ser, algo nada fácil de ser produzido, especialmente em tempos de imediatismos, praticismos e utilitarismos.

Currículo como produção coletiva: a Educação Física como problema e como projeto na formação universitária...

Voltando ao nosso princípio das responsabilidades sociais da Universidade, quero assinalar mais profundamente, ainda, o papel da universidade como a Casa em que a Nação brasileira se pensa a si mesma como problema e como projeto. Não podemos deixar isso em mãos dos políticos: menos ainda, em mãos dos militares ou de seus sequazes tecnocratas. (DARCY RIBEIRO, 1986, p. 16).

Pensar a EF como problema e como projeto na formação universitária se inspira no livro do sociólogo brasileiro Darcy Ribeiro (1922-1997), “Universidade para quê? ” (RIBEIRO, 1986). No livro, fruto de seu discurso na posse de Cristóvão Buarque como Reitor da

Horizontes para pensar o currículo na formação universitária: a Educação Física como problema e como projeto

Universidade de Brasília, Darcy Ribeiro questiona de maneira contundente o sentido da universidade brasileira: universidade para quê? Para quem?

O autor afirma com fecunda originalidade a necessidade de pensarmos a universidade como a Casa, o Centro, o Coração (em maiúsculo) da consciência e da cultura brasileira. Nessa lógica, tal como expresso na epígrafe deste tópico, o papel da universidade é ser a Casa em que a nação brasileira se pensa como problema e como projeto. Levar este argumento para a discussão curricular representa uma potência para pensar a EF, bem como, para pensar as finalidades da formação universitária na contemporaneidade.

Se a universidade é a Casa onde a sociedade brasileira se pensa como problema e como projeto, um curso de graduação em EF seria a Casa que deveria pensar horizontes de mundo e o próprio campo como proposição. Isso permite compreender o currículo como potência para pensar a EF e suas possibilidades de ser, para isso, considerando sua historicidade e o que ela vem sendo na contemporaneidade.

O presente de um campo do conhecimento é sempre fruto de sua construção histórica e, seu por vir, por consequência, não está dado. Além disso, o currículo deve, por pressuposto, pôr as coisas do mundo e a tradição, em crise, o que requer análise pautada por critérios de justificação, juízo e projeção, um tempo de exercício do pensamento crítico, exercício próprio da potencialidade humana. No caso em tela, o próprio campo da EF se coloca como objeto de reflexão crítica ao longo de um processo de discussão curricular.

Quase 40 anos depois da publicação de seu discurso, os argumentos de Darcy Ribeiro ainda possuem um vigor que não deveria ser desconsiderado. Levar estes argumentos para a discussão curricular no campo da EF representa uma possibilidade de empoderamento e de resistência à subalternidade, problema histórico da EF brasileira, ora influenciada pela medicina, pela instituição militar, pelo esporte, entre outros, que determinaram/determinam o sentido da EF na escola, na universidade e na sociedade em geral. Tomar a EF como campo do conhecimento que se edifica em meio a tensões entre autonomia e heteronomia representa apostar na produção curricular como resistência à colonização, apostando na sua capacidade de projetar seu por vir, sem desconsiderar a conjuntura na qual se insere.

Aprofundar essa lógica, permite cultivar uma EF voltada para uma democratização das práticas corporais como arcabouço cultural da humanidade, por meio de uma formação que permita compreender seu protagonismo em suas relações com o esporte, com a saúde, com a educação, com o lazer, com o mercado, entre outros, esforço que permite o

reconhecimento de que se trata de um campo que (ainda) pode resistir a colonização e *corcoveia* frente a submissão ao mercado, bem como, a outros campos e instituições.

Trabalho com a ideia de que a produção curricular contribui para a EF “filtrar pedagogicamente”ⁱⁱⁱ os conhecimentos com os quais opera, de modo a possibilitar uma tradução crítica que lhe permita relativa autonomia, já que não se trata de desprezar ou desconsiderar a tradição de campos adjacentes, mas sim, de assumir o protagonismo do diálogo com eles. Por exemplo, dialogar criticamente com o esporte como fenômeno da cultural corporal de movimento, postura que poderia ressignificar a própria formação, é diferente de aprofundar uma colonização da tradição dos esportes na formação universitária, na qual, por vezes, a EF assume mera condição de “escada” que permite acesso ao esporte.

E o currículo representa uma potência para criar o devido lastro para esta empreitada, articulando distintas *Educações Físicas* em torno de um projeto formativo, a partir das tensões inerentes a debates desta monta, entre a autonomia e a heteronomia, em um movimento que se sustenta a partir da compreensão da universidade como instituição democrática, laica e republicana. Pensar a EF como problema e como projeto permite perspectiva-la como campo de possibilidades, e não como destino anunciado, por exemplo, por meio de resoluções e normativas legais.

Pensar a formação universitária como problema exige reconhecer a própria realidade do mundo como problema. Porém, se problema significa dificuldade, também significa uma dada abertura de mundo, um horizonte que se abre. Assim, a produção curricular, para além de atender/cumprir determinações legais, seria tomar a realidade como problema, como abertura de mundo. Neste caso, a universidade se constitui *a priori* como um espaço problemático, pois representa um lugar de permanente tensão da realidade.

Por outro lado, problemas não se encontram de forma anunciada e perceptível, mas sim, como estruturas caóticas dispersas na realidade. Assim, temos de ter capacidade para reconhecer e construir problemas na direção de lidarmos com eles, em um processo de desnaturalização do cotidiano. Do contrário, os problemas nos atropelam, pois não conseguimos compreender aquilo que nos acontece (algo, em meio a dinâmica fluída do mundo contemporâneo, cada vez mais frequente).

Horizontes para pensar o currículo na formação universitária: a Educação Física como problema e como projeto

Por isso, pensar a EF como problema representa a possibilidade de construir quadros complexos que a abriguem como projeto formativo na universidade, em um movimento que permita ampliar nossa compreensão sobre este campo do conhecimento, bem como, o alcance da formação universitária, tomando-a como objeto de análise e reflexão crítica. Desta forma, se torna mais concreta a possibilidade de perspectivarmos os desafios da formação como desafios do mundo, problemas que, muitas vezes, necessitam ser construídos teoricamente para serem enfrentados na concretude do mundo.

Nesse sentido, cabe apostar no problema da formação como potência para pensar a EF como projeto na formação universitária, algo que a coloca como projeção de horizontes de mundo, que nos coloca na condição de arquitetos de um por vir ainda indefinido, um campo de possibilidades em aberto, porém, em disputa. Por isso, currículo é sempre proposição de mundo que se edifica por meio das tensões entre autonomia e heteronomia, em um jogo, via de regra, constituído por desiguais correlações de força, algo que não pode ser desconsiderado.

Assim, projetar representa a possibilidade de arquitetar algo antes de sua materialidade, considerando a conjuntura na qual esta projeção se edifica, o que exige nossa capacidade teórica de propor mundo. Ou seja, a formação se coloca como projeção prévia de mundo, em um processo que perspectiva a necessidade da teorização como forma de compreensão da historicidade da EF, em um movimento reconstrutivo que permita compreender como o campo se coloca na contemporaneidade, bem como, suas possibilidades de futuro. Desta forma, as *apostas* de um processo de formação universitária se colocam de forma mais clara, sistematizada e fundamentada, como fruto das tensões e do exercício da crítica, do estudo, da divergência e do diálogo.

Assim, projetar se coloca como uma ação de lançar a frente apostas para o tempo futuro, representando um exercício de teorizar o por vir do mundo. E talvez aqui resida dois dos grandes desafios da produção curricular como movimento coletivo: (a) teorizar em tempos de aversão ao pensamento, em meio a uma conjuntura constituída por imediatismos, utilitarismos e praticismos; (b) produzir processos onde os/as envolvidos/as possam se entender sobre os rumos da formação, algo que alça o diálogo a condição fundante da discussão e produção curricular – talvez, formar para o diálogo seja o grande desafio de nosso tempo, algo que a universidade deve potencializar de forma radical, por meio do exemplo inclusive.

Assim, currículo se coloca como um horizonte de possibilidades para a formação universitária no presente – quando não há projeções de mundo, não há teorização sobre o que pode vir a ser e, por consequência, o mundo nos acontece. Diferente disso, a formação universitária representa possibilidades de poder fazer o mundo acontecer, tendo o bem viver e o bem comum como princípio (temos de encontrar a melhor forma de viver juntos). Pensar a formação como por vir é uma responsabilidade docente, esforço que permite projeções de mundo que impactam decisivamente em nossas formas de ser, pensar e agir no presente.

Quais as finalidades (*télos*) da formação universitária? EF para quê? Para quem? Que conhecimentos? Quais ficarão de fora? Por quê? Que valores? Uma formação voltada para o individualismo, a competição, o consumo e o lucro? Ou uma formação que tenha como horizonte o bem comum, o bem viver, alteridade e solidariedade? Perguntas são atitudes fecundas para pensar currículo, especialmente devido a seu caráter herético, postura que evidencia nossa humanidade (a dúvida não é uma característica de divindades), bem como, nosso envolvimento (perguntamos por aquilo que nos interessa). Desta forma, apostar na discussão curricular como espaço-tempo no qual a EF pode se pensar como problema e como projeto permite perspectivar coletivamente seus horizontes epistemológicos, políticos e pedagógicos, como possibilidade de produção de debate entre distintos projetos que se movem na *órbita* da formação universitária – o currículo é fruto das tensões deste debate.

Por sua vez, dispositivos legais se colocam como horizontes para a formação universitária, algo que impacta sobremaneira na produção curricular (por isso, dispositivos legais devem ser, sempre, objetos de reflexão e crítica). Na direção de evidenciar a contemporaneidade do campo da EF a respeito disso, a seguir, irei apresentar algumas reflexões a respeito da Resolução 06/2018 (BRASIL, 2018), considerando questões e desdobramentos para a discussão curricular contemporânea no campo da EF brasileira.

Reflexões acerca da Resolução no. 06/2018 – na contramão da utopia? Questões para o currículo no campo da Educação Física brasileira

Dispositivos legais como a Resolução CNE/CES Nº 6, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018) se colocam como imperativos, disparadores de reformas curriculares, com impactos significativos para a formação universitária. O tom a esta discussão vem sendo

Horizontes para pensar o currículo na formação universitária: a Educação Física como problema e como projeto

dado em cada contexto específico, mas também na conjuntura do campo da EF, considerando interesses, condições objetivas, bem como, suas comunidades paradigmáticas^{iv}. As reações do campo vêm se movimentando entre mera adaptação e adequação (há cursos que já se adequaram à resolução), críticas e resistências (parte significativa do campo vem se movimentando nessa direção^v), bem como, tentativas de qualificar a discussão e produção curricular (esforço de ensaios como este). O prazo para implantação das mudanças finda em 2022, algo que vem potencializando significativamente a discussão curricular no campo da EF brasileira, inclusive, ampliando a produção de trabalhos a respeito do tema.

Não tenho objetivo de realizar uma revisão de literatura acerca do tema, porém, chama a atenção a produção de críticas severas à Resolução 06/2018. Por exemplo, Santos Junior e Bastos (2020), afirmam que a fragmentação da formação foi repaginada e potencializada, mantendo a concepção de formação como instrumentalização para o trabalho. Soares, Abreu e Montes (2020) se aproximam de tal afirmação, entendendo que a resolução promove obstáculos à formação ampla e única em EF, tanto pela separação entre os cursos, como pela geração de um *habitus productivus* que induz a submissão da formação ao trabalho docente ancorado na lógica do capital. Já Paes Neto, Sanches e Paixão (2021) destacam as fragilidades epistemológicas da resolução, bem como, o risco da transposição do cientificismo sobre o corpo em movimento, na perspectiva hegemônica do rendimento.

Corroborando com estas críticas, entendo que a resolução impacta já na estrutura formativa dos cursos de graduação em EF, modelo assentado até 2021 na acepção de que seriam pretensamente dois cursos distintos: Licenciatura (LIC) e Bacharelado (BACH), inclusive, com entrada e saída distintas. Em seu artigo 5º, a resolução (BRASIL, 2018) determina que a formação do graduado em EF será com ingresso único, com uma etapa comum e um processo de “bifurcação” ao final do segundo ano, onde os estudantes devem “decidir” se, nos dois anos finais, irão cursar LIC ou BACH. A forma com que esta “decisão” se dará fica a cargo das instituições, algo imerso em uma série de polêmicas significativas.

Por outro lado, no artigo 30º (BRASIL, 2018), a resolução sinaliza que as Instituições de Educação Superior poderão, considerando a organização do Projeto Pedagógico Curricular de cada Curso, possibilitar a dupla formação dos matriculados em BACH e LIC.

Isso reascende a discussão (ainda em aberto) acerca da formação de LIC/BACH no campo da EF, evidenciando a fragilidade com que tal cisão se justificou ao longo destes

quase 20 anos. Afirmar que a distinção na formação se deve às exigências profissionais derivadas dos contextos de intervenção (escolar e não escolar) não possui o devido lastro, coloca a EF a reboque dos campos de intervenção, bem como, potencializa a divisão de um campo ainda sem a devida legitimidade e reconhecimento na ampla esfera social.

Isso não resolveu os problemas da formação e da intervenção em um campo que possibilita trabalhar em cenários com especificidades muito distintas e próprias. Por exemplo, o sentido da EF no SUS ou no treinamento esportivo de alto nível também apresentam distinções significativas e profundas. Nesta lógica, a “saída” seria ofertar formações específicas para dar conta de complexidades distintas? Isso fragmentaria ainda mais a EF, derivando em cursos ainda mais específicos, aproximando a EF da formação de Tecnólogos^{vi}.

Diferente disso, a universidade contemporânea necessita recuperar um princípio da universidade clássica: o cultivo do amplo saber humano, considerando nossa potência infinita de aperfeiçoamento. Lembrando Gadamer (2007), o papel da boa formação é romper com o imediato, mantendo-nos abertos para o mundo e sua diversidade. Para ele, aquele que se entrega a particularidade é inculto. Assim, pensar a fragmentação da EF de acordo com as especificidades e exigências do mercado é colocá-la a reboque de sua própria precarização, em um movimento de subalternidade necessário de ser enfrentado.

Outro aspecto frágil da resolução, corroborando com as análises de Paes Neto, Santos e Paixão (2021), se refere a questões de ordem epistemológica, algo que pode levar a uma banalização do conhecimento construído historicamente pelo próprio campo. No Art. 3º, a resolução expressa que:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer. (BRASIL, 2018).

Mesmo reconhecendo que uma resolução não pode ser um “brete epistemológico”, que define (*a priori*) o aporte com o qual uma proposta de formação irá operar, não pode fomentar uma confusão epistemológica. Resoluções são orientações gerais para a produção curricular, e não, desorientações. Nessa lógica, de acordo com a análise de Furtado (2020), o documento negligencia as noções ou conceitos de cultura corporal, cultura corporal de

Horizontes para pensar o currículo na formação universitária: a Educação Física como problema e como projeto

movimento e práticas corporais, ignorando, portanto, o acúmulo teórico da própria EF. Corroborando com esta assertiva, Paes Neto, Santos e Paixão (2021) afirmam que o documento pouco aponta para os avanços epistemológicos do campo, ou ainda, sua produção para pensar a relação entre a EF e a educação (e acrescentaria, e a saúde).

Para Furtado (2020), se trata de uma resolução construída por conselheiros com pouca ou nenhuma aproximação com a EF. Além disso, a construção da resolução não oportunizou que distintas comunidades paradigmáticas do campo se expressassem sobre questões teórico-epistemológicas. Em síntese, na análise de Furtado (2020, p. 127), os debates estiveram circunscritos à velha polarização entre formação única através da LIC ou divisão da formação, um discurso empobrecido no qual a EF brasileira se encontra já há quase 20 anos.

Assim, há uma amplitude terminológica na resolução de difícil compreensão, que deve ser objeto de análise, sob risco de desconsiderar o que isso representa para a EF. Ou seja, cabe discutir esta questão na amplitude do campo e em cada instituição, dialogando acerca de palavras carregadas de significado, projetando seus impactos no desenvolvimento de cada proposta. Do contrário, um documento como este pode potencializar uma confusão epistemológica em um campo ainda pouco acostumado a discussões desta ordem.

“Movimento humano”, “motricidade” e “cultura do movimento corporal” representam aportes teóricos distintos, que necessitam ser melhor compreendidos na projeção de um percurso formativo. Por exemplo, a motricidade humana referida teria relação com o trabalho desenvolvido por Sérgio (1995)? E o referido “movimento humano”, teria nexos com a obra de Kunz (1991)? Ou com a obra de Canfield (1995)? Ou ainda, a “cultura do movimento corporal” seria a “cultura corporal de movimento”, expressão relativamente consagrada na EF brasileira? Neste caso, tenho trabalhado com três hipóteses: (a) estas expressões foram colocadas apenas como forma de registrar alguns aportes teóricos do campo da EF, algo “para inglês ver”; (b) assim, não consideram a discussão epistemológica como relevante; (c) pensam a resolução como um irresponsável *cardápio eclético* com opções para cada instituição escolher o que mais lhe convier.

Considerando isso, quais impactos deste vazio na produção de propostas curriculares? Ou ainda, a resolução teria mesmo sido produzida por protagonistas sem nenhuma compreensão sobre EF, tal como sinaliza Furtado (2020)? Estas, entre outras questões, devem ser refletidas criticamente, pois a confusão é um risco significativo, algo

que não ajuda em nada a já sôfrega discussão epistemológica do campo. Pior ainda, este “vazio” poderia gerar uma desconsideração da importância deste debate na discussão curricular, algo por vezes, ainda considerado como “preciosismo acadêmico”. De minha parte, entendo que não se trata de preciosismo, mas sim, de uma responsabilidade de um campo de formação universitária: reconhecer sua complexidade epistemológica como princípio fundante para pensar processos de intervenção nos mais distintos cenários de prática que o constituem.

Se em um contexto republicano se fazem necessárias orientações para as instituições de educação superior a respeito de sua organização curricular (não pode “valer tudo”), decisões sobre os rumos da formação devem ser fruto de amplo debate no interior do próprio campo, algo bem distante do que se deu na Resolução 06/2018. Da mesma forma, orientações como esta não podem fomentar a confusão ou a banalização epistemológica.

Por outro lado, o momento vivido pela EF permite redimensionar este debate por meio de “janelas de oportunidade”, abrindo caminhos para propor um processo de formação unificado (dupla formação) pautado por um princípio de unidade que se sustentaria na pluralidade do próprio campo. Inclusive, mesmo com uma resolução frágil, que aponta para a instrumentalização voltada para o trabalho, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, a autonomia universitária permite ponderar acerca de uma proposta de formação inicial que possa se colocar como espaço-tempo de ampla formação cultural, que se preocupe como o mundo do trabalho, mas que não se coloque de forma submissa frente a suas exigências^{vii}.

No mínimo, discussões como esta representariam uma série de pequenos abalos na rotina docente, tendo em vista a necessidade coletiva de pensar o cenário contemporâneo da EF, sob risco de sermos atropelados por ele. Paradoxalmente, mesmo frente a negação da utopia presente na Resolução 06/2018 (evidenciada, por exemplo, quando a adaptabilidade representa um de seus pilares), ela mesma potencializa a utopia. Ou seja, sua negação representa uma possibilidade de abertura de mundo, pois aquilo que a resolução omite, por consequência, deixa em aberto, como um campo de possibilidades a ser preenchido.

Assim, mais do que *adequação*, a nova resolução exige pensamento, crítica, debate, estudo e diálogo, pois ela mesma se coloca como uma projeção (frágil) para a EF brasileira,

Horizontes para pensar o currículo na formação universitária: a Educação Física como problema e como projeto

com impactos para a formação universitária e (em tese) para o trabalho docente. Por isso, uma diretriz como esta deve ser tratada como problema, o qual deve ser construído e sistematizado a partir de um quadro teórico que permita a produção de um projeto curricular. Por isso, currículo é sempre proposição de mundo. Para Berticelli (2010, p. 73),

O currículo é sempre proposta de experiência do mundo. Por outro lado, ele é experiência do mundo. É um tipo de experiência, proposto aos educandos. O currículo é sempre uma complexa trama de mundos vividos e não de um só mundo, pois ele resulta de múltiplas experiências históricas e de projeto para o futuro de muitas histórias: as histórias dos educandos junto com as histórias dos educadores, no sentido mais amplo de compreensão possível. Assim, me autorizo a dizer que o currículo é uma trama tecida de linguagens.

E necessitamos nos entender sobre as tensões, origens e consequências desta trama, pois, no currículo se coloca o sentido da própria instituição que abriga um projeto de formação universitária. Pensar questões como estas na produção curricular pode se tornar um dispositivo de empoderamento frente a dispositivos legais que impactam na formação universitária e no trabalho docente. “Jogar o jogo” na condição de “jogador” é diferente de “jogar o jogo” na condição “ser jogado”, esforço que permite compreender melhor o sentido da formação universitária e, por consequência, o sentido de nosso próprio trabalho.

Isso seria uma utopia? Penso que sim, pois se a utopia não habitar o currículo na universidade, a curto prazo, ela só terá curto prazo. A seguir, irei discorrer melhor sobre isso.

O currículo como utopia: horizontes para a formação universitária no campo da Educação Física

Neste tópico, trabalho com a tese^{viii} de que tratar sobre currículo na formação universitária requer recuperar o apreço pela utopia, como uma possibilidade de alargar, expandir, qualificar e ampliar nossa leitura de mundo. Diferentemente da noção de uma meta-narrativa, entendo utopia como horizontes compartilhados que permitem pensar para além do que existe, como um movimento em direção aquilo que, se não existe, poderia existir (imaginar isso representa uma potência humana que deve ser cultivada, especialmente na universidade).

Também não me refiro a noção de utopia, aos moldes de algumas interpretações da obra de Thomas More (1478-1535). O autor, em sua obra “A utopia” (MORE, 2000), escrita em latim, por volta de 1516, descreve uma república imaginária situada em uma ilha também

imaginária. Seu objetivo é produzir contrastes com a realidade conflituosa da política europeia renascentista. Possivelmente, a partir da referência de More, a ideia de utopia (palavra por ele cunhada) vem sendo associada a algo ideal, portanto, irrealizável, algo que não poderia ser e/ou existir, pois subentende um “mundo ideal”, algo que os seres humanos não teriam condições de produzir e/ou manter. Porém, na verdade, ele procurou apresentar um projeto profundamente humanista de transformação social, algo perfeitamente viável, que procura demonstrar em sua obra.

Ao recorrermos a etimologia, “utópico”, conforme Mora (2001, p. 694-695), significa “[...] o que não está em nenhum lugar”. Tem origem no grego, *ουτοπία*, *utopos*, composição de “ou” + “topos” e se refere a ideia de “não lugar”, ou “lugar que não existe”, mas não necessariamente, um lugar idealizado e/ou impossível de existir – assim, para Mora (2001), a utopia não seria totalmente utópica, no sentido com que usualmente é utilizada.

Penso que vivemos em um tempo em que se faz necessário retomar a utopia como possibilidade de mundo. Mesmo porque, concordando com Cattani (2009), utopia não se esgota em um conceito ou quadro teórico, pois representa uma complexa constelação de sentidos e projetos derivados de horizontes compartilhados. Lembrando Rouanet (2012), “[...] para autores sérios como Ernst Bloch, Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Jürgen Habermas, toda sociedade e todo pensamento que não se deixem guiar pela perspectiva do futuro utópico estão condenados à irrelevância”. Nessa direção, utopia representa nossa capacidade de exploração de novas possibilidades de vida coletiva e individual, postura assentada na recusa do que existe, só pelo fato de que existe, em nome de algo radicalmente melhor pelo qual vale a pena lutar e a que a humanidade tem direito (SOUSA SANTOS, 2012, p. 212). Portanto, representa a possibilidade criativa que nasce das tensões resultantes do encontro entre o que temos e o que não temos, mas poderíamos ter.

Recuperar a importância da utopia representa então, uma possibilidade de expandir nossos horizontes de mundo, tendo o bem comum como princípio, algo que, aos moldes da tradição hermenêutica gadameriana nos faz caminhar em direção a “algo”, na medida em que este “algo” se afasta, aguçando nossa capacidade de “olhar longe”. Isso nos coloca em movimento, bem como, alça nossa projeção de mundo para além do imediato e utilitário, algo bem de acordo com o que se espera de uma universidade – lembrando Darcy Ribeiro (1986), não importa que a utopia não se realize, só é preciso haver utopia.

Horizontes para pensar o currículo na formação universitária: a Educação Física como problema e como projeto

Se entendermos que o princípio de um projeto curricular se coloca a partir do debate acerca das concepções de universidade e de formação que habitarão uma unidade acadêmica, isso torna ainda mais premente a necessidade de recuperar o sentido da utopia como horizonte para a formação universitária. No caso em tela, isso representa o pano de fundo que possibilita evidenciar as concepções de EF presentes em um projeto formativo. O sinal de maturidade de um coletivo docente se evidencia quando concepções não são “prisões”, nem “texto inócuo”, mas objeto de investigação e discussão.

Nesta lógica, utopia representa nossa possibilidade de projetar objetivos “inalcançáveis” a curto prazo para a formação universitária, mas absolutamente necessários a longo prazo. Isso permite pensar a formação como um espaço-tempo que possibilite o “cultivo da falta”, um processo a longo prazo que permitiria redimensionar os horizontes epistemológicos, políticos e pedagógicos da própria formação.

Do ponto de vista epistemológico, o “cultivo da falta” desloca a ideia clássica de conhecimento como apropriação de um objeto por um sujeito (formulação oriunda da ciência clássica). Na lógica aqui assumida, o conhecimento representa a compreensão de algo que “nos falta”, um vazio que precisamos preencher – neste caso, conhecimento seria a falta que nos move. Isso implica em cultivar nossa ignorância esclarecida (nosso não saber como motor de nossas possibilidades de saber). Assim, o não saber se coloca como pressuposto para a busca pelo saber, algo que projeta a formação como algo que nos acompanha ao longo da vida, para além da universidade – um sentimento que nos move em direção a inconformidade frente ao não saber, mesmo reconhecendo nossa impossibilidade de a tudo saber. Isso representa compreender que um sujeito não necessita “dominar” o objeto, mas sim, aprender a conviver com ele e cultivá-lo. Assim, um objeto passa a ser também, a sua maneira, sujeito, em uma relação de circularidade pautada pela complexidade que se realiza ao longo de nossa existência.

Do ponto de vista político, o “cultivo da falta” em uma proposta de formação permite colocar em evidência a condição democrática e republicana da universidade, especialmente em tempos de anti-política. Neste caso, me aproximo das ideias de Arendt (2007), apostando que a política se assenta na possibilidade de produção coletiva da vida, considerando a pluralidade entre os seres humanos e nossa necessidade de entendimento (temos de aprender a conviver). Desta forma, cabe apostar na política como algo que nos “falta”, mas que temos de cultivar – não nascemos seres políticos, mas nos tornamos seres

políticos ao longo da vida. Uma perspectiva desta ordem representa apostar na convivência entre os diferentes, onde os seres humanos devem aprender a se respeitar e se organizar politicamente para determinados fins. Nesse sentido, a política permite organizar a diversidade absoluta de acordo com uma unidade relativa, em contrapartida às diferenças relativas. Cabe destacar, o “cultivo da falta” com relação a política permite exercitar nossa capacidade de entendimento, algo essencial na produção da vida, nevrálgico na produção de propostas curriculares. Sem a política, nos sobra a barbárie assumida como forma de relação entre seres humanos, um desastre aparentemente em curso, o qual temos de combater com radicalidade.

Do ponto de vista pedagógico, o “cultivo da falta” permite evidenciar a necessidade de assumirmos que a intervenção no campo da EF é sempre pedagógica. Quer seja na LIC, quer seja no BACH, a intervenção pedagógica representa o “epicentro” da formação universitária no campo da EF – uma justificativa formidável para pensar o lastro de uma formação unificada (dupla formação). Neste caso, o “cultivo da falta” representa assumir com radicalidade que necessitamos de saberes pedagógicos para a formação inicial em EF, tanto na LIC como no BACH. Mais do que um aprofundamento, tratar a intervenção pedagógica como centralidade na formação inicial representa uma postura necessária para compreender as especificidades do próprio campo. Um professor de EF na escola, um profissional de EF na academia, um professor universitário ou em um clube esportivo, entre outros é, antes de tudo, alguém que tem a responsabilidade de ensinar (no nível que for) “algo” a alguém, sem reduzir-se a este “algo”. E isso exige uma concepção filosófica de educação, bem como, saberes pedagógicos oriundos da didática, metodologias de ensino, entre outros saberes imprescindíveis (*pari passu* aos saberes específicos). Ou seja, pensar a EF é pensar uma atividade fundamentada na relação entre pessoas, em espaços que se sustentam por meio de interações humanas que não se limitam a formalização de uma atividade física, qualquer que seja ela. Assim, o “cultivo da falta” representaria assumir a responsabilidade de uma formação pedagógica no campo da EF como reconhecimento de que não nascemos professores, mas que temos de nos tornar professores ao longo de nossa trajetória.

Portanto, pensar a formação universitária no campo da EF como problema e como projeto representa assumir a utopia como princípio fundante de uma proposição curricular,

Horizontes para pensar o currículo na formação universitária: a Educação Física como problema e como projeto

reconhecendo que não podemos “resolver” os problemas futuros do egresso em quatro ou cinco anos. Porém, isso não nos exime da responsabilidade de propor uma formação que não se esgote nela mesma, possibilitando um lastro que permita recolocar para docentes e estudantes a questão do viver de forma articulada a ética, ao aprender e ao saber.

Por fim, cabe reconhecer que há mais mundo do que o currículo pode tratar. Porém, isso não nos desobriga de tratar sobre o que podemos propor, entendendo currículo como um gerúndio coletivo, como nossa possibilidade de entendimento sobre a formação universitária, produzido em meio a um fazendo permeado por tensões, que exige reflexão constante, como forma de sistematização e aprofundamento de saberes e acordos possíveis, em um solo comum no qual um coletivo docente possa concordar e divergir, mantendo em movimento a discussão curricular por meio do diálogo e da tensão (inclusive, currículo sem um exame constante se torna “dogma” ou “letra morta”). Neste caso, o mais importante parece ser aprendermos a produzir debates e acordos possíveis sobre, lembrando Sartre (2005), o que faremos com o que fizeram conosco, bem como, o que podemos propor como formação universitária no campo da EF em tempos de imediatismos, utilitarismos e praticismos, bem verdade, um esforço nada fácil de ser realizado.

Considerações Finais

Ao longo deste ensaio, procurei refletir criticamente acerca de horizontes para pensar o currículo no campo da EF. Tomo como pressuposto que se trata de uma construção necessária de ser produzida coletivamente, como possibilidade de debate acerca de horizontes políticos, pedagógicos e epistemológicos que constituem a formação universitária. Nessa lógica, pensar a EF como problema e como projeto na formação universitária permite potencializar um movimento utópico edificado através das tensões entre o que ela vem sendo e o que ela poderia ser, esforço que implicaria no debate produtivo entre as subáreas que constituem o campo, no solo comum da produção de propostas curriculares.

Certamente, as reflexões que apresento tem um caminho significativo até habitar determinadas comunidades paradigmáticas, por vezes refratárias a reflexões como estas. Afinal, ainda percebemos em muitos casos, a centralidade da grade curricular como o aspecto mais importante de discussões curriculares, onde a reivindicação solipsista de “minha disciplina”, por vezes, prepondera sobre a ideia de um projeto coletivo de formação. A meu ver, o amadurecimento da formação universitária no campo da EF se evidencia

quando “se ver” em um projeto de formação universitária se dá pelo partilhar de horizontes, e não, pela presença ou não, de uma ou outra disciplina na matriz curricular.

Argumentos desta ordem representam um elogio a ética e a política, pois a produção curricular representa a possibilidade de produzir o debate produtivo acerca de sentidos possíveis para a formação universitária no campo da EF. Neste caso, um projeto curricular sério permite compreender melhor aspectos de ordem política, pedagógica e epistemológica que constituem o próprio campo e a formação, através do “cultivo da falta”. Assim, se dispositivos legais como a Resolução 06/2018 são frágeis, abrem possibilidades de debate que permitam discutir sobre “para onde vamos”, sobre os horizontes podemos projetar, bem como, sobre as finalidades da formação universitária no campo da EF.

Paradoxalmente, ao se colocar na contramão da utopia, tendo em vista seu caráter de adaptação e acomodação social, a Resolução 06/2018 abre um leque de possibilidades que pode ser dimensionado na medida em que um coletivo docente se entenda acerca de mecanismos que permitam subverter sua lógica interna, abrindo caminhos para uma formação cultural ampliada, que se sustente no princípio da democratização das práticas corporais como um direito de cada cidadão/cidadã.

Inclusive, não deixa de ser utópico, na lógica aqui assumida, o debate presente na EF contemporânea sobre a Resolução 06/2018. Uma resolução frágil como esta vem aproximando distintas comunidades paradigmáticas da EF brasileira (as *Educações Físicas*) em torno de uma problemática comum, o que vem fomentando a discussão curricular de maneira significativa. Por isso, tratar o currículo como uma produção coletiva permite compreender que se trata sempre de uma proposição utópica de mundo, algo que exige envolvimento – do contrário, somos pensados por outros (os formuladores de currículo).

Além disso, a produção curricular representa, ao pensar os rumos das unidades específicas da formação universitária, tempo e espaço para pensar os rumos institucionais. Por isso, a produção curricular traz consigo (de forma implícita ou explícita) o *modus operandi* de cada instituição, pois coloca em evidência a visibilidade e a invisibilidade daquilo que a compõe. Ou seja, das estratégias de produção curricular emergem elementos que permitem compreender melhor a lógica com a qual cada instituição opera, bem como, sua compreensão acerca de elementos como democracia, participação e descentralização.

Horizontes para pensar o currículo na formação universitária: a Educação Física como problema e como projeto

Potencializar a reflexão sobre o sentido da formação universitária no campo da EF permitiria maior clareza sobre “para onde vamos”, em uma equação necessária de ser produzida coletivamente. E isso somente se realiza por meio do debate e de suas tensões produtivas, que podem produzir horizontes minimamente compartilhados, que permitam compreender melhor a complexidade do mundo, algo que se deriva da tensão entre o que temos, em direção ao que poderíamos ter, base de toda utopia. Desta forma, pensar currículo como utopia permite qualificar nossa capacidade de projetar outros mundos possíveis por meio da tensão e do debate, solos fecundos para a produção de entendimentos possíveis.

Se entendemos currículo como uma proposta de orientação no mundo, tal como afirma Berticelli (2010), citado na epígrafe inicial deste texto, não podemos nos furtar, em um processo de produção curricular, de debater sobre as proposições de mundo que constituem o tecido vivo da formação universitária, bem como, as mais adequadas para uma instituição que se pretenda laica, democrática e republicana. Sem isso, o currículo se coloca como orientação cega no mundo, flutuante, alienado, direcionado por conveniências e projetos de grupos privados, vulnerável, mais ainda, a modismos, imediatismos, bem como, a políticas de formação que “batem continência” ao (ultra) neoliberalismo, a precarização e a fragmentação da formação universitária.

Por fim, pensar currículo como utopia permite pensar uma projeção de mundo, bem como, permite tratar a EF como produção coletiva, como problema e como projeto, esforço que pode se desdobrar em um universo de possibilidades para qualificar a formação universitária. E uma formação qualificada no campo da EF passa por uma produção curricular também qualificada, pela recuperação do sentido de universidade como importante instituição republicana de democratização e análise crítica do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, bem como, lugar e tempo de propor mundo, portanto, de utopia. Se o mundo é do tamanho do que dele conhecemos, a formação universitária pode potencializar a ampliação de nossa leitura de mundo, bem como, abrir caminhos para a produção de outros mundos possíveis, que tenham como referência o bem comum, o bem viver e a diversidade de modos de produção da vida, nada menos que um *baixa* desafio, especialmente em meio a um clima cultural que elogia a ignorância, o individualismo e o par “lucro/consumo” como *télos* da existência humana.

Referências

- BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (ORG). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- BERTICELLI, I. A. O currículo como prática nas reentrâncias da hermenêutica. In: **Educação em perspectivas epistêmicas pós-modernas**. Chapecó: Argos, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 08, de 18 de dezembro de 2018**. Brasília: Diário Oficial da União, 19 de dezembro de 2018.
- CANFIELD, J. T. **O movimento humano: conceitos e uma história**. Santa Maria, JtC Editor, 1995.
- CATTANI, A. D. Utopia. In: CATTANI, A. D.; LAVILLE, J. L.; GAIGER, L. I. HESPANHA, P. (Coord.). **Dicionário internacional da outra economia**. Centro de Estudos Sociais. Coimbra (PORT): Almedina, 2009.
- FURTADO, R. P. Novas diretrizes e antigos debates: uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Educação Física – Resolução CNE/ CES 06/2018. In: SOARES, M. G.; ATHAYDE, P.; LARA, L. **Formação profissional e mundo do trabalho** – Natal, RN: EDUFRN, 2020.
- GADAMER, H-G. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: São Francisco, 2007.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. 1ª. Ed. Ijuí: Unijuí, 1991.
- LAWN, C. **Compreendendo Gadamer**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia**. Martins Fontes: São Paulo, 2001.
- MORE, T. **A Utopia**. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Claret, 2000.
- PAES NETO, G. P.; SANTOS, E. R.; PAIXÃO, C. J. Diretrizes curriculares (Resolução 06/2018) para os cursos de graduação Em Educação Física: a formação de professores e o debate epistemológico. In: PAIXÃO, C. J.; PEREIRA, R. A. G.; CONCEIÇÃO, L. C. C.; OLIVEIRA, I. J. P. (ORGS.). **Cultura epistemológica em pesquisas: cultura, cotidiano e educação na Amazônia**. Curitiba: CRV, 2021.
- RIBEIRO, D. **Universidade para quê?** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.
- ROUANET, P. S. **O fim das utopias**. Disponível em: <http://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/sergio-paulo-rouanet-reflete-sobre-fim-das-utopias-460842.html>. Acesso em 16 jul. 2021.
- SANTOS JUNIOR, O. G.; BASTOS, R. S. As (novas) diretrizes curriculares nacionais da educação física: a fragmentação repaginada. **Germinal**. V. 11, n. 3, 2019.
- SARTRE, J. P. **O ser e o nada**. 13ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SÉRGIO, M. **Motricidade Humana: um paradigma emergente**. Blumenau: FURB, 1995.

Horizontes para pensar o currículo na formação universitária: a Educação Física como problema e como projeto

SOARES, M. G.; ABREU, M. C. P.; MONTE, E. D. Formação de professores e as normativas curriculares em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. No. 42, 2020.

SOUSA SANTOS, B. Utopia. In: **Dicionário das Crises e das Alternativas**. Centro de Estudos Sociais. Coimbra (PORT): Almedina, 2012.

Notas

ⁱ Crises agravadas por uma pandemia causada pelo Sars-Cov2 que, em 2020-2021, levou a um estado de emergência de saúde pública internacional. Mesmo em meio a vacinação, os impactos da pandemia vêm sendo sentidos em escala planetária, especialmente em países que adotaram oficialmente posturas negacionistas, tais como o Brasil.

ⁱⁱ Um horizonte, tal como se refere Gadamer (2007), não representa uma fronteira rígida, mas sim, algo que se desloca conosco e nos convida a seguir adentrando a ele, se movendo junto conosco. Conforme Lawn (2007, p. 304), trata-se de um termo usado inicialmente por Nietzsche e depois, por Husserl, como determinado ponto de vista ou perspectiva do mundo.

ⁱⁱⁱ “Filtrar pedagogicamente” representa a possibilidade de contextualizar os conhecimentos com o qual operamos, em um processo de “tradução crítica” da tradição do esporte, da ginástica, das lutas, mas também de saberes oriundos de outros campos, tais como Filosofia, Sociologia, Física, Medicina, entre outros - isso implica em reconhecer as especificidades pedagógicas da EF a partir de sua pluralidade política e epistemológica.

^{iv} Uma comunidade paradigmática é formada pelos praticantes de uma especificidade científica que partilham o mesmo paradigma, com pretensões e linguagem semelhantes (KUHN, 2006). Um curso de EF é habitado por distintas comunidades paradigmáticas que precisam dialogar em torno de um projeto de formação comum, que possa articular o debate entre distintas *Educações Físicas*.

^v Inclusive, cabe destacar a atuação do Comitê Nacional contra as Diretrizes Curriculares Nacionais para o campo da EF. Se trata de um coletivo de mais de 200 docentes, de várias instituições do País, que vem dialogando e procurando produzir resistências frente as exigências de implementação das diretrizes curriculares nacionais para o campo da EF.

^{vi} Tecnólogo se refere a um tipo de graduação específica que tem por objetivo preparar para uma área específica de uma profissão (geralmente, com dois anos de duração). Modalidade reconhecida como graduação em 2002, por meio da resolução CNE/CP 3 do MEC.

^{vii} Inclusive, caberia refletir acerca de que exigências seriam estas. Em tempos de desemprego, precarização e *uberização* do trabalho, uma das *exigências* do mercado parece ser por profissionais que possuam flexibilidade e resiliência frente a este cenário. Nesta lógica, o empreendedorismo parece se colocar como uma forma de maquiagem a perda de direitos e a precarização do trabalho. Atender ao mercado seria atender a demandas como estas? Aqui, temos uma discussão necessária de ser realizada criticamente na formação universitária.

^{viii} Tese, palavra que vem do grego *thesis*, literalmente significa posição (θέσις). Fonte: www.dicio.com.br, acesso em 20 jul. 2021. Entendo-a como uma proposição teórica a ser discutida criticamente, produzida a partir do diálogo, da reflexão, bem como, do estudo profundo e sistematizado, como forma de abrir caminhos para o pensamento.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer ao convite da Profa. Dra. Gislene Alves do Amaral, pela oportunidade de participar deste dossiê.

Ricardo Rezer

Pós-Doutorado realizado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2018) e Doutorado em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina (2010). É Professor da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPel) e membro do GTT Epistemologia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). **E-mail:** rrezer@hotmail.com; **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-2664-9292>

Recebido em: 07/09/2021

Aceito para publicação em: 03/10/2021