

EDUCAÇÃO FÍSICA QUE NÃO ESCOLHE, ACOLHE

PHYSICAL EDUCATION THAT DOESN'T CHOOSE, WELCOMES 

LA EDUCACIÓN FÍSICA QUE NO ELIGE, DA LA BIENVENIDA 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.124789>

 **Carlos Henrique Rego Gonçalves*** <carlossiga3@gmail.com>

 **Carlos Alberto Figueiredo da Silva**** <ca.figueiredo@yahoo.com.br>

*Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

**Universidade Salgado de Oliveira. São Gonçalo, RJ, Brasil.

Resumo: O objetivo deste estudo é compreender como professores de Educação Física que atuam inspirados pelo currículo cultural abordam as diferenças em suas práticas pedagógicas. Trata-se de um estudo qualitativo, com enfoque etnometodológico e norteado pela teoria *queer*. Participaram da pesquisa quatro professores de Educação Física do Colégio Pedro II. O método de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Utilizaram-se os cinco conceitos-chave da etnometodologia como categorias *a priori* para auxiliar na compreensão e análise dos dados. Justifica-se este estudo em função dos vários caminhos didático-pedagógicos culturalmente orientados que impedem o devir da imprevisibilidade das diferenças. Concluimos que o aporte teórico *queer* potencializa o poder de reflexão e contestação do currículo cultural de Educação Física, pois evita que ações docentes a favor de identidades e grupos marginalizados se transformem em novos essencialismos.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo. Identidade social. Diferenças individuais.

Recebido em: 13 jun. 2022

Aprovado em: 21 dez. 2022

Publicado em: 15 mar. 2023



Este é um artigo publicado sob a licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física, empenhada em contribuir com a formação de um mundo acolhedor, solidário, equânime e democrático, coloca em suspensão o projeto curricular moderno, com suas centralidades, hierarquias e verdades; ela apresenta, no seio da escola contemporânea, o currículo cultural como uma alternativa a favor das diferenças (NEIRA; NUNES 2009; NUNES, 2018; NEIRA; SANTOS, 2019; BARBOSA; BUENO, 2019; DUARTE; NEIRA, 2020).

Apesar de politicamente engajados e alinhados a princípios democráticos que defendem a escolarização igualitária e equitativa de pessoas diferentes (MARTINS, 2017) e grupos socialmente excluídos (SANTOS, 2016), muitos professores, ao colocarem em ação o currículo cultural de Educação Física, acabam adotando um viés identitário que aprisiona as diferenças (NUNES, 2018).

Esse tipo de condução didática tem efeitos deletérios na Educação Física, pois restringe as diferenças, de forma insuficiente e exclusiva, aos marcadores identitários sociais. Marcadores-mestre (CANEN; GRANT, 2001) que “ditam o andamento do processo pedagógico” (NUNES, 2018, p. 123) e acabam, por vezes, silenciando a construção do processo de diferenciação.

Conforme apontam Gallo (2015) e Vieira (2020), trabalhar com identidades minoritárias prontas, uma diferença rastreável, identificável, impede maiores criações e provoca um estado de moralização das diferenças.

Vale mencionar que a desigualdade de tratamento temporária justificasse como forma de restituir a igualdade entre os indivíduos e não é suficiente para beneficiar alguém (MOEHLECKE, 2009). No entanto, se essas ações docentes forem duradouras e apenas de caráter reparatório, “o que se dá é um 'roubo' das múltiplas vozes que são apagadas pelos signos hegemônicos ('gay', 'mulher', 'proletariado', 'negro') que dizem portar a verdade última de todos os 'outros'” (COLLING, 2015, p.16).

Posto isso, ponderamos que “mesmo com a melhor das intenções, os argumentos e algumas ações que têm sido geradas a partir desse paradigma acabam sendo reducionistas e excludentes (MISKOLCI, 2011; BENTO, 2011; COLLING, 2013)” (COLLING, 2015, p. 26).

O caminho escolhido como forma de resistência contra esses dispositivos didático-pedagógicos, que insistem em obscurecer os professores e, correspondentemente, dificultar a efetivação de uma proposta educativa realmente democrática para todos, parte de uma “instabilidade conceitual” no uso da “identidade” como categoria de análise.

Para esse propósito, norteados pela teoria *queer*, usamos o termo ‘TRANSidentidade’ para elucidar a natureza transitória, relacional, múltipla, descentrada, fragmentada, fluída, deslocada, performática e liquefeita das identidades (COLLING, 2013; BUTLER, 2010; BAUMAN, 2009, 2001; BRAH, 2006; KNUDSEN, 2006).

Nosso intuito é homologar que toda identidade é uma 'TRANSidentidade', singular e atravessada por uma multiplicidade de opressões que operam de forma interseccionalizada (GONÇALVES; SILVA, 2021). Sendo assim, não faz sentido restringir mudanças identitárias apenas a pessoas transgêneros; nem mesmo supor que identidades entre sujeitos classificados em categorias idênticas sejam iguais (MCDONALD, 2013). Afinal, somos todos seres humanos equivalentes, mas “não-idênticos” (SCOTT, 1988).

Estamos cômnicos de que provocando professores e alunos a refletirem “Por que não somos todos 'TRANSidentidades'?” levantamos a bandeira da conscientização (FREIRE, 2018), fundamental no acolhimento das infinitas e improváveis diferenças.

O uso pedagógico da 'TRANSidentidade', pautado no conhecimento inter, multi e transdisciplinar, abraça as demandas e necessidades de uma sociedade democrática, inclusiva e permeada pelas diferenças com as quais vivemos, (ARAÚJO, 2011); ele enfatiza “a pluralidade interna a cada identidade” (BENTO, 2011, p. 80), ou seja, as diferenças dentro das diferenças (CRENSHAW, 1991; SANTOS, 2001; MISKOLCI, 2009; COLLING, 2015) e as consequências da interação entre elas (BEAUVOIR, 2005; BRAH, 2006; PISCITELLI, 2008; MISKOLCI, 2009; COLLINS, 2015); dificulta o surgimento de ciladas pedagógicas que produzem “guetizações” e “universaliza particularismos” (BOURDIEU, 1998, p. 148).

Procuramos com este texto aduzir que a todo momento muitas diferenças individuais são reificadas em marcadores identitários sociais putativos e precisam resistir a etiquetas normativas, preconceitos e discriminações sociais. A luta é contra essa sujeição, contra a submissão das subjetividades, que está “se tornando cada vez mais importante, a despeito de as lutas contra as formas de dominação e exploração não terem desaparecido” (FOUCAULT, 2010, p. 244).

Embora exista um arcabouço sólido de produção científica comprometido com o acolhimento das diferenças na Educação Física cultural, consideramos que este estudo parte de algumas lacunas encontradas na literatura, tais como: 1) ausência de estudos que se propuseram a analisar e problematizar relações de poder assimétricas entre indivíduos integrantes de um mesmo marcador identitário social; 2) ausência de estudos que se propuseram a analisar e problematizar as diferenças formadas dentro das diferenças; 3) limitada quantidade de estudos que se propuseram a expandir o potencial de contestação identitária, para além dos signos considerados culturalmente hegemônicos e minoritários; 4) limitada quantidade de estudos que se propuseram a analisar e problematizar a lógica binária decorrente do processo de normalização identitária que ocorre em projetos curriculares pautados em identidades minoritárias prontas; 5) limitada quantidade de estudos que se propuseram a fomentar a transcrição pedagógica de experiências culturalmente orientadas na Educação Física; 6) limitada quantidade de estudos que utilizam a teoria *queer* e seus conceitos-chave para analisar e problematizar a produção identitária, não se restringindo somente as identidades sexuais e de gênero.

O objetivo deste estudo é compreender como professores de Educação Física que atuam inspirados pelo currículo cultural abordam as diferenças em suas práticas pedagógicas.

Justifica-se este estudo em função de que vários caminhos didático-pedagógicos culturalmente orientados “impedem o devir da imprevisibilidade das diferenças” (SANTOS, 2016).

Dessa forma, busca-se refletir a Educação Física como um espaço de aprendizagem baseado no acolhimento, na hospitalidade e na *outridade*¹ (LÉVINAS, 1999), sem qualquer tipo de escolha ou preferência por um ou outro grupo, uma ou outra identidade, uma ou outra diferença.

2 METODOLOGIA

Optamos por um estudo qualitativo que, segundo Bogdan e Biklen (1994), busca compreender o comportamento humano, descrevendo como os atores sociais constroem seus significados e em que consistem esses significados.

O enfoque etnometodológico adotado põe em evidência os métodos pelos quais esses atores sociais “atualizam” suas regras (COULON, 1995; SILVA; VOTRE, 2012), permitindo observar, analisar, compreender e descrever a prática pedagógica de cada professor, além de determinar o que sua soma faz em conjunto.

O estudo foi realizado no Colégio Pedro II (CPII), campus São Cristóvão III (SCIII), espaço localizado e oportuno à realização de nossa pesquisa por ser considerado um campo fértil de iniciativas pedagógicas inspiradas no currículo cultural de Educação Física.

Utilizou-se dois critérios para selecionar os professores participantes da pesquisa: 1) ser funcionário efetivo do quadro permanente do CPII; 2) ter no mínimo três anos de atuação no campus SCIII. Assim, quatro professores da equipe de Educação Física de SCIII foram considerados qualificados para pesquisa e uma professora foi excluída, por estar apenas há um ano como docente efetiva do CPII em SCIII.

O método escolhido para coletar os dados foi a entrevista semiestruturada, que é um dos “principais instrumentos de pesquisa qualitativa, sobretudo pelo fato de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto ‘respeitando os seus quadros de referência’, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas” (AMADO; FERREIRA, 2013, p. 209).

A entrevista foi realizada e gravada, após a assinatura voluntária do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), através da ferramenta de videoconferência *Google Meet*. Apesar de ter sido utilizado um roteiro próprio norteador da entrevista,

¹ A *outridade* se refere à identidade do “outro”, considerando suas características únicas e tudo o que constitui esse sujeito (LÉVINAS, 1999).

a fala dos entrevistados foi o que nos guiou durante esse processo, de forma que algumas perguntas foram reestruturadas quando percebíamos a necessidade.

Todas as respostas foram revisadas, confirmadas e devidamente validadas pelos entrevistados.

O desenvolvimento da pesquisa foi autorizado conforme parecer consubstanciado do CEP n. 4 905 534. O estudo somente foi iniciado após as autorizações formais desse comitê e da direção do CPPII, campus SCIII.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para auxiliar nesse processo compreensivo, conectamos os cinco conceitos-chave próprios da Etnometodologia: prática, indicialidade, reflexividade, relatabilidade e noção de membro (COULON, 1995), com cinco categorias oriundas das interações que as variáveis da pesquisa apresentaram a partir da análise dos dados.

3.1 REFLEXIVIDADE E ‘TRANSIDENTIDADE’

Para Garfinkel (2018), o conceito de reflexividade pressupõe as propriedades racionais reconhecíveis dos indivíduos a partir do senso comum que apresentam das coisas que dizem ou fazem nos seus contextos de interação. De modo objetivo, os indivíduos possuem um conhecimento do senso comum que os capacita a agir e falar frente a condições desconhecidas, dando-lhes previsibilidade para saber como reagir de acordo com ações contextuais.

Nos trechos a seguir, observa-se que a reflexividade se mostra como um elemento de partida e de chegada para que os professores apresentem um mínimo de certeza para descrever e argumentar sobre o termo ‘TRANSidentidade’, algo novo e desconhecido.

A gente vem de uma educação física escolar que poucas identidades eram valorizadas. [...] Acredito que a ‘**TRANSidentidade**’ está em busca de trabalhar diferentes identidades e, acima de tudo, valorizar as várias possibilidades de identidades na Educação Física (ENTREVISTA, P1, 2021, grifo nosso).

[...] Os padrões identitários que antes pareciam estáveis e fixos, passam a ser questionados. O termo ‘**TRANSidentidade**’ me remete a uma perspectiva de educação transdisciplinar que envolveria uma aprendizagem construída no respeito por todas as identidades, com a ideia de ensinar a viver e conviver com todas as diferenças. Uma educação física que problematiza padrões identitários e traz para o seu espaço de atuação outras vozes, identidades (ENTREVISTA, P3, 2021, grifo nosso).

Em ambos os casos, professor 1 (P1) e professor 3 (P3), influenciados pelos referenciais teóricos pós-críticos da educação, de crítica aos princípios modernos e ênfase nas diferenças, atribuem ao termo ‘TRANSidentidade’ um sentido análogo ao do currículo cultural; caracterizando-o como um processo de mudança de paradigma, de incentivo a uma trajetória formativa democrática, que “reconhece o valor de todas as identidades” (NEIRA, 2010, p. 179) e apresenta-se “a favor das diferenças”

(NEIRA; NUNES 2009; NUNES, 2018; NEIRA; SANTOS, 2019; BARBOSA; BUENO, 2019; DUARTE; NEIRA, 2020).

P1 e P3 lamentam, por meio da reflexividade, que a Educação Física tenha ao longo do seu processo histórico de escolarização priorizado determinadas identidades e, conseqüentemente, negligenciado as diferenças:

O currículo cultural reconhece que na história da educação física um conjunto de identidades foram mais valorizadas em detrimento de outras. Nesse sentido, a gente busca problematizar: Por que apenas essas identidades e grupos estão sendo representados pelas práticas corporais nos espaços da educação física? Por que essas identidades e grupos são mais valorizadas? Quais as conseqüências da valorização dessas identidades e grupos e do silenciamento e invisibilidade de outros? Esses questionamentos acabam trazendo para o espaço da educação física práticas corporais que valorizam identidades antes silenciadas, **identidades de grupos minoritários**. Por exemplo, práticas corporais da cultura indígena se contrapõem à valorização de práticas corporais brancas, heterossexuais, estadunidense e eurocentradas. Não é simplesmente jogar peteca! É trazer a peteca, prática corporal constituída na cultura indígena, ampliando e aprofundando conhecimentos a respeito dessas culturas, dessas histórias de luta (ENTREVISTA, PROFESSOR P3, 2021, grifo nosso).

Sobre esse aspecto, Silva (2007) destaca que os estudos curriculares, há pelo menos uma década, vêm denunciando o quanto os currículos escolares atuam na homogeneização dos sujeitos em prol da formação de uma identidade fixa, estática e imutável, valorizando certo modo de ser e depreciando outros.

Neira e Nunes (2009) defendem o currículo cultural como o mais adequado para os tempos contemporâneos, nos quais as identidades são fragmentadas, hibridizadas e cada dia mais cambiantes. Apesar da concordância com os autores, a 'TRANSidentidade' transcende a simples substituição do arquétipo de sujeito homem-branco-masculino-hétero-cristão por outro sujeito predeterminado com outras marcas putativas minoritárias, homem-negro-pobre-homossexual-deficiente-camdoblecista. Busca-se, na verdade, a valorização de um sujeito utópico e de espírito livre, que nega uma identidade e assume milhares, que está sempre se formulando, em um devir constante e transitório; ação fundamental que assegura o caráter de improbabilidade do sujeito que se quer formar a partir do currículo cultural de Educação Física (NEIRA; NUNES, 2009, p. 139).

Outro ponto de destaque na reflexividade do P3 é a associação entre 'TRANSidentidade' e educação transdisciplinar. Essa postura pedagógica, que enuncia uma atitude de empatia e abertura ao outro e seu conhecimento, tem demarcada influência dos Estudos Culturais.

Neira e Nunes (2009) citam que os Estudos Culturais "contribuem para a construção de uma nova função social para a escola, com base no acolhimento e na incorporação ao currículo dos saberes originados no seio de outros grupos culturais" (p. 191). Essa vocação transdisciplinar e multifacetada dos estudos culturais (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 57) se propõe, entre outras coisas, a "tomar partido dos grupos desprivilegiados nas relações de poder" (NEIRA; NUNES, 2009, p. 192).

Embora o currículo cultural de Educação Física, fundamentado nos Estudos Culturais, priorize em suas práticas o lado mais fraco (NEIRA; NUNES 2009), as minorias (PRYSTHON, 2003), não podemos esquecer que o lado mais fraco é multifacetado e que, apesar de “parecidos”, não somos “iguais”. No Brasil, por exemplo, gays heteronormativos, negros de pele mais clara e mulheres submissas têm mais passabilidade do que gays afeminados, negros retintos e feministas.

Conforme alerta Beauvoir (2005, p. 82), “o opressor não seria tão forte se não tivesse cúmplices entre os oprimidos.” Fixar o olhar em identidades minoritárias prontas pode resultar em novos essencialismos identitários e determinar um tratamento homogêneo a pessoas e grupos, inibindo uma percepção mais clara da presença de preconceitos e de discriminações entre atores sociais que fazem parte de um mesmo marcador identitário.

Usando o exemplo do voleibol. Cada turma é composta por uma vasta heterogeneidade de identidades; alunos diferentes e com características diferentes (altura, peso, habilidade, conhecimento, estado emocional, experiências). Procuo não identificar os alunos com base nessas referências e diferenças, e sim, oferecer um trabalho coletivo, predominantemente, cooperativo, descartando qualquer balizamento por habilidade. [...] **É preciso fazer com que os alunos compreendam que nem sempre o mais baixo vai ter a melhor recepção, o mais alto vai ter o melhor bloqueio ou que o mais forte vai ser o melhor atacante.** Essas marcas que os identificam se interrelacionam com o mundo externo e não podem defini-los, padronizá-los ou estigmatizá-los como indivíduos, identidades ou performance. Não cabe à condição de ser humano qualquer tipo de padrão imposto (ENTREVISTA, P4, 2021, grifo nosso).

A ‘TRANSidentidade’ amplia o poder de contestação do currículo cultural de Educação Física, pois investiga e problematiza continuamente as relações de poder produzidas internamente nesses marcadores identitários sociais, salientando os atravessamentos que trazem para o palco da problematização outras marcas de opressão e outras formas de exclusão.

3.2 RELATABILIDADE E PLANEJAMENTO

A relatabilidade está diretamente ligada ao conceito de reflexividade, por apoiar-se na lógica de que, se há uma reflexividade consciente, esta pode ser minimamente descrita mediante a linguagem, tornando-a, portanto, inteligível e descritível (COULON, 1995).

Nos trechos a seguir, os docentes enfatizam seu ofício, apresentando e compartilhando sua prática pedagógica de forma compreensível e transmissível.

Trabalhei um documentário chamado “Altinha” que retrata a história de um esporte carioca comumente realizado na praia de Ipanema, onde acredita-se que o jogo tenha nascido. Nesse documentário, que acontece na zona sul do Rio de Janeiro, surgem várias possibilidades de diálogo com diversas identidades: de gênero, de raça, de classe. Por mais que o meu **planejamento** já tivesse algumas possíveis sinalizações, tais como, falar sobre a dificuldade de encontrar negros e mulheres nesses espaços; é importante que as discussões respeitem as características da turma (ENTREVISTA, P1, 2021, grifo nosso).

Invariavelmente, o que mais aparece nas minhas aulas são as questões relacionadas com a classe, raça e gênero. Com a temática do futebol, por exemplo, o gênero se apresenta como uma questão de urgência em quase 90% das minhas turmas. O meu **planejamento** com o futebol vai, então, seguir geralmente nas discussões de gênero e nas questões relacionadas ao fazer, na técnica (ENTREVISTA, P2, 2021, grifo nosso).

Nota-se que os dois planejamentos apresentam demarcada influência dos Estudos Culturais, contribuindo “decisivamente para que grupos e sujeitos que vivem situações de opressão identifiquem e resistam às relações de poder assimétricas” (NUNES; NEIRA, 2018, p. 117).

Nossa ressalva recai sobre a exclusividade que os marcadores identitários sociais ocupam em projetos curriculares de Educação Física cultural, como se fossem os únicos desprivilegiados nas relações de poder. Esse tipo de condução didática tem efeitos deletérios no processo ensino-aprendizagem da Educação Física, pois, por vezes, acabam homogeneizando as diferenças, ignorando a “pluralidade interna a cada identidade” (BENTO, 2011, p. 80), ou seja, as diferenças dentro das diferenças (CRENSHAW, 1991; SANTOS, 2001; MISKOLCI, 2009; COLLING, 2015) e as consequências da interação entre elas (BRAH, 2006; PISCITELLI, 2008; MISKOLCI, 2009; COLLINS, 2015), impedindo o devir da imprevisibilidade das diferenças (SANTOS, 2016).

Não desconsideramos os avanços já alcançados pelas experiências culturalmente orientadas na Educação Física e sua sólida contribuição na construção de práticas pedagógicas mais democráticas.

Na verdade, o uso pedagógico do termo ‘TRANSidentidade’ apresenta-se como possibilidade concreta na diminuição de uma série de ciladas pedagógicas comumente encontradas em currículos culturais de Educação Física (SANTOS, 2016; GONÇALVES; SILVA, 2021).

A ‘TRANSidentidade’ torna compreensível que o uso indiscriminado de categorias identitárias como pobre, rico, branco, negro, homem, mulher, homossexual ou heterossexual, como se esses signos representassem categorias universais, essenciais, a-históricas, apolíticas e estáveis, impede o debate sobre as exclusões que tais categorias produzem (BUTLER, 1993).

Mulheres são “educadas” desde criança a lidarem com práticas corporais específicas, diferente dos homens. Eles, alunos homens, são mais habilidosos nas práticas corporais porque nós, docentes, os valorizamos historicamente na educação física. Eu tinha uma aluna, recém chegada de concurso, que sempre se mostrou muito arredia nas aulas/atividades com os esportes tradicionais. Visivelmente a sua relação anterior com esse tipo de prática corporal não era muito legal porque ela sempre ficava pela periferia da quadra. Fiz um esforço tremendo para ela participar, deixando sempre claro que o objetivo não era cobrar desempenho e sim experimentar/vivenciar para conhecer. Ao final do trimestre quando anunciei que o próximo tema seria a capoeira, ela falou: “jura professor? Que legal! Caramba, eu gosto muito de capoeira. Meu pai é mestre de capoeira”. Essa ação me surpreendeu. Não esperava esse tipo de comportamento dela, mas fiquei satisfeito por perceber a felicidade da aluna ao identificar que teríamos aulas com práticas que ela nunca imaginou experimentar anteriormente (ENTREVISTA, PROFESSOR 3, 2021, grifo nosso).

Conforme Gallo (2015) e Vieira (2020), um planejamento sistematizado em identidades minoritárias prontas, gênero, raça, classe, etnia, sexualidade, religião, entre outras, torna a leitura e interpretação das relações de poder reduzida, como se os fenômenos do racismo, machismo, sexismo, misoginia, xenofobia, gordofobia, transfobia, homofobia, antissemitismo, capacitismo e classismo fossem princípios fixos, sem atravessamentos e contradições.

3.3 INDICIALIDADE E “QUARTETO FANTÁSTICO”

O conceito de indicialidade refere-se a um conjunto de ideias que possui significado “trans-situacional”; ideias que superam o seu próprio significado literal, sem a necessidade de explanação verbal pormenorizada (COULON, 1995).

A identificação de uma linguagem natural e costumeira, que representa a linguagem real cotidiana em uso, foi extraída das informações fornecidas pelo professor 4 (P4). Ao ser indagado se existe no seu planejamento um perfil identitário discente diferente dos tradicionalmente identificados como marcadores identitários sociais, o professor relatou:

As identidades que não são habilidosas. Estudantes que, por exemplo, não gostam do “**quarteto fantástico**”; não gostam dos esportes, futebol, basquete, vôlei e handebol (ENTREVISTA, P4, 2021, grifo nosso).

De caráter pejorativo, o jargão “quarteto fantástico” é habitualmente utilizado não só pelos membros que compõem esse coletivo de professores entrevistados, mas por muitos membros da Educação Física Escolar brasileira que buscam resistir aos ditames do esporte como conteúdo hegemônico, oferecido tecnicamente como treinamento desportivo.

Percebe-se que o entrevistado utiliza-se de um termo indicial para se referir ao ensino das quatro modalidades esportivas, brancas, do hemisfério norte e com fortes raízes cristãs e masculinas, historicamente privilegiadas pela Educação Física. O predomínio dessas práticas corporais europeias e estadunidenses impossibilitava que referenciais culturais corporais do povo brasileiro adentrassem os espaços de aula de Educação Física (NEIRA; NUNES, 2009).

É fundamental entender que os estudantes são diferentes, sendo assim, a prática da educação física não pode ser limitada apenas aos conteúdos e temáticas universais (futebol, voleibol, basquetebol e handebol), pois estaríamos excluindo muitas identidades das aulas de Educação Física; priorizando apenas identidades hegemônicas. Valorizando a diferença como um componente importante na formação do estudante, diversificamos as práticas corporais trabalhadas, tematizamos essas práticas corporais com sentidos e significados diversos, e, assim, preenchemos e ampliamos o olhar dos estudantes. Quanto mais plural/diversificada for a minha aula, quanto mais ampliado for o meu olhar acerca das práticas corporais melhor vai ser a formação do sujeito e a valorização das diferenças dentro de uma mesma turma (ENTREVISTA, PROFESSOR 2, 2021).

Conforme Neira e Nunes (2009, p. 221): “Atualmente, os currículos brasileiros vêm sendo lentamente descolonizados com a inserção dos pontos de vista, da história, dos saberes e das produções de negros, indígenas, ciganos, caiçaras, diversas etnias, mulheres e outras identidades colonizadas”.

Ao refutar o predomínio e a exclusividade de práticas corporais europeias e estadunidenses na Educação Física, verifica-se na postura do entrevistado princípios do pensamento multicultural crítico pós-colonial (BHABHA, 1998; MCLAREN, 2000).

Para além de um posicionamento a favor de quem sofreu e ainda sofre, com a mão pesada do poder imperial colonial, a 'TRANSidentidade' se abre para as diferenças, de forma a desafiar os processos de normalização – não apenas a produção do anormal, mas também a produção do normal (SULLIVAN, 2003).

Sem limitar-se aos binarismos (colonizadores *versus* colonizados; brancos *versus* negros; homem *versus* mulher; habilitados *versus* não-habilitados, etc.), o que propomos com o uso pedagógico do termo 'TRANSidentidade', é desestabilizar e questionar os múltiplos sistemas de opressão que utilizam categorias e identidades institucionalizadas para regular e socializar os sujeitos (COHEN, 1997).

3.4 NOÇÃO DE MEMBRO E MAPEAMENTO

Ser membro é ter domínio da linguagem comum do grupo, interagir com os demais a partir de redes de significação inter-relacionais e compreender o mundo social em que está inserido sem grandes esforços racionais, mas apenas pela pertença natural de sua socialização (COULON, 1995).

Os trechos abaixo demonstram um *savoir faire* (saber fazer) comum entre os professores de Educação Física do CP11, campus SC11. Os professores P3 e P4, influenciados pelos princípios e procedimentos didáticos do currículo cultural de Educação Física, compartilham de um mesmo tipo de linguagem natural que orienta seus modos de agir e suas atividades.

[...] uma menina que não teve experiência com futebol porque é mulher, e historicamente e culturalmente essa prática está condicionada ao sexo masculino, tem mais dificuldade de compreender a dinâmica do jogo. Parto dessas questões diagnosticadas no **mapeamento** inicial, mas isso não me impede de valorizar outras identidades que vão surgindo ao longo das aulas e incluí-las na problematização e reflexão que estou propondo (ENTREVISTA, PROFESSOR 2, 2021, grifo nosso).

A premissa do currículo é valorizar todas as diferentes identidades, mas não conheço profundamente quais são todos os currículos de Educação Física do Colégio Pedro II; o que posso afirmar é que todos nascem dessa centralidade. Em SC11, partimos do **mapeamento** de toda comunidade escolar (ENTREVISTA, P3, 2021, grifo nosso).

O forró foi inserido no currículo de São Cristóvão III quando identificamos no **mapeamento** dos alunos que partes de suas famílias tinham algum ou alguns integrantes de origem Nordestina, avós, tios, pais. Além disso, pela própria escola estar localizada em frente ao Centro de tradições culturais nordestinas presenciamos muitas interações entre cariocas e nordestinos que trabalham, residem e visitam o bairro (ENTREVISTA, P4, 2021, grifo nosso).

Segundo Neira (2018), as situações didáticas (mapeamento, leitura da prática corporal, vivências, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação) variam de acordo com o contexto e com os objetivos, com exceção do mapeamento. Tudo começa com o mapeamento. Esse procedimento didático significa investigar

as práticas que fazem parte do patrimônio cultural dos estudantes, que inclui suas vivências e acesso às práticas corporais dentro e fora da escola.

O mapeamento permite que também sujeitos e grupos vistos como diferentes tenham suas formas de manifestação valorizadas e, conseqüentemente, suas características, peculiaridades, vozes, subjetividades, identidades e diferenças visibilizadas.

Entendendo que o currículo cultural promove entrecruzamentos culturais e a superação de preconceitos, convidamos os alunos do 3^o ano do ensino médio a vivenciarem o forró e refletirem essa prática corporal durante todo um trimestre. Durante as aulas, além da vivência dos passos básicos de forró, buscamos ampliar e aprofundar o conhecimento acerca dessa manifestação problematizando questões: de gênero, que aparecem em letras de música que desvalorizam a mulher nordestina; de classe social, analisando por que muitos nordestinos são levados a deixarem suas cidades de origem para buscar melhores condições de vida em outras regiões do país; questões que, de uma forma geral, envolvem atitudes xenófobas e preconceituosas contra **nordestinos**; entre outras discussões que emergem dos diálogos. A culminância dessas experiências ocorre no próprio Centro de tradições culturais nordestinas. Nesse dia todos os alunos do 3^o ano, durante um período (horas), são apresentados ao espaço, estimulados a conhecerem um pouco mais sobre a cultura nordestina, interagirem com as pessoas, entrevistarem nordestinos que trabalham no espaço e, por fim, convidados a dançar forró (ENTREVISTA, PROFESSOR 4, 2021, grifo nosso).

A 'TRANSidentidade' transforma o currículo cultural de Educação Física num currículo vivo, aberto a um diálogo ainda mais radical com as diferenças, com novos atores sociais, com sujeitos improváveis. Tal contexto favorece a problematização de relações de poder anteriormente veladas – opressões, discriminações e preconceitos contra pessoas que de fato têm menos chances e são totalmente invisibilizadas, por exemplo: a participação de mulheres trans, travestis e gays afeminados como brincantes² nos festejos juninos do São João do Nordeste.

3.5 PRÁTICA E MOVIMENTO

O conceito de prática, ou realização, busca examinar os métodos que os atores sociais empregam para dar sentido e realizar suas atividades práticas, corriqueiras da vida cotidiana. As ações desenvolvidas pelos atores são guiadas pelo seu raciocínio prático, fruto dos momentos particulares vivenciados e experimentados a cada ato interacional (COULON, 1995).

Acompanhamos nos relatos a seguir uma espécie de movimento constantemente de (re)construção, (re)elaboração e ressignificação da prática dos professores 1 (P1) e 2 (P2).

[...] o meu papel, enquanto docente, também precisa ser constantemente revisitado e modificado para cumprir essa função de atender o máximo de identidades possíveis. Pensar como autossuficiente me faria perder esse constante **movimento** de aprimoramento e transformação. Acho saudável não estar totalmente satisfeito e continuar tentando porque isso é que permite estar sempre reavaliando a condução das minhas práticas (ENTREVISTA, P1, 2021, grifo nosso).

2 Artistas populares dedicados aos folguedos tradicionais.

O currículo cultural é um currículo que exige do docente um esforço muito grande em termos cognitivos e culturais. A todo momento é necessário que o docente amplie e renove o seu capital cultural; alimente constantemente sua prática pedagógica, lendo, assistindo podcast, checando jornais, visitando blogs; revisitando seu processo pedagógico com intuito de evitar que identidades específicas sejam privilegiadas em detrimento de outras; ressignificando suas aulas. [...] estou nesse **movimento**, nesse caminho, inspirado principalmente por incluir todas as identidades e valorizar as diferenças (ENTREVISTA, P2, 2021, grifo nosso).

Em ambos os casos, fica nítido que uma vez familiarizados com os referenciais pós-críticos e com a experiência pedagógica cultural na Educação Física, a vida profissional desses professores sofreu, e ainda sofre, importantes modificações. Nas palavras de Oliveira Junior (2017, p. 67): “é fundamental continuar provocando um espírito movente no currículo, na pedagogia, na prática pedagógica, na Educação Física, etc.”

A Educação Física é muito diferente das outras disciplinas. As dinâmicas da aula nos apresentam diferentes enredos a partir da linguagem corporal e oral de cada aluno. O docente não pode fechar os olhos para o surgimento de outras identidades e nem para o surgimento de outras lacunas, que exigem outras reflexões e outras problematizações, que podem aparecer durante o processo. É cada vez mais importante que esses outros marcadores identitários não tradicionais apareçam nas aulas e mesmo que esses marcadores não apareçam em aula é fundamental incluí-los para que os estudantes tenham compreensão do que é o mundo (ENTREVISTA, PROFESSOR 2, 2021).

A ‘TRANSidentidade’ “desestabiliza os especialistas da educação e abre espaços para que todos os docentes se transformem em curriculistas” (NEIRA; NUNES, 2009 p. 138). Desequilibrados e estimulados por um movimento de comprometimento ético e pedagógico a favor do acolhimento das diferenças, inclusive das diferenças formadas dentro das diferenças, os docentes tornam-se menos escolares e mais culturais, menos parecidos com o professor e mais próximos ao artista, reescrevendo diariamente e durante as aulas uma nova prática pedagógica de cunho democrático (NEIRA; NUNES, 2009).

4 CONCLUSÃO

Não é nada fácil encontrar a medida certa e equilibrada para um discurso de apologia às diferenças que respeite a possibilidade singular identitária.

A ‘TRANSidentidade’ aponta os projetos curriculares pautados em identidades minoritárias prontas como desatentos as pluralidades interna a cada identidade; contribui, de forma decisiva, para o questionamento das oposições binárias nas quais se baseia o processo de fixação das identidades; refuta padrões e preferências identitárias ocorridas em projetos políticos-educacionais.

Dessarte, nosso esforço reflexivo quer afirmar que precisamos colocar em ação projetos educacionais, currículos e práticas pedagógicas que reivindiquem um local não-fixo de lutas. Afinal, a verdade não está nem aqui, nem lá.

Embora a pesquisa esteja limitada a um microcampo da Educação Física, uma única escola, consideramos que o uso pedagógico da 'TRANSidentidade' estimula os docentes a revisitarem, refletirem e ressignificarem seus encaminhamentos didáticos, propondo novas criações e transcrições pedagógicas abertas aos acontecimentos ignotos, acolhendo outras histórias, narrativas, relatos, pluralidades, singularidades, identidades e diferenças.

Sugere-se que a escola e a Educação Física considerem o currículo como um espaço vivo, como um "documento de TRANSidentidade" (GONÇALVES; SILVA, 2021, p. 7), capaz de acolher sujeitos improváveis e não escolher apenas as identidades prejudicadas socialmente como inferiores, já que identidades sub-marginalizadas formadas e excluídas dentro desses marcadores identitários minoritários também precisam ser visibilizadas, acolhidas e problematizadas.

Acreditamos que os resultados e discussões desta pesquisa apontam para um caminho pedagógico ainda cheio de inquietudes e desbravamentos em torno do tema. A 'TRANSidentidade' é apenas um olhar, entre tantos outros, que pode trazer mais reflexão para a difícil tarefa de acolher as diferenças em condições de equidade nas aulas de Educação Física.

Assim, concluímos que a liberdade intelectual praticada com a 'TRANSidentidade' é um convite permanente ao exercício da docência, pois educador resiliente "se faz educador, se forma educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre suas práticas" (FREIRE, 1991, p. 589).

REFERÊNCIAS

- AMADO, João; FERREIRA, Sônia. A entrevista na investigação educacional. In: AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. p. 207-232.
- ARAÚJO, Ulisses. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 12, p. 31-48, 18 nov. 2011. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v12i0.1202>
- BARBOSA, Renata Peres; BUENO, Sinésio Ferraz. N. 35 - Notas sobre o campo de estudos do currículo: controvérsias críticas e pós-críticas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, out. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v13i0.66890>.
- BAUMAN, Zygmunt. **Bauman e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BEAUVOIR, Simone de. **Por uma moral da ambiguidade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BENTO, Berenice. Política da diferença: feminismos e transexualidades. In: COLLING, Leandro (org.). **Stonewall 40+ o que no Brasil?** Salvador: EdUFBA, 2011.
- BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Kinnop. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Caderno Pagu**, n. 26, p. 329-376, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644745>. Acesso em: 17 jan. 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão de identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, Judith. Critically queer. **GLQ: a journal of lesbian and gay studies**, v.1, n. 1, p. 17-32, nov. 1993. DOI: <https://doi.org/10.1215/10642684-1-1-17>

CANEN, Ana; GRANT, Nigel. "Conhecimento e multiculturalismo em políticas educacionais no mercosul: limites e possibilidades". In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Ed. Papyrus, 2001. p. 163 – 194.

COHEN, Cathy. Punks, bulldaggers, and welfare queens: the radical potential of queer politics? **GLQ: a journal of lesbian and gay studies**, v. 3, n. 4, p. 437-465, 1997. Disponível em: <http://www.985queer.queergeektheory.org/wp-content/uploads/2013/04/Cohen-Punks-Bulldaggers-and-Welfare-Queens.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

COLLING, Leandro. A igualdade não faz o meu gênero – Em defesa das políticas das diferenças para o respeito à diversidade sexual e de gênero no Brasil 1. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 3, n. 2, p. 405-405, 2013. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/149>. Acesso em: 17 jan. 2023.

COLLING, Leandro. **Que os outros sejam o normal**: tensões entre movimento LGBT e ativismo queer. Edufba, 2015. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/yj2qf/pdf/colling-9788523220136.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

COLLINS, Patricia Hill. Intersectionality's Definitional Dilemmas. **Annual Review of Sociology**, v. 41, p. 1-20, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142>

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2021.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991. DOI: <https://doi.org/10.2307/1229039>.

DUARTE, Leonardo de Carvalho; NEIRA, Marcos Garcia. Currículo cultural da Educação Física: a produção de uma pedagogia engajada. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, p. 282- 300, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2210>. Acesso em: 16 nov. 2021.

FREIRE, Madalena. A Formação permanente. In: FREIRE, Paulo: **Trabalho, comentário, reflexão**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2018.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 231 – 249.

GALLO, Sívio Donizetti de Oliveira. Diferenças, multiplicidade, transversalidade: para além da lógica identitária da diversidade. *In*: RODRIGUES, Alexsandro; DALLAPICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva. **Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação**. Vitória: EDUFES, 2015.

GARFINKEL, Harold. **Estudos de Etnometodologia**. Petrópolis RJ: Vozes, 2018.

GONÇALVES, Carlos Henrique Rego; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da. Transidentidades para uma Educação Física acolhedora. **Movimento**, v. 27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.116297>

KNUDSEN, Susanne. Intersectionality: a theoretical inspiration in the analysis of minority cultures and identities in textbooks. *In*: BRUILLARD, Éric *et al.* (ed.). **Caught in the web or lost in the textbook?** Caen: IARTEM, 2006. p. 61-76.

LÉVINAS, Emmanuel. **Alterity and transcendence**. London: The Athlone Press, 1999.

MARTINS, Aline Toffoli. **Inclusão de estudantes com diferenças funcionais: a construção de um currículo cultural da Educação Física no Cieja**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31102017-121309/en.php>. Acesso em: 17 jan. 2023.

MCDONALD, James. Coming out in the field: a queer reflexive account of shifting researcher identity. **Management Learning**, v. 44, n. 2, p.127-143, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/1350507612473711>

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, p. 150-182, 2009.

MISKOLCI, Richard. Não somos, queremos: notas sobre o declínio do essencialismo estratégico. *In*: COLLING, Leandro (org.). **Stonewall 40 +: o que no Brasil?** Salvador: EDUFBA, 2011. p. 37-56.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *In*: **Caderno de pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 481-487, mai./ago., 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/233/246>. Acesso em: 12 ago. 2020.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 14, p. 783-795, 2010. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_17.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; SANTOS, Ivan Luis. A reterritorialização do pensamento freiriano no currículo cultural da educação física. *In*: SOUZA, Claudio Aparecido de; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. (org.). **Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. São Paulo: Editora CRV, 2019. v. 38, cap. 3. p. 51-66.

NUNES, Hugo César Bueno. **O jogo da identidade e da diferença no currículo cultural de Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07112018-141650/pt-br.php>. Acesso em: 3 jan. 2020.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos Garcia. Os Estudos Culturais e o ensino da Educação Física. *In*: CANO, Marcio Rogério de Oliveira *et al.* **Educação física cultural**. São Paulo: Blucher, 2018. p. 105-126.

OLIVEIRA JUNIOR, Jorge. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30012018-140858/pt-br.php>. Acesso em: 21 jun. 2019.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 2, p. 263-274, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/5247>. DOI: <https://doi.org/10.5216/sec.v11i2.5247>. Acesso em: 3 jan. 2020.

PRYSTHON, Ângela. Estudos Culturais: uma (in)disciplina. **Comunicação e espaço público**, v. 6, n. 1 e 2, p. 134-141, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. “Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento”. **Educação e Realidade**, v. 26, n. 1, p. 13 – 32, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41311/26143>. Acesso em: 18 jul. 2020.

SANTOS, Ivan Luis dos. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. 299 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/ivan_01.pdf. Acesso em: 3 mar. 2020.

SCOTT, Joan Wallach. **Gender and the politics of history**. New York: Columbia University Press, 1988.

SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da; VOTRE, Sebastião Josué. **Etnometodologias**. Rio de Janeiro: HP Comunicação, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SULLIVAN, Nikki. **A critical introduction to queer theory**. New York: New York University Press, 2003.

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. **Conceitos em torno de uma Educação Física menor: potencialidades do currículo cultural para esquizoaprender como política cognitiva**. 245f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. 2020. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/teses/2020/02/05/conceitos-em-torno-de-uma-educacao-fisica-menor-potencialidades-do-curriculo>. Acesso em: 18 out. 2020.

Abstract: The objective of this study is to understand how Physical Education teachers who work inspired by the cultural curriculum approach the differences in their pedagogical practices. This is a qualitative study, with an ethnomethodological approach and guided by *queer* theory. Four Physical Education teachers from Colégio Pedro II participated in the research. The data collection method was a semi-structured interview. The five key concepts of ethnomethodology were used as *a priori* categories to help understand and analyze the data. This study is justified by the fact that several culturally oriented didactic-pedagogical paths impede the becoming of unpredictability of differences. We conclude that the *queer* theoretical framework enhances the power of reflection and contestation of the cultural curriculum of Physical Education, because it prevents that teaching actions in favor of marginalized identities and groups become new essentialisms.

Keywords: Physical Education. Curriculum. Social Identification. Individual differences.

Resumen: El objetivo de este estudio es comprender cómo los profesores de Educación Física que trabajan inspirados en el currículo cultural abordan las diferencias en sus prácticas pedagógicas. Se trata de un estudio cualitativo, con enfoque etnometodológico, guiado por la teoría *queer*. Participaron en la investigación cuatro profesores de Educación Física del Colegio Pedro II. El método de recogida de datos fue la entrevista semiestructurada. Los cinco conceptos clave de la etnometodología se utilizaron como categorías a priori para ayudar a comprender y analizar los datos. Este estudio se justifica por el hecho de que varias vías didáctico-pedagógicas culturalmente orientadas impiden el devenir de la imprevisibilidad de las diferencias. Concluimos que el aporte teórico *queer* potencia el poder de reflexión y contestación del currículo cultural de la Educación Física, porque evita que las acciones docentes a favor de las identidades y grupos marginados se conviertan en nuevos esencialismos.

Palabras clave: Educación física. Plan de estudios. Identificación Social. Individuales diferencias.

LICENÇA DE USO

Este é um artigo publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja corretamente citado. Mais informações em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declararam que não existe nenhum conflito de interesses neste trabalho.

CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

Carlos Henrique Rego Gonçalves: Concepção, elaboração, escrita original, metodologia, coleta de dados, análise dos dados.

Carlos Alberto Figueiredo da Silva: Validação, formatação, supervisão, revisão final do texto.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Salgado de Oliveira.

ÉTICA DE PESQUISA

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) da Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultura e registrada sob o protocolo n. 5.103.778.

COMO REFERENCIAR

GONÇALVES, Carlos Henrique Rego; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da. Educação Física que não escolhe, acolhe. **Movimento**, v. 29, p. e29003, jan./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.124789>

RESPONSABILIDADE EDITORIAL

Alex Branco Fraga*, Elisandro Schultz Wittizorecki*, Mauro Myskiw*, Raquel da Silveira*

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.