

# AFINAL, O QUE QUEREMOS DIZER COM A EXPRESSÃO “DIFERENÇA”?

*Mário Luiz Ferrari Nunes*

## Introdução

Se atentarmos aos discursos que circulam no âmbito da educação, particularmente na educação escolarizada<sup>2</sup>, notaremos que a expressão “diferença” ganhou centralidade nas duas últimas décadas. Esse processo coloca o termo lado a lado com outras palavras caras ao debate educacional, tais como autonomia e emancipação. Arrisco-me a dizer que já ficaram à sombra cidadania, pensamento crítico, participação e outros tantos que, de tempos em tempos, anunciam a preocupação de uma sociedade datada historicamente em relação à formação e ao desenvolvimento de seus sujeitos e projetos.

Essa centralidade está diretamente ligada à questão da identidade: diante das novas configurações sociais, como deve ser o sujeito da sociedade globalizada? Como ele deve atuar em um mundo permeado pela expansão do capitalismo neoliberal, por problemas ambientais, políticos e sociais em uma sociedade que anuncia querer ser sem fronteiras? Isso comunica transformação e, conseqüentemente, mudanças nos sistemas de referência para a construção da identidade dos sujeitos. As características da globalização aproximam e clamam pela convivência entre sujeitos diferentes, entre identidades culturais diversas. Qual a implicação disso?

Nos dias atuais, o termo diferença pode ser encontrado em uma gama de frases feitas que anuncia a ambigüidade e as preocupações que caracterizam estes tempos: a inclusão e o individualismo – ambos manifestos em expressões como “respeitar às diferenças” e “fazer a diferença”. É possível enunciar a diferença de forma uníssona? Será que estamos a dizer e a fazer as mesmas coisas?

2 A educação, enquanto prática social é anterior à educação escolarizada e acontece em todas as culturas de forma difusa, seja a organizada em comunidades, pelo Estado, pela Igreja ou as sem organizações sistematizadas como a que ocorre na família, entre os pares, pelos meios massivos de comunicação, nos locais de partilha simbólica como bares, festas, brincadeiras etc.. A educação é o que permite às culturas a transmissão e troca de seus códigos e representações, bem como a formação de seus sujeitos. A educação escolarizada, por sua vez, refere-se aos modos de transmissão de conhecimentos, comportamentos e valores promovidos ou referendados pelo Estado, tendo em vista o governo das populações.

O propósito desta exposição é delimitar os modos como a expressão é enunciada e ancorar epistemologicamente a noção conceitual de diferença utilizada nas produções do GPEF<sup>3</sup> e nesta obra para, a partir dela, apresentar algumas das possíveis implicações de seu uso por parte daqueles que produzem o currículo cultural da Educação Física<sup>4</sup>, tendo em vista uma atuação pedagógica comprometida com a ruptura de práticas excludentes; a liberdade de si; a construção de relações sociais solidárias comprometidas com a busca pela paz e a afirmação da diferença como condição de existência.

Para tanto, no primeiro momento, apresento o termo como negação. Depois, os motivos que levaram o termo “diferença” a perder seu aspecto negativo para assumir uma positividade no seio da educação básica e na sociedade de modo geral e, a seguir, procuro ancorar em aportes epistemológicos o que queremos dizer, afinal, com o termo “diferença”.

### Diferença: múltiplos sentidos

Em certa medida, as expressões “respeitar às diferenças” e “fazer a diferença” podem anunciar que estamos inseridos em um processo de transição, de mudança estrutural ou, talvez, de ruptura de um projeto de sociedade para outro. Elas indicam, no limite, que a sociedade moderna passa por um processo radical de mudança.

A expressão “respeitar às diferenças” parece ter a pretensão de negar ou ao menos se afastar dos discursos e metas homogeneizantes idealizados por muitos pensadores que influenciaram o universo simbólico da modernidade tais como Hobbes, Locke, Kant, Rousseau e outros. Apesar de divergentes, os pensadores da modernidade coincidem em afirmar que existe um estado de natureza em que as pessoas são iguais. Baseados nos ideais da razão, projetaram uma sociedade sem diferenças de qualquer espécie. Uma sociedade normatizada em seus processos de formulação de sujeitos por meio de uma educação de massa e universal, pautada no método

3 Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP (<www.gpef.fe.usp.br>).

4 Apesar de o currículo cultural como registro ter sido divulgado por Neira e Nunes (2006, 2007, 2009a, 2009b), defende-se aqui que ele é um acontecimento formulado na confluência entre a prática pedagógica da Educação Física pautada nas humanidades com a teoria cultural, particularmente a produzida pelos estudos culturais que, por sua vez, têm influenciado o campo dos estudos de currículo. Como consequência, o currículo cultural está sempre em produção em função das significações que seus sujeitos (professores e discentes) fazem mediante o encontro que estabelecem entre a teoria, a prática pedagógica e os modos de produção de sentidos e regulação das práticas corporais, da cultura escolar e da cultura mais ampla. Essa produção incessante está presente em outras obras desses e outros autores e disponível em: <www.gpef.fe.usp.br>. Nessa extensa produção será possível observar continuidades e descontinuidades de conceitos, reterritorializações e produções de outros.

científico<sup>5</sup> e sem distinção a todas as nações e culturas. Ao equiparar, igualar os indivíduos com as habilidades, as atitudes e os atributos necessários, a sociedade caminharia em direção ao progresso com a colaboração de cidadãos trabalhadores e com os mesmos interesses políticos e valores morais. Sendo todos os sujeitos livres, iguais e educados diante das mesmas leis e condições, os princípios do mérito (esforço, dedicação e eficiência) justificaria a supremacia de alguns sobre os demais e superaria os privilégios outrora dados a poucos pelas condições de origem (nobreza).

De modo demasiadamente simplificado, explico que a sociedade moderna ancorou-se e desenvolveu-se por meio de uma confiança exacerbada e otimista na razão e no método científico. Estes serviriam para explicar e assim controlar e explorar os fenômenos da natureza, da sociedade e dos homens. Além do alicerce para a construção dos saberes necessários para tal empreitada – as Ciências Naturais e Humanas, a razão fomentaria uma moral universal pautada nos princípios da dignidade, liberdade e igualdade. Esses valores eram opostos e conflitantes ao período predecessor: a Idade Média. Nesta, o homem não era autônomo, pois vivia em um sistema de servidão que definia e impunha seus limites, desde o berço até a morte. Essa condição articulou-se a outra: o desenvolvimento dos Estados nacionais, como nova conformação política em oposição aos reinos, ao Império e à força da Igreja católica. Nesse sentido, a identidade nacional garantia a consolidação de um Estado-nação e a unidade entre todos os sujeitos, tornando-os iguais, idênticos.

A razão moderna pautou-se na filosofia clássica, iniciada por Sócrates e desenvolvida por Platão e Aristóteles na Grécia Antiga e retomada no Renascimento, com a finalidade de opor-se à escolástica medieval, valorizar o homem enquanto indivíduo, sua livre iniciativa e criatividade. Sócrates buscava encontrar um fundamento sólido para o conhecimento e, para ele, este estava na razão humana. Logo, o verdadeiro conhecimento está nos indivíduos. Para Platão (1999), seu discípulo, a verdade não está imediata no mundo das sensações. Ela está no mundo das ideias, onde se encontram os modelos imutáveis e idênticos ao que vê na natureza. Se

5 O método é o que fortalece a noção do ser humano racional. As regras de conduta de pesquisa visam: separar o sujeito de seu objeto de estudo, para que os pensamentos e percepções dos pesquisadores não os distraiam da verdade a ser alcançada para explicar a realidade; garantir a validação das conclusões extraídas das pesquisas como as únicas explicações “verdadeiras”. Para isso, o método apresenta as seguintes características: (a) desconfiar da experiência imediata do sujeito, acolhendo como conhecimento científico apenas o que é obtido por meio de medidas precisas; (b) buscar relações de causalidade entre os dados obtidos para descobrir as leis da natureza; (c) reduzir a realidade investigada a poucos aspectos selecionados e classificados.

Platão empregava a razão para descobrir uma ordem transcendental que definia a verdade, a identidade das coisas, Aristóteles (1999) empregava a razão para descobrir uma ordem imanente no próprio mundo empírico. Defendia que a razão se constrói a partir da observação do mundo imediato.

É importante realçar que a questão da identidade é anterior. Atribui-se sua constituição ao debate entre Heráclito, que defendia que o Ser é e Não é, e Parmênides, para quem o Ser é imóvel, imutável e recusava a multiplicidade em detrimento à unidade e a permanência das coisas. Esse era o ponto chave de reflexão da época entre permanência e essência universal das coisas. Posteriormente, a teoria de Platão (*idem*) entre similaridade e identidade das coisas nega a diferença. Para ele, o mundo sensível percebe a realidade, ora como sombra, ora como cópia. Essa cópia e/ou essa sombra sempre tem semelhança com o seu modelo inteligível, o mundo das ideias. Como se percebe, em Platão, a realidade enquanto cópia é a imagem fundada pela semelhança das coisas com a identidade superior da ideia absoluta. O conceito de identidade em Platão, portanto, vai ser forjado a partir do conceito de *representação* tendo em vista um mundo perfeito de ideias unívocas, absolutas, que não se modificam. Como o Ser é uma essência, o que significa que não se modifica no tempo, a sua diferença seria a imperfeição, o que implica dizer que ela não pode existir. Cada Ser é por si independente de outro Ser.

Para Aristóteles (*idem*), a identidade e diferença sempre se estabelecem na relação entre os seres. Ele se detém em explicitar as características que permitem distinguir os seres a fim de classificá-los. Aristóteles trata da diferença específica e sua obra é marcada pela distinção entre gêneros e espécies. Entende que a *diferença específica* do Ser é a *substância*: a substância primeira (os seres concretos, os entes) e a substância segunda (os gêneros e as espécies) e não as coisas em si. A *diferença específica* é a contrariedade do gênero. Essa é a lógica que nos gera a necessidade de fixar os sentidos das palavras de modo unívoco, isto é a sua *diferença específica*, a fim de que elas escapem da instabilidade do discurso. Desse modo, a diferença, em Aristóteles, está submetida às leis da identidade e da semelhança. Uma coisa pode ser chamada de diferente de outra quando permanece tendo alguma identidade, ou seja, uma particularidade.

Outro ponto importante refere-se ao fato que esses pensadores e suas formulações filosóficas estão inseridos no momento da constituição política de uma aristocracia grega. Fazia sentido pensar o Ser como algo que não se modifica. Essas ideias sintetizam a postura da filosofia clássica de usar a razão para lidar com a semelhança e a identidade dos seres e das coisas (REALE; ANTISERI, 2003).

Herdeira dessa filosofia, a história da modernidade indica sua repulsa por tudo aquilo que se modifica, pela diferença, pois não pode haver ciência sobre o que está em constante transformação. Assim como pensavam os filósofos gregos, o projeto moderno procurou definir o igual, o mesmo, tomando como base o conhecimento da essência dos objetos e dos sujeitos presente na razão humana ou descoberta por ela. A máxima cartesiana explica essa condição. Se o sujeito existe porque pensa, logo, todos os sujeitos seriam iguais por essa condição: uma essência que lhes seria própria. Portanto, cada ser humano traz dentro de si a possibilidade do conhecimento, o que indica que o homem pode conhecer o real de modo verdadeiro e definitivo: a identidade das coisas. É esse o aspecto que definiria a igualdade entre os homens. Em tal contexto, a questão moderna passa a ser localizar o uso correto e o incorreto da razão, isto é, os sujeitos que servissem e atuassem em defesa do bem e da segurança da sociedade e aqueles que indicassem perigo. Diante disso, a modernidade elaborou processos para identificar aquele que pudesse se tornar um risco, fosse o inimigo estrangeiro ou o estranho local. Nesse ideal, a diferença é uma aberração e uma ameaça.

No século XIX, o trabalho do filósofo alemão George W. F. Hegel (1992) contribuiu para afirmar a consciência de si, isto é, o que o sujeito pensa a respeito de si mesmo, como a sua identidade, e negar o contingente, a diferença. Nessa retórica, o sujeito não se apropria apenas das coisas, mas também de sujeitos, pensamento que indica o conflito entre consciências opostas. No momento da luta entre duas autoconsciências, elas se opõem mutuamente (ao mesmo tempo questionam e se defendem): enquanto uma deseja que a outra seja para ela, a outra tenta não ser a “outra” para a primeira.

A relação professor *versus* aluno ajuda a explicar a questão hegeliana: “quem sou eu”. O professor precisa se reconhecer como professor e ao mesmo tempo ser conhecido pelo aluno como tal. Simultaneamente, o aluno deve se reconhecer como aluno e ser conhecido pelo professor. Dessa forma, um depende do outro. Ou seja, ambos tentam continuar sendo eles mesmos, reconhecendo-se mutuamente por negação ao Outro. No entanto, para ser em si, um deles deve impor-se ao outro, travando uma luta de morte, arriscando a vida para obter reconhecimento e liberdade.

O ser humano que não se arrisca nessa luta não será reconhecido como tal. Ele se submeteria ao outro para não morrer. Assim, tem-se a consciência independente e outra dependente da primeira (dominante e dominado). No pensamento de Hegel, o Eu só pode ser definido com a

negação do Outro, que também se confronta com outro indivíduo para a sua afirmação. Esse é o momento no qual a dependência deve ser rompida. Esse processo é conhecido por dialética (tese, antítese e a síntese), na qual as consciências em conflito se constituem pela dupla negação do Outro. O mesmo se dá entre o sujeito e o objeto. A filosofia hegeliana influenciou pensadores como Marx (a luta entre classe proprietária e proletária), Paulo Freire (opressor e oprimido), Frantz Fanon (colonizador e colonizado) e as políticas afirmativas de grupos minoritários. Com Hegel, a diferença passou a ser a negação da identidade, tornando-se o Outro.

Na teorização cultural contemporânea, na qual o currículo cultural se ancora, ao ser taxado como negação, o Outro é caracterizado por qualquer coisa que seja radicalmente diferente de mim, qualquer coisa que em virtude dessa diferença pareça constituir uma ameaça real à própria existência da identidade, do padrão, da norma, do si mesmo. Com isso, o Outro representa o oposto do planejado, do normal, do esperado. Ele se torna a diferença que incomoda e ao mesmo tempo aterroriza os mecanismos de regulação da sociedade moderna, da homogeneização cultural porque ele pode resistir às suas formas de governo.

Diante do exposto, entende-se que o conceito de diferença sempre esteve associado ao mal, a uma ameaça, a algo que precisa ser identificado, corrigido e, se necessário, expurgado. Se a diferença foi marcada, negada, silenciada, segregada pelas condições impetradas pela razão, foram essas mesmas condições que possibilitaram a afirmação da identidade como norma, aquilo que deve ser<sup>6</sup>. Não à toa, a história da escola moderna pode ser caracterizada: pelo ajustamento de seus sujeitos às normas estabelecidas pela razão; pela transmissão de conhecimentos descobertos ou validados por meio de um método universal (científico); pela criação de singularidades que, primeiro, distingue os indivíduos; segundo, classifica os normais e anormais, e, depois, seleciona e hierarquiza os sujeitos. A distinção dos aptos e dos inaptos era permeada com a expulsão de tudo o que escapasse aos padrões e ameaçasse a ordem. Dada a condição na qual se entende que cada sujeito tem uma essência própria (Ser em si) e o Outro é a negação de si, no pensamento moderno, a diferença só pode ser vista como um desvio da norma.

É importante destacar que é por meio do currículo que a escola coloca em funcionamento o projeto de educação moderna. Desde então, o currículo funciona como o grande dispositivo pedagógico que ressignificou, em outros

termos, a noção grega da fronteira como o limite a partir do qual os outros passam a existir para nós. É a fronteira que faz da diferença um problema para quem com ela convive. É por meio de suas práticas, saberes, exemplos, avaliações que o currículo moderno faz do Outro um diferente e, por isso, um problema e uma ameaça para a sociedade (VEIGA-NETO, 2003). Por meio do currículo, a educação do projeto moderno contribuiu para que a cultura europeia se tornasse a cultura universal e o sujeito racional sua referência. Não à toa ele é um “documento de identidade” (SILVA, 1999).

Dito isso, é possível observar como a Educação Física atuou na direção da consolidação do projeto da Modernidade. Até porque, o corpo do homem aparece como um elemento potencialmente desestabilizador, pois pode sucumbir aos vícios produzidos por uma sociedade crescente e urbanizada. O corpo precisa, então, ser educado, controlado por meio de ações rigorosas, objetivando maior governo sobre as populações a fim de atender às necessidades produtivas e, por conseguinte, garantir suas condições morais e de saúde para tal empreitada. Desde o seu acontecimento e sistematização pelos métodos ginásticos, coube à Educação Física a disciplinarização dos corpos e a transmissão de saberes, tendo em vista a mudança de comportamento das gerações que adentravam a escola. Estas ações pedagógicas foram realizadas, inicialmente, por meio do controle via enfoque biológico, de caráter repressivo, e, posteriormente, por controle via estimulação psicológica, enaltecendo o prazer corporal (BRACHT, 1999). A diferença encarnava-se naqueles que eram fracos e inábeis, além dos que não se comportavam em acordo com as regras estabelecidas – os sem interesse, sem motivação, que não participam, mal-educados, com deficiências físicas e cognitivas, ou seja, todo aquele que se opusesse ao modelo de eficiência (NUNES, 2006).

Em que pese a humanidade ser formada por grupos sociais que se diferenciam por meio das mais variadas e complexas práticas sociais como crenças, formas de organização e produção, é inegável que a modernidade aprofundou as fronteiras que se estabelecem entre eles e as assimetrias construídas no seu interior. O distanciamento cada vez maior das classes socioeconômicas e a consequente desigualdade entre os indivíduos favorecem a distinção cultural e os conflitos entre sujeitos de identidades culturais múltiplas, representadas pelas atividades sociais que executam e os modos que as fazem circular, como o consumo, a música, a moda, a gastronomia, as práticas corporais entre outras.

Se ampliarmos essas questões para os diversos espaços sociais, será possível constatar como e porque aprendemos a falar mal de alguém e a negar

<sup>6</sup> A etimologia da palavra identidade é mesma entidade – ser igual. Isso implica uma rede de significações políticas, sociais, culturais, econômicas e estéticas que incidem em tentativas de validar as formas de ver e dizer o que o mundo é, logo, estão intimamente ligadas à produção da verdade, da realidade e do sujeito.

aquele que não é, ou melhor, não se apresenta ou não se tornou igual aos padrões de referência estabelecidos. Cabe aqui dizer que o padrão estabelecido na modernidade teve como referência o sujeito burguês, que é do gênero masculino, cristão, adulto, heterossexual, branco, europeu (ou o seu descendente), com família patriarcal, escolarizado, proprietário do capital, com corpo pautado no modelo anatômico proposto pelas ciências, hábil, forte, corajoso. Nessa lógica, torna-se anormal, constitui-se desvio, o Outro, a diferença, aquele que não é: a mulher, as outras religiosidades, a criança, as outras sexualidades, o não branco, o não europeu (ou seu descendente), outra organização familiar, o não escolarizado ou o que não completou a escolarização, o que não tem capital e propriedade, o corpo fora dos padrões estabelecidos pela ciência, o inábil, o fraco, o medroso etc. Isso explica a dificuldade ou até mesmo a repulsa que muitos têm em lidar com aqueles que foram marcados como diferença. São essas as dificuldades que se expressam nos conflitos do dia a dia ou até mesmo a dificuldade em aceitar que o Outro, mesmo que próximo na convivência, tenha os mesmos direitos políticos, sociais e econômicos que aqueles que estão dentro da norma. Há mais! Muitos que estão na condição silenciada de ser Outro, ser a diferença, sem acesso aos direitos conquistados, acabam por concordar, por meio de estratégias de convencimento diversas que lhes são impetradas, com as condições a eles delegadas.

Se a diferença é tida enquanto desvio da norma, enquanto o Outro e se constituiu como um problema na modernidade, a expressão “respeitar as diferenças” faz crer que há um deslocamento da norma, da captura e assimilação do anormal, do estranho, do Outro, para o sentido de reconhecer e até defender as diferenças, antes vistas como ameaça. Reforça-se na atualidade a possibilidade da convivência com o diferente como algo possível.

Esse deslocamento foi produzido pela propagação dos direitos fundantes da modernidade: a liberdade e a igualdade. Recordemos que foi a ascensão econômica da burguesia, num primeiro momento, e política, em seguida, que permitiu a derrocada do domínio e dos privilégios da aristocracia feudal e, posteriormente, da monarquia absoluta, estabelecendo a modernidade e o seu sistema econômico: o capitalismo. Uma sociedade de sujeitos livres e iguais incide que todos tenham seus direitos garantidos. O fato é que as promessas da modernidade não alcançaram a todos os setores da sociedade da mesma maneira. A ausência de direitos para a maioria acirrou as lutas por justiça, mudanças sociais e pelo reconhecimento do Outro enquanto sujeito de direito<sup>7</sup>, as denominadas políticas de identidade (HALL, 1998).

7 Eis aqui o pensamento dialético que caracteriza as teorias críticas e, por conseguinte, as pedagogias que delas derivam.

A essas lutas acrescentam-se a expansão da cultura ocidental, com suas pretensões imperialistas e as constantes crises do capitalismo e, mais recentemente, com as transformações e desenvolvimento dos sistemas de comunicação. Essa globalização trouxe para perto outra diferença: o colonizado, o exótico. A sociedade atual foi se constituindo de modo global, multicultural e marcando as diferenças. Esses elementos potencializaram a ascensão das formas de governo neoliberais com seus dispositivos de regulação ancorados no mercado, no sujeito auto referenciado, no auto interesse e nas transformações das estratégias de governo das populações, impetradas pelo Estado, agora não mais provedor, mas auditor e a serviço do mercado. Nesse novo cenário, à diferença constituída foi permitida sua circulação.

A cultura contemporânea subsiste em um terreno em que o pensamento neoliberal é hegemônico, para não dizer imperioso. O neoliberalismo é quase uma metanarrativa global. Ele é uma arte de governo (FOUCAULT, 2008)<sup>8</sup>. O cenário mundial traçado pelas grandes corporações e pelas nações desenvolvidas e em desenvolvimento afirma um novo *ethos*: individualismo, produtividade, competitividade e consumismo, transformando tudo e a todos em mercadorias. O neoliberalismo imperial aguça a crítica ao Estado, naturaliza o mercado como um artefato decorrente da evolução cultural e o torna o único responsável por regular a esfera econômica. Mais ainda, faz dessa esfera a base de qualquer política pública e das operações realizadas pelo Estado, além de fortalecer a concepção do auto interesse e reforçar a competição entre sujeitos e instituições. Disso decorre o estabelecimento da cultura empresarial como padrão, como norma, classificando tudo e a todos que possam servir aos seus interesses. O neoliberalismo impõe a construção de um novo sujeito e novas estratégias de consenso frente ao trabalho. Nessa lógica, não há exclusão. Todos estão convidados a participar da sociedade. Todos podem empreender e consumir.

Claro está que esta estratégia tenta trazer a diferença para o âmbito do mesmo, a partir da sua constatação como desvio do padrão, para em seguida discipliná-la, colocá-la na “nova” norma ou pelo menos dentro de um desvio de conduta tolerável. Pode-se dizer que o esforço é torná-la favorável a esse estilo de vida<sup>9</sup>, mesmo que suas condições de consumo e

8 Enquanto arte de governo, o neoliberalismo decorreu das várias crises do liberalismo, das ameaças à liberdade diante dos regimes totalitários, da crítica aos gastos com o Estado do bem-estar social (FOUCAULT, 2008).

9 Em texto instigante, Costa (2008) mostra como estudantes da periferia, que vivem em situações de risco social, cultivam a cultura do consumo por meio do uso de produtos “piratas” e a produção de simulacros a partir de personagens midiáticos. Em outro estudo (NUNES, 2011), demonstrei que a inserção dos sujeitos da periferia no ensino superior privado se dá por meio de tecnologias que visam produzir e

empreendedorismo sejam precárias. Como argumentam Foucault (2013) e Bauman (1998), a aceitação da diferença se dá por meio do conhecimento do que estava colocado à margem, para lá da fronteira, e resulta na criação de novas estratégias de classificação para inseri-la ou um novo discurso sobre o Outro dentro de uma categoria já existente. O que não significa inclusão. O que acontece, nos dizeres de Veiga-Neto e Lopes (2007) é, no máximo, uma inclusão excludente. Isso fica evidente quando nos atentamos para as novas classificações formuladas pela psicologia, tais como os transtornos de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), de alimentação, de estado de ânimo, de personalidade e outros a serem produzidos e nomeados conforme a diferença escape e se formulem novas estratégias que visem a sua correção. Isso também está escancarado nas pedagogias construtivistas, que enfatizam que todos podem aprender em ritmos diferentes e assim alcançar os padrões de desenvolvimento estabelecidos pela cultura científica. Por aqui, confunde-se inclusão com ajustamento.

O que se objetiva com isso é aumentar o controle sobre o Outro e, com isso, diminuir a possibilidade de sua ameaça ou o que ele representa. Coloca-se a diferença na escola, aceita-se a sua presença, mas a qualquer sinal de perigo, mobilizam-se táticas de contenção de sua força disruptiva.

Em tempos de sociedade marcada pela globalização cultural, política e econômica, e a consequente mercadização da vida, respeitar a diferença não apenas permite a sua vigilância mais próxima, mas também que ela esteja “dentro” para ser consumidora ou consumida. Como expressa Hall (1998), o mercado global precisa da diferença local para prosperar. Não à toa proliferam espaços de alimentação étnicos e regionais ou o uso de adornos corporais por parte de pessoas sem a menor afiliação com os grupos culturais que os produzem, tais como cabelos rastafáris, colares indígenas, pingentes afro, casacos andinos etc.

No âmbito da Educação Física, a “aceitação” da diferença é notória com a expansão e o consumo das práticas corporais. Proliferam as escolinhas de esportes nas periferias dos grandes centros urbanos e a inserção de “caravanas de esportes” em pequenas cidades no interior do país, que ainda mantêm alguma tradição cultural referente às práticas corporais. Do mesmo modo, alastram-se exponencialmente os espaços em que se ensinam lutas e danças de origens étnicas, urbanas, folclóricas diversas. Em alguns casos, produz-se um *mix* cultural de lutas (MMA), dança (dança de salão) e ginástica (afromix). As brincadeiras e os brinquedos são comercializáveis

e as academias produzem, a cada temporada, diferentes formas de queimar calorias. Sem falar nos benefícios psicológicos e cognitivos que se atribuem às práticas corporais. Benefícios, diga-se de passagem, que interessam a sociedade neoliberal. São essas algumas das condições de emergência e possibilidade da diferença ser respeitada (NUNES, 2011b).

No âmbito da educação escolarizada, a expressão “diferença” ganha espaço pelo modo como foi tratada e divulgada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que promoveu, desde o primeiro volume (1997), uma política curricular neoliberal centralizada. Apesar das críticas formuladas, o documento ganhou forças por meio da elaboração de livros didáticos a ele atrelados, ocupou as referências bibliográficas em concursos públicos e planos de ensino nos cursos de licenciatura e ancorou projetos de formação de professores em todo Brasil. Os PCN centralizaram as discussões pedagógicas nas escolas e deles derivaram, posteriormente, outras propostas curriculares nos estados e municípios da federação.

No centro do furacão das lutas sociais por direitos e da consolidação de uma sociedade multicultural, marcada por processos massivos de comunicação e maciços de migração e imigração, os PCN adotaram discursos que atrelaram as estratégias de governo neoliberal às pedagogias críticas e às questões culturais. O resultado tem sido o fortalecimento de pedagogias neoliberais, que enfatizam a pedagogia ativa, o aprender a aprender e o planejamento baseado em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais disseminados nos trabalhos de César Coll, Philippe Perrenoud, Antoni Zabala entre outros, em detrimento ou enfraquecimento da pedagogia crítica.

Essa adoção se deu na perspectiva da pluralidade ou diversidade, enunciando discursos universalizantes e, de forma antagônica, relativistas a respeito da cultura (MACEDO, 2006). Apesar das visões diferenciadas entre as disciplinas, a diferença é abordada de tal modo que se confunde com diversidade.

Segundo Macedo, a diferença é tratada nos PCN de dois modos. O primeiro é o enfoque individual. As deficiências atribuídas a alguns sujeitos, seja cognitiva, afetiva, motora ou cultural, precisam ser superadas com a ajuda da escola, o que se caracteriza como uma visão universal de cultura. O acesso à cultura universal compensaria as deficiências individuais e sociais de cada um, corrigindo os desvios identificados. Essa perspectiva defende a tolerância e valoriza a diversidade cultural ao destacar aspectos concernentes às diferenças regionais, étnicas e religiosas do Outro, presentes no Brasil. Aqui sua pretensão é relativista, pois advoga que todos

os grupos culturais são equivalentes. Para a autora, no documento oficial, a diferença é entendida como convivência pacífica entre sujeitos desprivilegiados e entre grupos culturais diversos. Os conflitos que consolidaram a marcação da fronteira entre o nós e o outro, que afirmaram a diferença entre sujeitos e grupos, são negligenciados e as variantes culturais são assimiladas na cultura hegemônica, que é o ponto de chegada das disciplinas e, principalmente, da proposição dos temas transversais.

No componente Educação Física, a herança dos PCN também é notória. A partir da sua divulgação é possível perceber o “respeitar as diferenças” de vários modos. O primeiro é a pluralidade de concepções pedagógicas, explicitando que o que se deve fazer é a junção do que há de bom em cada uma delas (CAPARROZ, 2003). Novamente, o respeitar as diferenças implica no apagamento das condições de existência, nesse caso, das epistemologias de cada proposta curricular e na afirmação de uma suposta neutralidade científica. Não à toa, a cultura hegemônica da Educação Física de cunho psicobiossocial manteve-se em detrimento das concepções críticas.

Do mesmo modo que o documento geral, o da Educação Física ao definir sua concepção de corpo e movimento acaba por manter ou enfatizar as visões hegemônicas da área, pautadas tanto na concepção de aptidão física como na de movimento humano. No caldeirão em que “cozinhou” as concepções pedagógicas, os PCN fazem menção à cultura corporal, que se caracteriza por apresentar noções de corpo e movimento distintas e divergentes das demais. Para piorar, o documento alude, de forma breve, aos aspectos históricos e culturais que incidem sobre o corpo e as formas de movimentar-se. No entanto, não aponta, e muito menos aprofunda os determinantes políticos e sociais que colocam uma cultura em situação de oposição, de dominância e de diferença (desvio, ameaça) em relação à outra.

Ao fim e ao cabo, ao pautar-se nos PCN ou nos documentos e propostas oficiais que deles derivam e propor o brincar, lutar, dançar, praticar esportes ou ginásticas nas aulas de Educação Física, o professor deve incentivar a tolerância por parte dos que estão em situação de hegemonia em relação àqueles que estão na condição inferior de tolerados. O pressuposto que valida essa ação é o de que a humanidade tem formas de se expressar que são diferentes em cada cultura, mas todos são humanos. Sendo assim, a tolerância pode ser paternal, superior ou da convivência sem estranhamento (SILVA, 2000). O resultado é a inquestionabilidade das fronteiras que definem o mesmo e o outro e a exigência do respeito e reconhecimento pela condição de que todos somos humanos.

São essas as condições que possibilitaram uma mudança significativa nos currículos da Educação Física. Se antes, as aulas eram centradas na aprendizagem do gesto técnico ou, mais recentemente, na aquisição de padrões de movimento ou desenvolvimento psicomotor, hoje, as práticas corporais tomaram a cena das aulas de modo superficial, porém mantendo a ênfase nos aspectos científicos e objetivos outrora presentes. É possível, por exemplo, constatar nos currículos a presença de danças folclóricas, esportes radicais ou, para além do futebol, basquete, voleibol e handebol, práticas corporais como rugby, tchouckball, skate etc., brincadeiras populares, lutas orientais entre outras, ao mesmo tempo em que crescem os discursos que valorizam a presença da cultura do aluno no currículo. Nessa miscelânea cultural, nos planos de ensino, os objetivos apresentam a compreensão da história da prática, o desenvolvimento das habilidades motoras e perceptivas, a aprendizagem do gesto característico e a melhoria da aptidão física por meio das vivências. Ao formular sua aula ou seguir “cartilhas” oficiais que trazem a diversidade de práticas corporais para o currículo, o professor tende a crer que ao contar sua história, estudar suas regras, ensinar a gestualidade característica por meio do alcance dos padrões de movimento que se exige, fomentar a participação de todos conforme os interesses e possibilidades de cada um se está a efetivar um currículo cultural e promovendo o respeito às diferenças.

Bem, uma vez analisada a expressão “respeitar às diferenças”, passemos a “fazer a diferença”. Esta parece deslocar de vez qualquer ideia de semelhança. Em uma sociedade cada vez mais marcada pelo pensamento e formas de regulação neoliberais, enfatiza-se a crítica aos sujeitos sem iniciativa, padronizados, moldados e imobilizados pela modernidade. Esses sujeitos seriam fruto do intervencionismo do Estado, que acaba por proteger os incapazes e desviar recursos para a sua proteção, o que incide em gastos públicos. Por conta disso, fomenta-se um ataque frontal aos direitos sociais e qualquer outro traço da política de bem-estar social. Para os contrários ao Estado provedor, os impostos dos que produzem não podem ser destinados àqueles que não contribuem com o crescimento econômico da nação. A lógica anunciada é a da individualidade ancorada em um capitalismo revigorado, apoiado na desigualdade como valor positivo e na vitalidade da concorrência sem interferência do Estado.

Em obra clássica da economia e basilar do pensamento neoliberal, Hayek (2010) critica as instituições públicas, como a escola, afirmando que os princípios de igualdade e de formação para a cidadania, com os quais operam, trazem perdas importantes para o desenvolvimento econômico

das nações. Para o economista, a individualidade é a chave da concorrência, que dispensa o controle social do Estado e oferece aos indivíduos a oportunidade de decidir sobre os riscos de suas ações. A concorrência superaria o coletivismo, que para o autor é a doutrina que convenceu pessoas de tendências liberais a se submeterem a um rígido controle centralizado da economia. Na sua compreensão, isso resultou em gastos desnecessários com as políticas de bem-estar social e em governos totalitários que caracterizaram o socialismo de Estado e os regimes fascistas e nazistas. Nas bases do seu pensamento, a educação deve valorizar a individualidade, a competitividade (que seria uma característica típica dos seres humanos) e educar não para o sentido de público, de coletividade, mas para o empreendedorismo. Ancorado na Teoria do Capital Humano de Theodoro Shultz, o neoliberalismo concebe o ser humano como máquina inteligente, mera ferramenta de produção e a educação como aperfeiçoamento da força de trabalho a serviço dos interesses do capital.

A proposta do neoliberalismo não deixa dúvida que “fazer a diferença” minimiza qualquer possibilidade de ação cooperativa entre pares, qualquer ideia de planificação coletiva. A luta de classes, grupos marginais ou sem poder político fica mais enfraquecida, o que rebaixa a pauta das políticas impetradas pelas organizações dos trabalhadores e outros movimentos sociais. Indica que cada um tem que fazer a sua parte, cada um tem que ser responsável por si mesmo. Com isso, incrementa-se o auto investimento e o empreendedorismo, caso se queira sobreviver em um mundo de predadores. Por essa via, incrementa-se a formação de um trabalhador polivalente, que exerça simultaneamente diferentes atribuições, capaz de sobreviver em uma empresa que integra muitos fazeres que, por isso, necessita de sujeitos flexíveis e possuidores de um largo espectro de competências relacionadas ao saber-fazer. Não à toa, muitas empresas recompensam mensalmente os funcionários que “fizeram a diferença”.

Nessa direção, a diferença não é uma ameaça. Ela é validada como individualidade. Ela é o princípio do sujeito que escapa de processos de regulação paralisantes, que prioriza seus desejos em detrimento das vontades do coletivo, e potencializa a inovação para o bem do mercado, logo, da sociedade. Para que sua ação social se efetive, para que o sujeito faça a diferença, é necessário que vivencie a concepção de liberdade individual. Esta é uma tática/técnica vital para a forma de governo do Estado e dos sujeitos produzida pelo neoliberalismo. O ponto central atual, que tem gerado uma sobrevalorização extrema do individualismo, é a crença em que “cada um pensa que é livre para fazer suas escolhas e tomar suas decisões”.

A questão passa a ser como regular esse sujeito. Por essa via, a lógica neoliberal cria condições para que o “governo da sociedade”, característico do liberalismo, passe para o “governo dos sujeitos”, característico do neoliberalismo (VEIGA-NETO, 2000).

O exposto acima ajuda a explicar a convivência de pensamentos contraditórios dentro do mesmo mercado, logo, da sociedade. A ameaça da presença da diferença permanece. Porém, é menos custoso mantê-la por perto, incluída, do que isolada, sem se perceber o que ela trama para desestabilizar os modos de ser dos que estão dentro e, por conseguinte, as formas de governo das populações. Não é por acaso que nestes tempos neoliberais misturam-se intenções entre movimentos sociais, sejam os produzidos pelas empresas, que incentivam seus funcionários ao voluntariado, sejam os produzidos por comunidades desassistidas, que retomam o caráter coletivo histórico da assistência ao membro fragilizado do grupo. Em ambos se objetiva findar ou modificar os espaços para os quais a diferença foi expurgada tais como o presídio, o hospício, a favela.

Cabe aqui, também, enfatizar o efeito dos discursos que reforçam o protagonismo social de “fazer a diferença”. Cada um fazendo a sua parte não há necessidade de o Estado “desviar” seus recursos para os mais necessitados. O que sobra para quem não tem capacidade de “fazer a diferença” é ficar preso à imobilidade do local, aguardando uma ação caridosa, que nos últimos tempos tem sido realizada por ONGs de caráter assistencialista financiadas pelo Estado e produzidas no setor privado. Os projetos sociais traduzem o *slogan* empresarial de “fazer a diferença” para outros campos. Aqui ele ganha ares de benevolência e heroísmo. As empresas e os sujeitos que fazem a diferença são bem-vindos sem o menor questionamento da sua existência.

No caso da educação escolarizada fazer a diferença está nas bases que autorizam o empresariamento da educação pública, com vista a uma formação mais adequada aos projetos desenvolvimentistas neoliberais. Estes têm como núcleo o investimento na educação básica, logo, na formação da maioria da população trabalhadora. Com isso, as práticas educacionais ganham nova roupagem: enaltecem-se as metodologias ativas; a nova concepção de avaliação, tanto interna como externa, centra-se no desempenho individual como balizadora das ações docentes; as concepções orientadoras do currículo passam a ser as competências individuais, que estão articuladas com setores privados supostamente preocupados com a qualidade da educação. Apesar dos discursos, não é por benevolência que diversas empresas financiam de forma direta ou por meio de ONGs, projetos de formação docente ou promovem atividades extras para os alunos. “Fazer



a diferença” é aceitável a partir de diagnósticos que acusam a educação brasileira de sofrer de um problema crônico de gerenciamento e de falta da presença da sociedade civil dentro da escola, entendida não como comunidade escolar, mas como o setor privado.

Do ponto de vista ético-político, as mudanças na educação são parte das estratégias de governo das populações, com vistas à formação de um *ethos* concernente com o novo espírito capitalista. Sem dúvida, essas ações facilitam o empresariamento da educação escolar, o que fortalece as formas de governo neoliberais e, por consequência, potencializa o aumento da produtividade da força de trabalho. Fazer a diferença facilita transferir a responsabilidade do Estado para uma etérea boa vontade pública e com isso a descompressão dos problemas sociais por meio da promoção da cidadania voluntária.

Na área da Educação Física o “fazer a diferença” alinha-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)<sup>10</sup> e com os currículos que têm por objeto de estudo a aptidão física e/ou o movimento humano. No caso das DCN, elas afirmam que o importante não é o conhecimento do professor sobre o seu trabalho e sim saber transformá-lo em prática. O que importa é o conhecimento utilitário, pragmático. O discurso presente nas DCN para a formação dos professores gira em torno da eficiência, das competências, da produtividade, da qualidade, enfim, discursos sintonizados com a teoria da eficiência social do pensamento neoliberal. Cada professor “faz a diferença” com seus alunos quando alcança as metas estabelecidas, sem se ater aos problemas que envolvem a educação. Por isso, não é estranho ressoar esta expressão quando um professor vence uma competição ou “descobre” um talento esportivo apesar das condições adversas de seu trabalho. Sem contar que o aluno talentoso também se insere nessa ordem, pois, no futuro, ele pode “fazer a diferença” na família, no bairro etc. Para reforçar esse paradigma, está em curso uma nova Resolução para a área. A nova proposta de DCN para a Educação Física pretende extinguir os cursos de Bacharelado. Com a hegemonia neoliberal em foco é previsível dizer quem será o “graduado em Educação Física” e o que ele vai fazer (diferença) na escola.

Em relação aos currículos, aqueles que se ancoram na concepção dominante de corpo<sup>11</sup>: saudável e eficiente - reforçam o contínuo processo de individuação dos sujeitos e a produção de consumidores em busca de

serviços ligados à promoção da qualidade de vida e prevenção da saúde. Serviços estes, cada vez mais, oferecidos e organizados ao sabor das expectativas do mercado, quais sejam: um corpo desenvolvido, eficiente, socializável, que é indissociável de um padrão de estética e saúde. Os discursos hegemônicos da saúde e do esporte, que envolvem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, estão articulados com a concepção dos benefícios da atividade física e do combate ao sedentarismo. Estes são os discursos que encampam qualquer prática corporal no currículo como elemento potente para a aquisição de hábitos saudáveis de vida e justificam a ação docente. Quanto ao empreendedorismo individual, o discurso da saúde é incontestado. Afinal, para a obtenção de um bom emprego ou nele obter sucesso pessoal, exigem-se certas competências, aparência e estar apto fisicamente. Se assim estiver, o sujeito poderá “fazer a diferença”.

Ao colocar a diferença para dentro, as formas de controle dos sujeitos neoliberais, que enfatiza que cada um é livre e diferente e também que cada um “pode chegar lá”, favorecem que ela se autogoverne e se esforce para entrar na nova ordem e não funcione como ameaça. Por aqui, a diferença se torna individualidade.

Até o momento, o esforço foi o de apresentar as formas pelas quais a expressão “diferença” tem circulado na educação escolarizada e na sociedade de forma geral. Pôde-se observar que o debate entre as fronteiras que marcam a diferença não se centrou no fato de que ela deva existir, ou não, ou o que ela é. A questão é o seu controle. A diferença é uma construção de uma sociedade que visa a identificar aqueles que podem sugerir ameaças à sua ordem. Nesse caso, a diferença faz parte de processos que, diante de sua presença desagradável, tentam arrebata-la pela possibilidade da igualdade, com os riscos de homogeneizá-la ou aumentar a sua discriminação. Essa mesma sociedade vem formulando estratégias que visam a tolerá-la, mediante a possibilidade da variedade de diferenças que podem ser fonte de lucro ou símbolo da conquista de cada um. Minimizando ou borrando as antigas fronteiras que marcavam a diferença, ao entrar em contato mais próximo, ao “respeitar as diferenças”, ao “fazer a diferença”, o que se vê na sociedade atual é que se amplia a indiferença entre todos - os iguais e os diferentes.

Todos os significados de diferença até aqui apresentados resumem-se na problemática entre as concepções de cultura universal e particular<sup>12</sup>. Quais sejam: a diferença como problema para o desenvolvimento

10 Resoluções CNE/CES nº 7, de 30 de março de 2004, e nº 7, de 4 de outubro de 2007.

11 No caso seriam os currículos de concepção acrítica: esportivistas, psicomotricistas, desenvolvimentista e da saúde (NEIRA; NUNES, 2006).

12 Em outra obra (NEIRA; NUNES, 2006) foi apresentada uma longa discussão a respeito dos significados que essas expressões herdaram da Antropologia e as definições do termo cultura e suas influências na educação e na Educação Física.

de uma humanidade única e a absolutização da diferença como priorização da particularidade e da diversidade (do sujeito e das culturas) para o desenvolvimento do mercado.

Em contraposição ao exposto, nas páginas a seguir apresento as bases epistemológicas da concepção de diferença adotada pelo currículo cultural da Educação Física.

### Educação Física e diferença: múltiplos significados, uma escolha

A noção de diferença apresentada nas obras que produzem o currículo cultural ancora-se no pensamento pós-estruturalista. Enquanto movimento filosófico, o pós-estruturalismo deve ser pensado como oposição ao platonismo, à razão, à filosofia da consciência centrada no sujeito<sup>13</sup>, particularmente as de Descartes, Kant, à dialética de Hegel e a outro movimento filosófico – o estruturalismo (PETERS, 2000).

Explicam Peters (2000) e Williams (2012) que o estruturalismo se origina na linguística de Ferdinand Saussure, o qual concebia a linguagem como um sistema de significação. O pós-estruturalismo preserva a crítica estruturalista ao sujeito humanista centrado na razão. No entanto, se afasta dele devido ao seu pretenso cientificismo para explicar todos os fenômenos sociais, por meio das análises das estruturas nas quais o significado é produzido e reproduzido dentro de uma cultura. Essa corrente foi dominante no pensamento ocidental em boa parte do século XX e teve Levy Strauss, Jacques Lacan, Louis Althusser e Jean Piaget entre seus representantes mais destacados.

Assim como no estruturalismo, no pós-estruturalismo, toda realidade é mediada pela linguagem e a entende como constituinte do social. Essa posição lhe permite uma postura antirrealista e anti positivista<sup>14</sup>, na medida

13 A concepção de ser humano soberano, centrado, consciente, instaurada entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, foi desconstruída pelas teorias de Marx, Freud, Saussure, Foucault e pelo movimento político e intelectual do feminismo. Ver mais em Hall (1998).

14 No seu sentido mais restrito, o positivismo designa a doutrina e a escola fundadas por August Comte. Ela compreende não só uma teoria da ciência, mas também, e muito especialmente, uma reforma da sociedade e uma religião. Como teoria do saber, o positivismo nega-se a admitir outra realidade que não sejam os fatos e a investigar outra coisa que não sejam as relações entre os fatos. Pelo menos no que se refere à explicação, o positivismo sublinha decididamente o como e evita responder ao quê, ao porquê e ao para quê. O positivismo rejeita não só o conhecimento metafísico, não por considerá-lo falso, mas por considerá-lo sem significação e contrário à verificação e às regras da sintaxe lógica; e, do mesmo modo, rejeita qualquer conhecimento a priori como também qualquer pretensão a uma intuição direta do inteligível (MORA, 1978). O positivismo influenciou o pensamento dos republicanos brasileiros e seu lema está na Bandeira Nacional.

em que considera a cultura em termos simbólicos e linguísticos. Do mesmo modo, foca na investigação das formas de governo, de regulação de nossos comportamentos e nos processos de produção de identidades. Mediante a primazia da linguagem, as questões da identidade e diferença são centrais. Com isso, todo o conhecimento é interpretado como um discurso e conectado ao poder. No pós-estruturalismo, não apenas as determinações e criações do que é considerado conhecimento são examinadas, mas como são produzidas e como são reguladas tais criações, o que produzem e o que regulam, quais são os seus efeitos (SILVA, 1999).

Apesar da primazia da linguagem e das relações entre discurso, poder e identidade, o pós-estruturalismo não se constitui como um movimento intelectual unificado. Peters (*idem*) explica que esse título foi usado inicialmente pela comunidade acadêmica norte-americana para se referir às discussões filosóficas que questionavam o cientificismo das ciências humanas com base na linguística. Williams (2012) indica que o movimento filosófico é mais bem compreendido como uma prática e resumido por meio dos pensadores que o compõe. O que há em comum entre eles é a compreensão das estruturas da linguagem como descentradas e desestruturadas e sua substituição pela noção de discurso, no qual a pluralidade dos jogos de linguagem torna provisório o processo de significação. Suas formulações destacam a contingência e questionam noções como as de transcendência e universalidade. Para os seus pensadores o que existe são terrenos de diferenças sempre passíveis de produzirem novos sentidos (*idem*).

Diante da variedade de autores pós-estruturalistas, apresentamos a noção de diferença formulada por Jacques Derrida, os modos como as relações de poder influenciam o processo de significação, concebidos por Michel Foucault e a articulação política da diferença nos processos de significação, Presente na obra de Ernesto Laclau.

#### *Derrida e a diferença como jogo da linguagem: a différance*

Assim como os demais pensadores pós-estruturalistas, a crítica da razão efetuada por Derrida é ancorada na posição do filósofo alemão F. Nietzsche frente à verdade e difere dos demais pelo ataque que realiza à linguística estruturalista de Ferdinand Saussure. Suas críticas decorrem do fato que, tanto na razão como na linguística saussureana, a realidade do mundo é pensada em termos de entes e essências fixas definidas a partir de diferenças identificáveis. Nessa concepção, a função da linguagem seria descrever a realidade do jeito que ela é, seja para refletir os pensamentos e

os sentimentos do sujeito racional, em termos idealistas; seja para desvelá-la dos mecanismos de dominação produzidos pelas relações de produção, em termos materialistas; seja para compreender as estruturas da identidade dos objetos, em termos estruturalistas.

Saussure (2006)<sup>15</sup> já havia contribuído para o descentramento do sujeito, logo da razão. Advogava que o sujeito não é autor das afirmações que faz, tampouco dos significados das suas expressões, pois a língua é um sistema social. Sendo assim, o sujeito apenas se expressa por meio dos sistemas de significados de cada cultura, na qual ele já nasce imerso. A língua, logo o seu sistema de signos, preexiste ao sujeito. Isso fica claro quando observamos as crianças. Elas vão questionando o porquê das coisas e com isso aprendem seus significados informados pelos adultos ou por outras crianças que já os aprenderam. Quando não compreendemos suas expressões é porque os significados que estão empregando ou produzindo não são partilhados ou aceitos pelos sistemas que habitam: a família, escola, igreja etc. O sistema de signos de uma língua é um produto de forças sociais, que impedem que ele seja livre ou produzido por qualquer pessoa de forma independente.

Os signos são compostos por duas faces, como uma moeda: o significado, que seria o conceito abstrato dado culturalmente ao signo, e o significante, a imagem psíquica que se tem dele. Explica Saussure, que “o signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica (...) a impressão psíquica desse som, a representação que ele nos dá o testemunho de nossos sentidos” (p. 80). O signo, então, é a totalidade do termo e significado e significante são expressões que “têm a vantagem de assinalar a oposição que os separa, quer entre si, quer do total de que fazem parte” (p. 81).

Nos seus estudos acerca do funcionamento da linguagem, Saussure estabeleceu que a relação entre o significante e o significado é arbitrária, uma convenção social histórica e culturalmente estabelecida. Não existe nenhuma relação natural entre ambos. Cabe destacar que ele se preocupou apenas com os signos da linguagem verbal (oral e escrita). Foi a semiótica<sup>16</sup>, nas suas diversas correntes, que expandiu essa significação para outras linguagens como a arquitetura, o gesto, a natureza, a fotografia, a propaganda etc.

Argumentava que a linguagem funciona por meio de signos (sinais) e estes não fazem sentido isoladamente. Seja no aspecto gráfico ou fônico, o signo bola, por exemplo, não fará sentido se apenas ele for repetido em

uma sentença ou em uma prática qualquer. Ele só faz sentido quando está inserido em uma cadeia de outros signos que não são bola. Sendo assim, para o linguista suíço, o significado na linguagem é apenas uma questão de diferença: qualquer signo é o que é por não ser outro em uma cadeia de significação; bola é bola por não ser cadeira, gato, faca, esporte.

É possível também elaborar outra forma de explicação a respeito da característica de diferenciação do processo de significação: ele seria resultado da articulação entre os signos (EAGLETON, 2006). O significante (imagem/coisa ou a sua escrita) bola traz com ele o significado bola por não ser outro significante como cadeira, gato, faca, esporte. Isso quer dizer que o significado é produzido pela diferença entre significantes. Como se percebe, o processo de diferenciação é infinito. Aqui está o questionamento a Saussure. Ele dizia que a língua forma um sistema estático de regras, fechado, por haver uma unidade simétrica e precisa entre um significado e o significante. No sistema linguístico que elaborou, não importam as modificações do significante, desde que ele preserve sua diferença de todos os outros. Essa é a base do pensamento estruturalista que os pensadores pós-estruturalistas criticam: a relação de diferenças que os signos estabelecem entre si é o que forma a estrutura da língua. O movimento estruturalista seria, então, o estudo das leis que formam as estruturas dos fenômenos sociais (os sistemas simbólicos como o cinema, a literatura, a moda, a novela, a política, a família, a educação, a escola, o currículo, a Educação Física, as práticas corporais etc.), e, por meio delas, os limites que as determinam. Para os estruturalistas, o conhecimento estabelecido é aberto à mudança quando as estruturas observadas mudam, cabendo ao cientista estruturalista compreender a nova estrutura formada (WILLIAMS, 2005).

Por exemplo, na ótica estruturalista, o sistema simbólico “jogo de futebol” é identificado pelas suas estruturas: as regras, as técnicas, as táticas, a competição, a performance etc. Não importa se a cada partida os jogadores são outros, se há ou não gols, quem vence ou perde, o que importa é que a sua estrutura permanece. Se as estruturas mudam, a identidade do significado do jogo de futebol também se altera. Isso poderia explicar o surgimento do futsal, do futebol society, do beach soccer, do futebol de rua, ou até mesmo a seriedade ou a competência com que os jogadores atuam em cada um desses contextos, que configuram estruturas distintas. Quando as estruturas de um jogo não se repetem, seus praticantes ou espectadores modificam sua identidade: “isso não é jogo”, “é uma pelada”, “é um show de horrores” ou é “jogo de mulher”, “de criança”, o mesmo se dá com os seus sujeitos: “bando de gaveteiros”, “pipoqueiros”, “mercenários” etc.

15 Sua obra é póstuma e datada de 1916.

16 Ciência que estuda os signos.

A condição estruturalista caracterizou de forma fechada os processos e práticas de significação. Ao descrever e analisar as estruturas que caracterizam um determinado sistema simbólico, o estruturalismo fixou os limites da significação no ato de sua produção. Com isso, o significante somente poderia significar uma coisa. Ou seja, o significado seria a identificação do significante, logo, a estrutura seria o seu limite. Neste caso, a diferença se dá na oposição entre coisas identificáveis.

Explica Derrida (1973) que na ótica estruturalista, a diferença aparece na forma de oposição binária, que é vista como condição para o pensamento e para a linguagem. Como efeito, a diferença pode ser construída negativamente por meio da exclusão do Outro mediante sistemas classificatórios, ou valorizada como fonte da diversidade cultural. Essa última é o que sustenta os movimentos sociais afirmativos na sua luta por reconhecimento. No entanto, em geral, esse binarismo resultante da oposição “eu sou o que o outro não é” tem produzido a diferença em termos de valor, onde um dos polos tem mais importância do que outro, estabelecendo-se como norma e o outro como desvio. Assim, a mulher é a diferença do homem, a criança do adulto, o negro do branco, o aluno do professor, o empregado do patrão, o pobre do rico, o feio do belo, o barato do caro, a natureza da cultura etc.

De forma geral, o estruturalismo limitou-se em separar em um texto as oposições e expor a lógica dessas análises. A relação de oposição entre dois termos binários gera desequilíbrios nas relações sociais entre eles, afirmando um deles como a referência, a norma, a identidade e o outro como negação, como diferença. Cabe a pergunta: como um dos polos se tornou a referência para o outro ser o seu oposto? Deriva daí a luta pelo reconhecimento do Outro oposto à norma e excluído por ela. Daí, as políticas de identidade.

Derrida questionou esses binarismos e indicou que a própria dicotomia entre eles é um dos meios em que o significado é fixado. Advoga que toda estrutura repousa sobre um centro fundante que garante a sua estruturalidade, orienta a estrutura, mas sempre faz referência a uma presença, a um fundamento que não pode ser explicado no interior da própria estrutura. A estrutura exige uma relação com um exterior que a constitui, o que ela não é. Com isso, a estrutura se define pelo que deixa de fora, estabelecendo a oposição. Em uma sociedade machista ou patriarcal, por exemplo, o homem é o princípio fundante e a mulher seu oposto, que tem que ser excluída desse sistema simbólico ou a ele subordinada. Ela é o não homem, o homem a que falta algo. Daí a sua atribuição negativa. Enquanto tal distinção for mantida rigidamente, o sistema funcionará com eficiência.

Para exemplificar, vejamos a atuação das mulheres em espaços culturalmente marcados como masculinos: a arbitragem de jogos de futebol, a presidência de uma empresa, a ação nos três poderes constituintes. Sua presença é a diferença que desestabiliza a significação. A negação de sua presença nada mais é do que a tentativa de controlar o significado, a estrutura. Para alcançar esse intento, alguns tencionam afastá-las e, de modo pejorativo, desqualificam suas ações. No mesmo jogo de forças, ainda há aqueles que exaltam sua feminilidade (estrutura), porém querem que a luta pelo seu reconhecimento deve ocorrer em espaços não masculinos. Puro exercício de policiamento de fronteiras, do limite da estrutura.

Os binarismos são operações dos sistemas classificatórios produzidos no interior das culturas para atribuir sentido às coisas do mundo (HALL, 1997). Mesmo reconhecendo que o hábito binário de pensamento exerce influência, para Derrida, eles não existem, pois a linguagem é uma cadeia interminável de significantes, o que impede a relação entre eles. Eles são frutos das construções discursivas de cada grupo social, que tentam conter a diferença e fixar identidades. Os binarismos não podem ser uma estrutura do pensamento nem da linguagem, pois, como sabemos, um signo não é todos os outros infinitamente. O que implica dizer que um signo não pode ser oposto a um outro signo. Assim sendo, a mulher não pode ser o oposto do homem, pois não há nenhuma correspondência entre esses signos.

Para o filósofo franco-argelino, o significado não é percebido a partir de um determinado significante, pois este já existe antes de se tornar parte de um signo. Ou seja, aquilo que observamos, percebemos – a coisa, o significante, não tem uma relação necessária com aquilo que compreendemos – o conceito, o significado. A linguagem é um sistema autocontido e autorreferencial de signos, cujo funcionamento independe de qualquer suposta presença de um significado (PETERS, 2000). Essa posição é radical, pois, além de descentralizar o sujeito e sua consciência como autor autônomo de sua fala, questiona a diferença como oposição e a identidade das coisas, logo, o processo da sua significação. O sujeito falante depende de um sistema de diferenças, que é a condição de qualquer processo de significação.

Isso implica dizer que as coisas existem, mas somente passam a ter sentido no momento em que são significadas como diferentes de outras, infinitamente. A partir disso, as práticas linguísticas produzem efeitos nos sujeitos que tomam contato com o objeto significado. Tomemos o exemplo das pirâmides do Egito, fornecido por Popkewitz (1995). Até o final do século XVIII, elas não eram objeto de investigação. Eram definidas/significadas como blocos de pedra situados no meio do deserto. Apenas quando

os europeus começaram a questioná-las, diferenciá-las de blocos de pedra, elas tornaram-se fato histórico e, com isso, elementos para explicar/significar uma civilização. Ou seja, o que entendemos da civilização egípcia foi significado por historiadores europeus do século XVIII. Podemos também ilustrar a pré-existência do significante quando vamos a uma consulta médica. Ao relatarmos algumas sensações para o médico, que a nosologia não classificou como uma doença específica, ou seja, não lhe atribuiu uma identidade, ele tende a dizer que se trata de uma “virose”, ou “que não é nada”, ou, até mesmo, “que é psicológico”. Nesse caso, não há, ainda, um significado para o significante apresentado. Quando isso ocorrer, ele será diferente de todas as demais doenças e de qualquer outra coisa.

Essa objeção, formulada por Derrida (2002) a Saussure, indica que o significado não está presente no significante. O significante não é a cópia nem o reflexo do significado. Derrida complica mais ao mostrar que não existe uma distinção fixa entre ambos. Se quisermos saber o significado de um significante e o procurarmos no dicionário, o que encontraremos serão outros significantes que nos levarão a outros significados. Além de ser um processo interminável, o que se tem é um círculo no qual os significantes se transformam em significados e vice-versa. Isto quer dizer que é impossível chegarmos a um significado final, a uma origem que não seja ele também um significante. Em oposição ao estruturalismo, o que temos é o primado do significante.

O que se percebe é que o significado é produto de um jogo infinito de significantes. Ele não é um conceito firmemente ligado a certo significante, nem tampouco é o que lhe impõem limites. O limite é positivo por si mesmo e não dependente da significação. Isso implica dizer que a diferença entre os signos desafia a identificação definitiva, pois o limite também não pode ser identificado. Apenas é possível rastrear os efeitos da significação, que tentam fixar uma identidade ao significante. A diferença, por ser um processo de diferenciação entre signos, não fecha o limite do signo e o torna um processo de variações abertas (WILLIAMS, 2005).

Podemos também expor este pensamento de outra maneira. Como a significação depende do que um signo não é, pode-se dizer que a significação não está contida no próprio signo, ela está sempre ausente dele. Ela está dispersa em toda cadeia de significantes que, como vimos, é infinita. Além de não ser possível chegar à origem do signo, não é possível fixar o seu significado, pois ele nunca estará presente no significante. Mas, também, não pode existir de forma independente dele.

Apesar de o signo comunicar algo, a coisa e o conceito, ele não é tanto a coisa como o conceito em si, pois nunca está presente neles. Um signo é sempre uma oscilação entre a presença de um significado e ao mesmo tempo a sua ausência. O signo é um sinal, uma marca, um traço que funciona como objeto (concreto ou abstrato) a ser comunicado. Essa ilusão de perceber o signo como referente a alguma coisa é denominada por Derrida (1991) como metafísica da presença. A necessidade da presença do significado é o que gera a importância do outro signo para a identidade. A linguagem tenta a fixação da identidade do signo, ao mesmo tempo em que a impede, por conta do adiamento da presença do significado.

É essa condição que faz com que o signo homem traga traços de outros signos como o de mulher, criança, poste, animal etc. Ou seja, a identidade carrega sempre traços de outros signos, a diferença. Se retomarmos o exemplo acerca da oposição homem/mulher, podemos dizer que enquanto diferença do homem, a mulher é uma ameaça, pois a sua diferença pode representar algum signo de alguma coisa que o homem carrega. Para fixar a sua identidade, ele precisa refutar, expulsar para além de seu próprio ser a fim de afirmar quem ele é. Sendo assim, de forma divergente ao pensamento saussureano, o significante funciona como representação de algo que simultaneamente está e não está nele. A representação também é uma imposição arbitrária.

Temos aqui outro aspecto relevante: se para as teorias da significação tradicionais, o signo reporta em si o representado, pode-se dizer que existiria uma coisa em si a ser representada, daí a conceituação usual em diversas áreas das ciências humanas e sociais de “representação mental”. Nesse caso, a representação seria a apresentação intencional de um objeto concreto ou abstrato apreendida de forma inata ou assimilada pelas experiências e observações ou, ainda, construída pelas interações entre o sujeito e o objeto. Isso corresponderia a torná-lo (objeto) presente pela linguagem e, com isso, uma suposta significação do real ou uma suposta presença do significado no significante. Essa concepção de representação e realidade abre espaço para a uma dimensão individual da representação ou, mesmo, a noção de representação social do sociólogo Serge Moscovici, para quem à dimensão cognitiva acrescenta-se a ideologia na configuração das representações do sujeito acerca da realidade, entre outros termos. Como vimos, essa concepção de representação é devedora dos filósofos gregos.

Todavia, na ótica pós-estruturalista derridiana, se o signo apresenta apenas traços de outros signos, se ele não carrega uma presença, a representação apenas “representa” o que nele parece estar presente. Isso faz

do significante a representação em si. Isso indica que a representação não reflete a realidade tal e qual um reflexo no espelho. Tampouco pode ser fruto da vontade de um indivíduo pleno da razão ou algo natural. Enquanto traço, o caráter da representação é a sua capacidade de veicular e produzir múltiplos sentidos. Por assim dizer, a representação, enquanto sistema de signos, ou seja, de significação, é indeterminada e instável. Ela é sempre um traço visível, uma marca exterior que vacila diante das forças que produzem a significação.

Essa questão é o que nos mobiliza a pensar as lutas por reconhecimento, não como a afirmação de uma identidade negada, mas como processo de perceber que a representação é uma construção. Eis o que é fundamental para a noção de diferença abordada pelo currículo cultural da Educação Física. Como a representação é uma imposição ao signo, grupos em situações de dominação nas relações sociais tentam impor aos demais a sua significação. Desse modo, a representação faz parecer apenas o que grupo dominante em determinada situação quer ver.

Observemos mais de perto o seguinte caso: recentemente, membros das igrejas neopentecostais inauguraram um templo de grandes proporções na cidade de São Paulo. O evento contou com a presença de políticos dos altos escalões dos poderes executivo e legislativo. Imediatamente, alguns católicos, por meio das redes sociais, criticaram tanto os gastos com a obra, mencionando terem sido obtidos através da exploração dos fiéis, como os políticos, denominando-os demagogos. Ora, não é segredo que ao longo dos tempos, suntuosos templos católicos também foram construídos com a contribuição de fiéis e dispuseram de apoio dos políticos para fazê-lo. Se compararmos essas situações às condições em que vivem os membros das religiões de origem afro, constataremos que a luta se traduz na tentativa dos grupos minoritários modificar a representação e dos majoritários em mantê-la.

Silva (1998) explica que a representação está associada ao olhar. Não que esse olhar faça retornar ao sujeito que observa algum tipo de realismo, o que negaria o caráter construído e indeterminado da representação. O olhar nunca é neutro. Ele é atravessado pela linguagem. Aquilo que a representação faz retornar pelo olhar não é apenas o que está visível nela, mas o que foi significado em representações anteriores. Pode-se considerar que o olhar de quem representa é dominante frente ao olhar de quem é representado, e que por isso, não consegue representar a si mesmo. Dito isso, compreende-se por que as práticas corporais, enquanto representação, são vistas de modo diferenciados para quem observa. Elas fazem retornar significados diferentes aos sujeitos conforme foram determinados na(s) e pela(s) cultura(s). É

a significação da representação que permite circular discursos que afirmam que as práticas corporais são de crianças, como a amarelinha, de meninas, como brincar de boneca, de idoso, como a bocha etc. e tentam naturalizá-las. As ações pedagógicas do currículo cultural da Educação Física visam implodir as barreiras das diversas formas pelas quais a representação foi significada, escancarar seus jogos de contenção e resistência e possibilitar outras formas de significá-la, de se fazer representar.

Além do exposto, pode-se afirmar que o processo de significação nunca é idêntico a si mesmo pelo fato dos signos precisarem ser repetidos após a sua significação (EAGLETON, 2006). Um signo só é identificável por ter ocorrido outras vezes. Não haveria comunicação, nem sanidade que suportasse a criação de novos significados a cada conversa. Isto quer dizer que a repetição do signo é parte da sua identidade, pois é o que permite o seu emprego em outro momento. Eis seu caráter performativo. A repetição é o que acarreta a mudança de significação. Não sendo nunca a mesma, a repetição de um signo é sempre diferença.

A significação é da ordem temporal e espacial, visto que é impossível saber sua origem e o contexto em que foi gerada. O signo é encontrado em situações diferentes a todo instante. Embora tenha que manter certa coerência nessas situações para ser identificado, como é usado em contextos diferentes, o signo nunca é absolutamente o mesmo, ou seja, jamais é idêntico a si. O que inviabiliza qualquer alusão a uma identidade própria ou essência. Bola pode ser o artefato do jogo de futebol, enfeite de natal, apelido de um sujeito, a condição corporal de outro, droga, a próxima vítima, dinheiro de suborno, enganação, distração, traição etc. Mesmo quando significa um artefato do jogo de futebol, não se trata da mesma significação recebida no ato da “criação”. Ela será diferente em cada contexto, pois o significado é modificado pelas cadeias de significantes nas quais está inserido. Sendo compostas de diferenças, é impossível o retorno ao mesmo ou a existência de binarismos. Uma aula é sempre outra aula. Ela também não é boa ou ruim. Essa classificação, como vimos, é fruto do controle da representação.

Tomemos o exemplo do *funk*. Das narrativas a respeito de sua origem relacionada à obra musical de James Brown, na década de 1960, nos EUA, aos bailes das favelas e subúrbios cariocas, o *funk*, enquanto representação vem sendo atravessado por intensas lutas pela significação. Para alguns, ele é uma forma explícita e agressiva de tratar temas como violência, crime, tráfico de drogas, erotismo. Para outros, é lixo musical fruto da assimilação da cultura popular pela indústria cultural. Há aqueles que apenas curtem a sua “batida”, enquanto outros curtem o baile. Há os que reforçam

que se trata da expressão legítima e sensível de um grupo cultural às condições de miserabilidade e abandono político em que se encontram. Outros, dizem que é a exaltação ao crime organizado e apologia à imoralidade. Em suma, o que se tem são vozes ecoando com maior ou menor peso político social para dizer o que é o *funk*. O que se vê, em qualquer caso, é a tentativa de controlar a representação do que venha a ser o *funk* e a formulação de estratégias para espantar a instabilidade da diferença, que o modifica ininterruptamente seja por parte de seus adeptos ou de seus algozes.

Há outro aspecto que não pode ser desconsiderado: a linguagem é um fato temporal. Embora uma frase tenha começo e fim, a linguagem não. Ao utilizarmos qualquer signo não nos damos conta que ele traz traços de outros, de sua trajetória, que ele já passou por significações anteriores e que outras serão realizadas, que é influenciado por todos os outros signos formando um emaranhado complexo e inesgotável, um texto. Apesar disso, temos a impressão que a significação é exclusividade nossa. Quando empregamos o signo em outro momento, em outro contexto, fazemos com que significações anteriores sejam modificadas e as mantemos abertas para novas. Afinal, falamos, escrevemos, postamos mensagens, jogamos etc., nas margens da fala dos outros. Com isso, permitimos que outras pessoas façam o mesmo com nossas significações. É nesse jogo de tempo e espaço em que o signo transita que Derrida cunha o termo *différance*.

Em francês, o termo diferença é traduzido por *différence*. Expressão que tem como etimologia o verbo latino *differre* (diferir), que encerra duas significações distintas. Diferir significa “recorrer consciente ou inconscientemente à mediação temporal e temporizadora de um desvio, suspendendo a realização ou o preenchimento do desejo ou da vontade, efetuando-o finalmente de uma forma que anula ou diminui o efeito” (SANTIAGO, 1976, p. 23). O outro sentido de diferir é o de não ser idêntico, ser outro, discernível. *Différance* remete ao mesmo tempo para o diferir como *temporização* e para o diferir como *espaçamento*. Derrida (1991) introduz a letra *a* na escrita da palavra no lugar do *e* com a finalidade de propor uma “marca muda”, pois se escreve ou se lê, mas não se ouve a diferença. *A différence*, como noção, não é um ente presente ou transcendente por mais que o desejamos. Ela não exerce qualquer autoridade. Ela avisa o adiamento da presença do signo dito presente e a sua diferença em relação aos outros. Ao remeter-se simultaneamente para toda a configuração de suas significações, a *différance* guarda em si o traço do elemento passado e abre a marca do signo para ser moldado pela sua relação com o futuro. O movimento da *différance* produz a diferença que nada mais é do que a condição de qualquer processo de significação.

Para Derrida (1991), os signos contêm rastros de seus contextos, de suas histórias e de seus futuros. Se o signo exclui outros signos a fim de ser ele mesmo, ao mesmo tempo traz traços de outros. Pode-se assim dizer que o signo não é puro, não é completo. É um constante vir a ser. Por isso, um significante, apesar de estar frequentemente diante de ataques que tentam fixar seu significado, logo, definir sua identidade, é a sua ausência, sua diferença que o deixará sempre aberto para ser ocupado por outras significações. Para os pós-estruturalistas, os limites são ilusórios, temporários, abertos e inapreensíveis. O significante sempre estará sujeito a novas significações. A significação de um signo, portanto, nunca é idêntica a si mesma. Todos os signos são diferenças entre diferenças e não diferença entre coisas identificáveis.

Essa é a condição que permite que cada cultura construa constantemente novas significações. Se assim não fosse, a humanidade apresentaria as mesmas práticas encerradas nos mesmos significados. Essa é uma questão central no currículo cultural da Educação Física. Afinal, a cada brincadeira, luta, dança, prática esportiva ou ginástica, estes significantes estarão abertos a contingência, a novas significações, que serão imprevisíveis e potencializadas no contato entre os sujeitos da Educação Física, as práticas corporais e as condições de cada contexto, dia, aula, escola.

Derrida coloca em questão não apenas as significações que o sujeito faz, mas também, o modo como o sujeito é significado, ou seja, como o eu é significado. Afinal, se o sujeito não é o centro da razão, não apresenta uma essência, se o que ele manifesta depende de um jogo de diferenças e a linguagem é apenas um instrumento, toda as noções que os sujeitos têm de si são instáveis e não estão presentes nele. O que cada sujeito pensa de si mesmo é uma ficção, uma invenção da cultura no tempo e no espaço. Isso coloca outra questão: o sujeito que fala apenas coincide com o seu ser. Porém, não são os mesmos, tampouco idênticos um ao outro. Derrida colocou a identidade estabilizada e unificada do sujeito em crise. Se o signo não está presente, o Eu não pode estar presente para si mesmo.

A questão da significação em Derrida abre espaços para a compreensão da identidade do sujeito pós-moderno (HALL, 1998), utilizada no currículo cultural. O sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, para sempre. A identidade do sujeito é transformada continuamente à medida que os sistemas de significação se modificam e impõem limites ao significante. Isso é cultural! Mas, como já vimos, por não estar presente, a identidade se desloca, se modifica. Temos apenas uma ilusão sobre quem nós somos. Sendo assim, a identidade, aquilo que caracteriza um sujeito, não é uma essência ou a unidade

da sua experiência. Ela é tão somente uma representação em que tentamos controlar seus significados. Ela é discursivamente produzida e interdependente da cadeia infinita do que ela não é: a diferença.

Ancorado em Derrida, Hall (2000) explica que a identidade é construída por meio da diferença e não fora dela, e toda identidade, eu/ele, por exemplo, só se constitui em relação com o Outro, “o *exterior constitutivo*” (p. 106), com aquilo que lhe falta. Elas emergem no meio de relações específicas de poder, portanto, são produtos da marcação da diferença, enquanto negação ou oposição e da exclusão, ao invés do signo de uma unidade idêntica (p. 109). Desse modo, a unidade da identidade é constituída no interior dessa relação de exclusão. No entanto, o jogo de poder dessas relações é constantemente desestabilizado por aquilo que ele deixa de fora. Para o autor, a identidade se ancora e tenta se fixar no momento de exclusão, o que cria uma hierarquização e afastamento entre os polos resultantes das relações, estabelecendo a identidade sem diferenciações, naturalizando-as.

Essa concepção de identidade não tem como refererência o Eu estável, sempre o mesmo e idêntico a si mesmo ao longo do tempo. Também não se refere a um Eu verdadeiro que está escondido dentro de muitos outros Eus, que são impostos ou partilhados pela ancestralidade ou pela cultura e que garante sua unidade imutável. O que implica negar a concepção de ator. A identidade é dependente do jogo da significação, dos discursos e práticas que vivemos e nos colocam sempre diante de processos de transformação (HALL, 2000). Eis aqui outro aspecto importante no currículo cultural: a possibilidade dos sujeitos do currículo compreenderem a construção de sua cultura e de si mesmo, para potencializar outras formas de ser.

Assim sendo, não se pode falar em uma identidade homem, mas homens; infância, mas infâncias; mulher, mas mulheres; negro, mas negros e assim por diante, e todas podem ser alteradas. Exemplificando: o homem, no romantismo, é um sujeito afável, emotivo, intuitivo, amante da liberdade e despreza o racionalismo iluminista. Identidade bem diferente do homem viril, corajoso, forte que caracterizava os pioneiros estadunidenses, por exemplo. Um homem pode ser homem por não fugir à luta, mas pode não ser homem se na luta matar o oponente de forma covarde ou ser muito homem para fazê-lo; pode ser homem por ser trabalhador, mas pode não ser caso não trabalhe. O homem pode ser homem caso seja um coquistador, um galanteador; mas pode não sê-lo, caso use de subterfúgios e deslealdade para seduzir alguém. Ele ainda pode ser aquilo que não foi significado.

Se abordarmos o signo mulher, veremos que aquelas que lavam suas roupas nos ribeirões ou realizam trabalho na lavoura são marcadas como

diferentes em relação as que vivem nas passarelas da moda. Ela pode também ser cobra, anta, bruxa, avião etc. tudo dependerá do modo como esses seres e coisas forem representados. E todas são mulheres, temporariamente, é claro! Além desses exemplos, no interior deles, a identidade também se modifica, pois o signo carrega apenas traços da sua presença, podendo ser alterado e sofrer nova significação. É o caso de malandro. Malandro pode ser quem não trabalha e também quem trabalha. Isso dependerá do jogo da significação ou, em termos derridianos, da *différance*. Afinal, homem, mulher, luta, trabalho, covardia, beleza, malandro etc. são frutos da diferença. Para ilustrar esse processo, tomemos as relações amorosas. Na tradição judaico-cristã, as relações são monogâmicas e juramentadas. Qualquer coisa que difira disso será vista como pecado. No entanto, encontramos pessoas que frequentam cultos dessa tradição, mas amam muitas pessoas ao mesmo tempo e com elas mantêm relações íntimas. Em alguns casos, vive-se o poliamor. Há quem diga que se trata de evolução da espécie, outros dirão que é o fim do mundo.

Abordemos outra: a identidade da Educação Física. Nos rastros do pensamento derridiano, a Educação Física também não é uma essência. Ela não apresenta uma identidade unificada, estável. Ela é apenas traços de outras coisas. Por isso, ela se transformou e também pode ser transformada. Não à toa, traz traços de outras disciplinas, contextos e histórias. Ela pode ser muita coisa: ginástica, esporte, aptidão física, movimento humano, cultura corporal e outras tantas pelas quais seu significante será (temporariamente) ocupado. Em todos os casos, o signo apresenta seus rastros do passado e futuro. O que podemos fazer é seguir seus rastros e analisar (com suspeita) os efeitos que serão produzidos nos sujeitos. Não se trata de uma Educação Física melhor ou pior, certa ou errada. O que há são formas de Educação Física significadas em meio a jogos de força que tentam fixar sua identidade e afastar os perigos de suas mudanças, a diferença. Não é por acaso que professores e professoras debatem suas práticas, seus saberes, seus vínculos e suas concepções. Isso é a luta pelo controle da representação. Isso é o medo da diferença.

### *Michel Foucault e a vontade de verdade, saber e poder*

Se o signo apresenta apenas rastros e nunca pode ser definido, a questão passa a ser, então, o que estabelece o limite, a produção, a definição e a verdade do significado, ou seja a identidade do signo, a identidade da representação.



Busquemos o apoio na obra de outro autor pós-estruturalista, o historiador e filósofo francês Michel Foucault, que também contribuiu para ancorar o uso da noção de diferença utilizada no currículo cultural. Apesar de conferir pouca ênfase à diferença ao longo de sua obra, os argumentos de Foucault nos permitem responder o problema anunciado. A análise derridiana pode ser acrescida da análise foucaultiana para compreender que além da instabilidade, o processo de significação é dependente das relações de poder. Se a linguagem é o que nos dá a experiência que temos de nós e está sempre aberta à significação, com certeza ela mobiliza interesses de alguns para fixá-la e, ao mesmo tempo, de outros para desestabilizá-la. Por isso, está sujeita a vetores de força.

Em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada materialidade (FOUCAULT, 2006, p. 8-9).

Se dizer algo pode significar perigo, fica evidente que esse risco deve ser controlado, pois “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2006, p. 10).

É no comentário que faz no artigo *Theatrum Philosophicum* sobre dois textos de Deleuze, que Foucault (2000) problematiza a noção de diferença em seus escritos, indicando os rumos da trajetória de suas produções. Em seguida, em outro comentário (1996) realizado na introdução do livro de Deleuze com Guattari, *O Anti-Édipo*, afirma que se deve preferir a diferença à uniformidade. A diferença, em Foucault, tem uma função positiva em oposição ao aspecto negativo, tal como sugere a dialética de Hegel.

Ele dizia que suas pesquisas nasciam de problemas da atualidade que o inquietavam. Sua obra amplia a preocupação com os processos de significação e aborda a investigação histórica para questionar como certas verdades e seus efeitos práticos se formaram e se estabeleceram no presente. Para Foucault, se soubéssemos como aquilo que conta como natural, como verdade, foi produzido, poderíamos criticar, desconstruir e, assim, produzir outras possibilidades de ser. Ele relacionava a história às concepções de discurso e poder.

Influenciado por Nietzsche, Foucault coloca a verdade como fruto do acontecimento, uma produção histórica, não como algo que já está presente na realidade e que caberia aos humanos descobrir. A verdade como

descoberta seria aquela objetivada e demonstrada por meio dos métodos científicos. Enquanto descoberta, essa verdade discute questões referentes ao método para que seja validada. Enquanto acontecimento, a verdade estabelece estratégias que sinalizam como foi produzida. A primeira indica apenas as relações entre o sujeito e objeto investigado – a realidade, a segunda escancara os perigos enfrentados por aqueles que são tomados por ela, que a almejam e a querem fazer valer. Para Foucault, a verdade é indissociável da singularidade do acontecimento. Isso decorre por conta daquilo que é considerado verdadeiro ser uma produção elaborada num determinado tempo e espaço, pois nem tudo tem validade em qualquer lugar e, também, em algum tempo específico.

Tomemos como exemplo a educação das crianças. Num passado não muito distante, as sociedades ocidentais permitiram o uso da repressão pela força física, prática que passou a ser condenável em muitos lugares. Se observarmos o treinamento das atletas chinesas de ginástica artística, veremos que desde muito pequenas as crianças são colocadas diante de situações de esforço físico, que ultrapassam os limites aceitáveis, ao menos no Brasil. Diriam alguns que os treinamentos são traumáticos para a organização psíquica de seres em desenvolvimento; outros afirmariam que, além disso, as crianças pequenas não teriam que aprimorar movimentos inadequados à idade; outros diriam que elas deveriam estar brincando entre os pares, num ambiente saudável. Há ainda aqueles que defendem que o treinamento pode existir desde que seja lúdico. Por outro lado, também há experts favoráveis aos métodos chineses pois o que está em jogo são medalhas olímpicas e tudo o que podem representar para as famílias e para a nação. Sem falar que a própria noção de criança, bem como o que estabelece seus limites geracionais, é uma invenção datada historicamente, um acontecimento. Ou seja, qual é a verdade? Como e por que ela se estabeleceu de diferentes formas? Diante disso, podemos dizer que cada grupo cultural quer saber o que é a criança e como ela pode ser educada, treinada. Essas afirmações são fruto da vontade de saber, que é advinda da vontade de verdade. Sua efetivação decorre das relações de poder.

Como se sabe, na modernidade, a busca da verdade pela razão ancora-se no método científico. Para Foucault, o melhor seria indagar sobre o caminho histórico que a produziu, ou seja, a sua genealogia. A função do genealogista é reconstruir a historicidade dos conceitos e como se tornaram verdadeiros e universais. É o que leva o filósofo francês a investigar a proveniência e a emergência de práticas de vários tipos ou concepções (FOUCAULT, 1992). A proveniência tem como função retomar

os acontecimentos, por menores que sejam, principalmente aqueles que foram esquecidos pela memória e dispersados pela história. A genealogia valoriza e se atém à exterioridade dos fatos. Esse é o motivo pelo qual o que é considerado verdadeiro numa época e lugar não pode ser visto como uma essência, cuja natureza o homem racional descobriu. A emergência, por sua vez, leva em conta as regras e os processos de dominação que ocorrem no momento do surgimento da verdade investigada e que, por conseguinte, a influenciam. A genealogia faz aparecer o acaso das lutas pela significação. O genealogista fortalece o acaso, a interpretação daquilo que está consolidado e que está visível. Mais! O olhar genealógico prioriza um determinado ângulo, uma perspectiva específica, o que confere à investigação realizada a condição de ser apenas uma interpretação<sup>17</sup> entre tantas possíveis. A verdade é um acontecimento que precisa ser submetida à investigação e à análise crítica<sup>18</sup>.

Vejamos o que acontece na defesa de um TCC de licenciatura, dissertação ou tese. As conclusões da pesquisa somente serão validadas se passarem por determinados rituais e condições como: a) a escrita terá que seguir normas acadêmicas; b) os argumentos empregados devem ser referenciados em obras cujo autor também foi referendado em outro momento por uma comunidade de iguais; c) o objeto tem que ser submetido ao rigor do método de pesquisa, que, por sua vez, tem que ser validado; d) atender a certas exigências de uma banca composta por especialistas, entre outros. Perguntaria um genealogista: como foram estabelecidas as normas acadêmicas? Quais as forças que levaram a escolha do objeto? Como o conhecimento investigado foi produzido? Como os dados foram tratados? Como os especialistas foram selecionados? Quem são eles? Como aprenderam a pensar o que pensam? Quais as forças e condições que determinaram todos esses aspectos? E muito mais. A partir daí podemos pensar a genealogia das práticas corporais, da Educação Física, dos seus currículos, das práticas pedagógicas, das normas escolares etc. Isso seria colocar a verdade à prova da *acontecimentalização*. O genealogista aponta o jogo sempre empírico e provisório que envolve a articulação das estratégias de poder e técnicas com pretensão de verdade. Dito isso,

17 A interpretação nada mais é do que uma constante substituição de significantes. Ela é mais uma prática de significação. Como cada signo só pode se remeter para outros signos, não há como chegar a uma origem. Não há nada a ser interpretado (FOUCAULT, 2000).

18 Foucault (1978) afirma que a atitude crítica é "o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função a desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade".

não há como distinguir o verdadeiro do falso, o legítimo do não legítimo. Se a história é o lugar do acontecimento da verdade, pressupõe-se que ela é apenas uma perspectiva de verdade.

Com base nessa concepção de verdade e diante da instabilidade que a diferença traz para a significação, o currículo cultural introjeta nas práticas pedagógicas as verdades que foram produzidas a respeito "do"<sup>19</sup> pipa, do futebol, do skate, do funk, entre outras. Como elas foram produzidas? Como foram validadas ou negadas? Quais as condições para que uma se mantenha como verdadeira e outra como falsa?

A verdade como acontecimento faz do conhecimento "uma invenção, que traz consigo jogos de instinto, de impulsos, de desejos, de medo, de vontade de apropriação" (1997, p.14). O interesse vem antes do conhecimento. Em termos nietzschianos, há apenas vontade de verdade. Foucault explica que o saber diz respeito somente aos procedimentos e efeitos de conhecimento aceitáveis num dado momento e domínio definidos. Por outro lado, o poder concerne aos mecanismos específicos e estratégicos capazes de induzir comportamentos ou discursos.

Foucault (1978a) "acontecimentalizou" a loucura por não endossar uma linguagem que a opusesse à razão, o que as tornaria excludentes entre si, sendo a loucura a diferença segregada. Foucault entende a loucura como uma experiência de linguagem, como fruto da linguagem. A loucura já foi possessão demoníaca para os renascentistas, desrazão para os clássicos e doença mental para os modernos. Isso não quer dizer que não existam sujeitos loucos. A questão é como ela passou a ser uma doença e um perigo, visto que ela poderia ser qualquer outra coisa ou nada. O acontecimento da história da loucura e a segregação do louco como diferença excluída é o acontecimento que possibilita e constitui a identidade da razão ocidental, que por sua vez, é o centro da identidade do sujeito moderno, sua essência. Eis o aspecto positivo e produtivo da diferença. Ela produz a identidade do não louco. O doente mental continua sendo segregado não apenas sob o pretexto de ser tratado, mas para que seja mantida em relação a ele uma distância aos considerados normais ou são de espíritos (*idem*). Esse é um modo pelo qual a cultura moderna institui limites e faz da exclusão e da proibição algumas de suas manifestações e da diferença seu perigo, seu desvio, sua ameaça. Não à toa, em determinados contextos, "certos loucos" não são internados e tratados.

19 Coerente com esta exposição, empregamos o artigo masculino conforme esse artefato é expressado na cultura popular em detrimento da denominada norma culta.

No âmbito das pesquisas do GPEF, demonstrei como os discursos e as práticas da Educação Física produzem seus sujeitos. No currículo esportivista, a diferença produziu a distinção entre habilidosos e não habilidosos, vencedores e perdedores, aqueles que podiam compor os times da classe e os da escola e os que deveriam aplaudir. O que se viu foram constantes invenções para marcar e afastar os que ameaçavam à norma (NUNES, 2006).

Outra obra de Foucault, *As palavras e as coisas* (2002), ajuda a compreender que o homem dotado da razão também é um acontecimento, uma invenção da história e dependente da linguagem, que permite afirmar a verdade sobre quem ele é. Nessa obra, ele mostra como cada época da história ocidental (Renascimento, Idade Clássica e Modernidade) construiu o “seu” conhecimento. O homem, enquanto objeto do saber e como sujeito do conhecimento surge apenas no limiar do século XIX, com a aparição de uma nova maneira de fazer ciência, as Ciências Humanas. Esse surgimento também não ocorreu à toa. As ciências do homem eclodem no momento em que as cidades europeias estão em crescimento e o capitalismo em expansão. Em tal contexto, o controle dos indivíduos passa a ser um problema para a gestão do Estado. Nesse bojo, Foucault problematiza os limites da linguagem e faz emergir o problema do ser da linguagem, que não pode coexistir e se articular com o ser do homem. Isso ocorre porque o sujeito não é nem a origem nem o produtor de saberes, mas, ao contrário, é produzido no interior deles. Assim como as coisas não são coisas por si só, o homem também não o é. Ambos são produtos de conceitos e concepções que geram palavras e discursos que permitem ao homem percebê-las e falar a seu respeito.

Diante da força das ciências, ao homem somente foi permitido falar, medicar, educar, enfim, atuar, pautado naquilo que foi produzido como conhecimento sobre ele. Daqui surge a força da Pedagogia como forma de saber que permite dizer o que é uma criança e como ela deve ser educada. Daqui brotam os saberes necessários das áreas médicas para impor a condição saudável do homem. Daqui emana o conhecimento da Psicologia para afirmar as fases de desenvolvimento humano, como a criança aprende e, por conseguinte, como as atividades didáticas devem ser elaboradas.

Foi, no entanto, em *Arqueologia do Saber* que Foucault (2008b) enfatizou o caráter produtivo da diferença, ao explicar como nos tornamos assujeitados ao conhecimento produzido e como podemos escapar da identidade, da mesmidade. Ele analisou os procedimentos que produzem, fazem circular e regular os enunciados presentes nos discursos e, assim, como existem possibilidades para nos contrapormos a eles. Ensinou que ao

escavar os discursos já pronunciados, pode-se compreender o conhecimento mais antigo ou o atual e entender como e por que os saberes surgem e se transformam. O discurso, enquanto conjunto de enunciados, se estrutura de modo a nos posicionar no seu interior, o que nos induz a falar o que sua estrutura permite. O discurso é um lugar a espera de ser ocupado por alguém que vai falar. A análise de Foucault indica a articulação entre práticas discursivas e não discursivas como a condição social e política que determina as regras de formação dos enunciados e que possibilita o surgimento e a transformação de um saber.

Para melhor entendermos essa colocação, observemos os discursos pedagógicos sobre as brincadeiras. A partir do momento em que os teóricos da Psicologia enquadraram a criança como etapa determinante para a formação do homem racional e produtivo, isto é, o futuro dos Estados nações, tanto os técnicos da educação como os médicos em suas cruzadas higienistas produziram discursos sobre elas. A criança saudável passou a ser um sujeito brincante e a brincadeira, por conta de seu aspecto lúdico de arrebater da realidade ter sido concebida como um problema para o trabalho, passou a ser uma ação permitida apenas aos infantis. Mais adiante, a brincadeira ganhou ares de ciência em função das teorias desenvolvimentistas que viram nas práticas e na ação de jogar aspectos potentes para o desenvolvimento infantil (cognitivo, socioafetivo e motor). Hoje, dificilmente encontramos uma professora de Educação Infantil ou um curso de Pedagogia, que não discursive sobre a contribuição do brincar para a formação da criança. Por conta disso, proliferaram no mercado os denominados brinquedos pedagógicos e a criança que não brinca é significada como problemática e passa a ser alvo de intervenções corretivas.

Antes de tudo, diz Foucault, é preciso recusar a noção de que existe uma intenção secreta nos discursos. Para ele, é necessário superar as ideias que tratam os discursos como significantes que carregam um significado, que distorcem a realidade e têm por objetivo deturpá-la ou alienar as pessoas. O que interessa são as condições de existência que permitem que algo seja dito por um sujeito a partir da posição que ocupa no interior dos enunciados e o modo como se reconhece neles. O discurso é um princípio de controle sobre o que se pode dizer sobre as coisas e sobre si mesmo e a partir de onde o sujeito efetua suas práticas.

Com Foucault é possível dizer que a enunciação como ato do professor não constitui um projeto deliberado de um falante que expressa com autonomia suas intencionalidades. O que se diz é possível a partir de uma ordem, de princípios de controle, seleção e exclusão de significados que permitem tanto

a circulação de significantes colonizados pela identidade normatizada como possibilidades do devir da diferença. É exatamente por isso que se tenta fechar seus limites e afirmar práticas específicas como válidas. Ou seja, em qualquer caso não existe professor fora do discurso pedagógico. Não existe técnico de ginástica artística fora dos discursos da modalidade etc.

Nas concepções de Foucault, tudo é prática e tudo está atravessado por relações de poder e saber, que se implicam mutuamente. São as relações de poder que permitem e atualizam as práticas sociais e o modo como falamos delas, sejam textos ou instituições. Por conta disso, o discurso vai muito além de um modo de referenciar as coisas. Ele apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede de significados que lhe é própria. Os conceitos não estão na consciência dos indivíduos; pelo contrário, estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo (FOUCAULT, 2008b).

[...] nada pode figurar como elemento de saber se, de um lado, não estiver conforme a um conjunto de regras e coerções características, como, por exemplo, de tal tipo de discurso científico numa época dada; e se, de outro, não dotasse de efeitos de coerção ou simplesmente de incitação próprios do que é validado como científico, racional ou comumente admitido etc. Inversamente, nada pode funcionar como mecanismo de poder se não se manifesta segundo procedimentos, instrumentos, meios, objetivos que possam ser validados em sistemas mais ou menos coerentes de saber. Não se trata, então, de descrever o que é o saber e o que é o poder e como um reprimiria o outro, ou como o outro abusaria daquele; mas, trata-se antes, de descrever um nexo de saber-poder que permita entender o que constitui a aceitabilidade de um sistema, seja o sistema da doença mental, da penalidade, da delinquência, da sexualidade etc. (1978b, p. 8).

O poder é tema importante na obra foucaultiana, na qual afirma não se tratar de algo que alguém se apodere e tampouco se refere ao uso da violência. O poder é microfísico, multiforme, multidirecional. Outro detalhe: o poder opera de diferentes formas em locais e relações específicos e que têm historicidades próprias. Está nas formas como as pessoas se relacionam consigo mesmas, com os outros e com as instituições. Está também nos modos como cada um governa a conduta dos outros e própria. São mecanismos particulares, definíveis e definidos, que permitem induzir comportamentos e discursos. Ele é tanto repressivo como produtivo. Ele está nas estruturas, na capacidade delas de determinar as identidades e atos, valores e normas (WILLIAMS, 2005).

Suas análises indicaram que a história não é linear e o progresso seu resultado. Foucault (2008b) mostrou que as relações entre as estruturas sociais e os indivíduos e entre as palavras e as coisas são pautadas por relações de poder. Para ele, a identidade (o que as coisas significam) e, com isso os sujeitos, são criações da história e parte das influências que recaem sobre nós, pois as nossas ações, enquanto sujeitos, estão organizadas em torno dela e do que ela nos permite fazer. Isso quer dizer, que é a nossa identidade docente que, em alguma medida, possibilita nossas ações, discursos e tomadas de decisão. Nessa situação Foucault utiliza o termo posição de sujeito. Não somos professores dotados de uma razão que nos possibilita atuar no exercício da docência. Aquilo que é possível falar desse lugar está dado pelos discursos produzidos na cultura docente. Se assim o fizermos, seremos produzidos mediante sistemas de classificação como professores normais, caso contrário, como anormais. Não à toa, para alguns, causa estranhamento o professor não ser favorável à retenção de alunos que não alcançaram os objetivos traçados pela escola ao término de um ano letivo ou, do mesmo modo, o fato da prática pedagógica da Educação Física conter debates, leituras de textos gráficos ou audiovisuais. Dentro daquilo que se estabeleceu com relação ao que é ensinar e ao que é ensinar Educação Física, esses posicionamentos são tidos como anomalias, loucura.

A diferença abordada como anormal pode ser compreendida como decorrente de diversas análises sobre os modos como nos tornamos sujeitos. No curso *Segurança, território e população* (2008c), por exemplo, Foucault procura diferenciar os dispositivos de segurança dos mecanismos disciplinares e como ambos tratam dos processos de normalização. A disciplina, descrita em detalhes em *Vigiar e Punir* (2012) - atua no sentido de normalizar os sujeitos por meio de técnicas que delimitam o tempo, o espaço e determinam os gestos e ações com os quais os sujeitos devem operar em espaços específicos, para depois classificar e selecionar conforme o interesse em questão, como, por exemplo, na definição dos alunos que vão representar a classe e a escola em campeonatos esportivos, apresentações de dança etc. Esse processo estabelece a demarcação entre os inaptos e os aptos.

Para o autor, a normalização decorre de um modelo construído a partir de certos objetivos que se quer alcançar. A essa relação ele denomina norma. Isto é, a situação disciplinar na qual a norma precede ao normal e ao anormal e pela qual se estabelece a demarcação entre ambos: o que se enquadra na norma e o contrário. No caso dos dispositivos de segurança, que garantem a ordem da sociedade, o processo é inverso. A partir das observações e classificações do normal e do anormal, entendem-se os

fenômenos que ocorrem no interior da população, a fim de se construir curvas de normalidade. A normalização das populações vai consistir em distribuir e fazer funcionar as diferentes normalidades, uma em relação às outras. Por conta disso, a demografia investe no estudo das taxas de natalidade, de mortalidade, das doenças, dos assassinatos, dos acidentes de trânsito, dos resultados dos setores produtivos, dos índices de IMC, dos resultados em avaliações escolares etc., para mensurá-las e tomar decisões administrativas sobre as populações. Mediante a definição dos interesses e das necessidades que se estabelecem na sociedade, a norma será estabelecida, codificada formalmente, legislada. Esse é o processo da normatização. Podemos, então, compreender porque o grau de aceitabilidade (a norma) desses fatores se modifica de tempos em tempos.

São as formas de normalização dos sujeitos, tanto as realizadas pela disciplina como pelos dispositivos de segurança, que permitem o governo da população, logo, a dominação. É interessante realçar como o termo é usado por Foucault. É nas relações sociais nas quais uns agem sobre os outros, onde uns tentam regular a conduta do outro, que um tenta trazer o outro para o seu domicílio, seu domínio, sua morada. Tudo para manter os significados das coisas. Isso ajuda a entender as práticas de normalização, logo de domínio, que acontecem na família, na escola, na Educação Física, nas práticas corporais.

Retomemos as explicações mediante um exemplo próximo das análises de Foucault sobre as tramas do saber-poder. Imaginemos o momento em que chegamos na escola para iniciarmos as aulas. Diante um conjunto infinito de palavras, de signos, quais escolhemos para nos dirigir aos nossos alunos, para apresentar nossa proposta de trabalho, tomar decisões diante de quaisquer problemas, fazer explicações, realizar registros, efetuar avaliações etc.? Será que utilizaremos as mesmas para apresentar aos nossos pares e superiores o nosso plano de ensino? E diante dos pais e familiares, como abordamos os temas tratados em aula? Com certeza, apesar de infinitas possibilidades, seremos tomados pelas relações saber-poder. Não atuaremos por livre escolha. Afinal, existem questões que nos regulam referentes: à estrutura da língua que falamos (a gramática); às concepções de mundo, sociedade, currículo, Educação Física, infância, juventude etc.; aos conhecimentos transmitidos; aos saberes práticos e teóricos que nos formaram enquanto docentes; às imposições das relações pessoais de hierarquia, de amizade, do tipo de especialização, da categoria docente; aos nossos sentimentos relativos a nossa posição na carreira (titulação, tempo de serviço, tempo de casa); ao nosso saber

quanto ao tema; quanto à vida das crianças e de seus familiares; às políticas públicas etc. Como se pode ver, trata-se de um amplo e complexo sistema de coerção o qual limita e regula nossas ações.

Uma análise corrida pode fazer crer que não há escapatória e brechas para ações de resistência às formas de dominação das redes do saber-poder. Ou que simplesmente devemos negar todas e vivermos ao léu. No entanto, aprendemos com Foucault, que apesar de limitados por essas redes, é nas tramas em que ocorreram as determinações históricas, as construções dos discursos e se instauram as verdades, que podemos lutar e oferecer resistência às formas de dominação e transgredir. Afinal, somos constituídos em meio a muitas histórias e intrincadas redes de saber-poder. Frente a elas, o papel da transgressão é descobrir as brechas nas malhas do poder, conhecê-las para nos afastar da imposição das identidades e nos tornar algo diferente do estabelecido. Afinal, como já sabemos, a identidade das coisas é uma criação da história e parte da influência que nos atinge.

A transgressão não opõe nada a nada, não faz nada deslizar no jogo da ironia, não procura abalar a solidez dos fundamentos [...] porque ela não é violência em um mundo partilhado. [...] nem triunfa sobre os limites que ela apaga. [...] Ela toma, no âmago do limite, a medida desmesurada da distância que nela se abre e desenha o traço fulgurante que a faz ser. Nada é negativo na transgressão. Ela afirma o ser limitado, afirma o ilimitado no qual ela se lança, abrindo-o pela primeira vez à existência". (2009, p. 33).

Se Derrida nos ensina que existem apenas diferenças de diferenças, que nada pode ser capturado como idêntico, como identidade, Foucault contribui para pensarmos a diferença como possibilidade de transgressão das coisas do mundo e de si mesmo. Com ambos é possível pensar que a diferença presente na figura instável do Outro é para aquele que o instituiu, que o denominou, o segregou, a perturbação de si mesmo e, ao mesmo tempo, pode ser a possibilidade da transformação, da afirmação da diferença e, por conseguinte, a crítica à identidade, àquilo que se pretende ser fixo, definitivo.

### **A escolha: a diferença como potência**

O pensamento pós-estruturalista permite aos Estudos Culturais a elaboração das análises dos processos de regulação presentes em quaisquer práticas culturais que incidem na produção e ação dos seus indivíduos, logo, estão preocupados com os modos como as culturas operam as

identidades. Para Hall (1997), a cultura é um território contestado no qual os sujeitos lutam pelo poder de produzir, definir e controlar os significados das coisas do mundo. Essa definição toma como referência que toda prática cultural é uma prática de significação. Se assim é, as práticas corporais como os esportes, as lutas, as ginásticas, as danças e as brincadeiras são práticas culturais que produzem significações tanto para aqueles que delas participam e divulgam como para os que as desejam ou assistem.

No campo dos Estudos Culturais entende-se que não há uma relação direta e tampouco qualquer correspondência entre as palavras e as coisas. O que se tem é a luta pelo controle da definição dessa relação, envolvendo grupos e sujeitos em posições assimétricas de recursos e de poder, tanto materiais quanto simbólicos (JOHNSON, 2004). Essa perspectiva dá a entender que os significados estão sempre em negociação e conectados às políticas de verdade postas em circulação entre os diversos grupos e segmentos sociais que determinam o que é a realidade e como ela pode ser (re)apresentada. O campo da cultura é um território de luta; é a manifestação do poder e das relações assimétricas que ela produz. A cultura corporal seria, então, o campo de luta pela afirmação e validação dos significados das práticas corporais tanto pelos praticantes de cada grupo como entre aqueles que a desejam ou apenas as observam e comentam (NEIRA; NUNES, 2006, 2009). Essas definições, como vimos, são devedoras de autores como Jacques Derrida e Michel Foucault.

As pesquisas no campo dos Estudos Culturais têm mostrado que o caráter pós-estruturalista da linguagem descentrou tão drasticamente a identidade que qualquer referência a ela tornou-se impossível. O caráter fragmentado, instável e adiado da identidade formulou a noção de que existem apenas identificações contingentes e provisórias (HALL, 2000). Essa desestabilização das identidades é o que permite a afirmativa da crise dos padrões de referência (Estado, classe social, família, trabalho, sexo, gênero etc.), que antes estabilizavam os sujeitos. É a propalada crise de identidade.

Essas posições teóricas, no entanto, são criticadas por aqueles que se envolvem em lutas por reconhecimento específicas como os negros, nordestinos, quilombolas, mulheres, transsexuais, obesos, surfistas, marombeiros, candoblecistas, os sem terra, sem teto, as classes trabalhadoras etc., enfim, todos os grupos que lutam para definir a representação de quem são. Afirmar que existem identificações contingentes é visto pelos críticos como enfraquecimento das políticas afirmativas, das políticas de identidade. Ora, como lutar pelo reconhecimento de uma identidade, pelo controle da representação se existem apenas diferenças? Não seria essa condição

para a afirmação do individualismo? Para a condição de fazer a diferença? A resposta é simples: não! Nestes casos, a individualidade ainda prenderia todos no signo pessoa ou humano.

Se tudo é diferença e o vínculo ao significante é provisório, o sujeito seria um ser nômade, não universal, mas individualizado segundo os modos pelos quais os significados o controlam temporariamente. Afinal, como vimos, as estruturas da linguagem não são um todo fechado, estruturado e nunca poderão ser. O que nos permite afirmar que as políticas de identidade também são temporárias. Basta ver que os imigrantes (e seus descendentes) que chegaram ao Brasil no início do século XX não se mobilizam mais por melhoria nas condições de trabalho, para ter direito a espaços de associação ou por assistência social. Sabemos bem que as políticas públicas higienistas e eugênicas permitiram que a maioria deles se estabelecesse e, mediante determinadas contingências favoráveis, hoje a maioria vive em situação econômica tranquila e compõem a maioria da classe média e média alta brasileira. Não à toa, mantêm clubes, associações e hospitais referentes à nação de origem e afirmam a identidade de origem étnica como superior aos “brasileiros”. Essa particularidade é tão emblemática que, em alguns momentos, os brasileiros descendentes dos imigrantes chegam a afirmar que o brasileiro não sabe votar, não tem cultura e outras coisas. Aqui ser brasileiro é ser a diferença, é ser o Outro que o aterroriza, que ele quer deixar de fora de sua identidade.

Na tentativa de superar as críticas dos movimentos afirmativos e lidar com a questão das lutas políticas dos sujeitos, o pensamento do pós-estruturalista argentino Ernesto Laclau, possibilita pensar outras ações. Se a identificação é temporária, os significados das lutas também são. No entanto, esse é o momento em que os sujeitos ativos politicamente se articulam, se identificam e podem atuar em defesa de algo que lhes é comum: uma demanda coletiva. Na esteira de Foucault e Derrida, Laclau (2013) insiste que na ação política, também não há estruturas que determinem a significação de forma definitiva, mas apenas estruturas e reestruturas discursivas. O discurso para ele também é prática.

Para explicar, recorro a manifestações ocorridas no Brasil em junho de 2013. A demanda política era contra o aumento da passagem do transporte coletivo urbano. Esse foi o ponto de apego temporário em que as diferenças se articularam. Era um interesse de força coletiva intensa. No momento em que essa demanda foi alcançada, o movimento enfraqueceu, mesmo diante da presença de outros movimentos que surgiram com demandas sociais não tão comuns à maioria. Estes foram enfraquecidos pelas diferenças, por discursos que afastavam e não promoviam identificações intensas.

Se quisermos ir além, podemos abordar as reivindicações dos professores de Educação Física contra as cobranças do CREF. No momento em que surgiu, o Conselho “colou” no significante “área da Educação Física” o significado relativo ao reconhecimento da profissão e do profissional de Educação Física, vista pelos próprios professores como marginal em relação às demais áreas do conhecimento e diante de seus representantes. Era uma demanda comum capaz de promover identificações entre os docentes do componente. Como a significação é sempre instável, hoje o signo CREF não possui a mesma força de identificação. Pelo contrário, agora a demanda é pela sua extinção. Por ora, para muitos o CREF, enquanto representação é uma aberração, uma afronta ao trabalho docente. Eis o caráter fragmentado das identidades. Eis a luta pelo controle da representação. Nas práticas corporais isso também acontece. São as demandas que explicam as articulações de sujeitos, seja para fechar a rua para andar de carrinho de rolimã, limitar o espaço da praia para jogar pelada, solicitar a corda para bater na paróquia, montar turmas de treinamento na escola, enfrentar a polícia para garantir o pancadão no bairro etc.

Ao dizer que não há regra que feche a estrutura, que a imobilize e que lhe imponha limites, Laclau (2011) explica que ela é fechada pelo próprio sujeito ao tomar uma decisão política no mesmo momento em que se torna sujeito dela. Isso é a identificação. Assim, a identidade cultural como a do torcedor de futebol, de nacionalidade, do gosto musical, de classe social, de raça etc. não se daria pelas características dos elementos comuns da cultura, pois lhes é impossível uma identificação definitiva. O que não garante a unidade da identidade cultural. Basta ver como alguns torcedores manifestam-se contrariamente aos do mesmo time frente aos modos como o comportamento de alguns é discursado. O que o autor sugere é que, enquanto estrutura aberta à significação, os sistemas simbólicos permitem aos sujeitos um conjunto infinito e não direcionado de identificações. Essa possibilidade é o que Hall (1998) chama de sujeito descentrado. Um sujeito não possui um único centro, mas vários e todos eles temporários e muitas vezes contraditórios.

Os sujeitos se identificam uns com os outros quando as suas demandas ganham força e tornam-se centrais para eles. Na medida em que a demanda ganha centralidade, a estrutura social que objetivam se estabiliza, porém, sempre provisoriamente, afinal, está aberta a novas significações promovidas pela diferença. As lutas pelo controle do significado dos discursos que envolvem a demanda é o que pode fazer com que ela dure mais ou menos tempo, até mesmo por séculos. Sendo assim, o que constitui um

grupo são as ações que fazem da demanda uma bandeira de luta que parece ser coletiva. A identificação, mesmo que temporária, é o que constitui o sujeito e possibilita sua articulação em torno de algo. A identidade seria então um conceito estratégico em favor de uma luta política específica, que visa, nesses momentos, conter a força da diferença, mesmo que provisoriamente (LACLAU, 2013). Como coloca Hall (2000), a identidade enquanto conceito causa muitas confusões. Porém, como ainda não existe um conceito que possa substituí-la satisfatoriamente, continuamos trabalhando com ela, mas sob rasura, sob suspeita.

Para o pensador argentino, uma demanda pode ser um pedido, como o das meninas para a ocupação da quadra no recreio, comumente tomada pelos meninos; ou para a autorização dos alunos utilizarem o skate ou a bicicleta para irem à escola e disporem de um lugar seguro e apropriado para guardá-los. Quando vários pedidos não são atendidos, eles produzem uma relação de equivalência. A demanda, nesse caso, torna-se uma reivindicação.

Embora distintas, as diferentes demandas que se estabelecem nas práticas sociais, ao estabelecerem uma relação de equivalência, se estendem para os demais contextos e conseguem representar simbolicamente um todo. Disso decorre a ruptura provisória do vínculo estrito em que cada uma delas se constituiu, inicialmente, como particularidade e depois se torna hegemônica (LACLAU, 2011). Para que determinado significado alcance a função de representação universal, isto é, ser hegemônico, as demandas particulares precisam despojar-se de sua relação com significados específicos a fim de se transformarem em um significante sem referência direta a um determinado significado, o que Laclau denomina significante vazio. O significante vazio é um elemento importante na constituição de todo sistema de significação, pois consegue articular significados diferentes na cadeia de equivalência de determinada formação discursiva. É isso o que torna possível a hegemonia de um determinado projeto, pois este apaga ou enfraquece, provisoriamente, as diferenças. Em síntese, a cadeia de equivalência é o que possibilita a hegemonização de um determinado sentido e, para isso, precisa de um lugar vazio a ser preenchido pela política e pelas práticas sociais.

As demandas podem apresentar pontos particulares e comuns. Se na escola, as meninas querem ocupar a quadra, isso é a parte particular da demanda. A outra é a implicação disso no enfrentamento das tradições escolares. Isso é a parte comum entre outras. Se ocorrer o pedido de suspensão da obrigatoriedade do uso do uniforme, a outra parte da demanda também é o enfrentamento das tradições escolares. Essa segunda parte pode estar

em demandas que solicitem o fim dos sinais, pedidos variados do grêmio estudantil, a solicitação de autorização para grafitar os muros etc. A segunda parte sendo equivalente entre todos os pedidos cria uma demanda que permite a identificação de vários grupos e torna-se hegemônica. Ou seja, é esse conjunto articulado e heterogêneo de discursos, já estabelecido hegemonicamente por um determinado discurso no interior de uma pluralidade discursiva, que produz efeitos de posicionamento. Com isso, sujeitos que estavam em posição oposta em dado momento, por meio da demanda comum, se identificam. Não à toa, existem professores que se identificam com as demandas dos alunos e vice-versa. Essas demandas dependem dos discursos que autorizam ou interdita os sujeitos que neles se constituem, a se expressarem e fazerem circular tais significados em uma dada ordem do discurso. Os discursos, como vimos, são elementos ou bloco táticos no campo das correlações de força (FOUCAULT, 2008b).

Assim sendo, por estar em uma escola em que convivem sujeitos oriundos de diferentes culturas, o currículo cultural da Educação Física é um espaço tempo que envolve relações de poder e negociações de significados entre seus sujeitos (professor e alunos) e entre eles e as práticas corporais. Com isso, ressignifica as experiências de outras culturas em seu interior. O currículo cultural é um campo de significação que potencializa a diferença e gera demandas. Isso ocorre por meio da possibilidade dos alunos manifestarem suas vozes, seus saberes, suas contestações e produções. É pela possibilidade da elaboração de novas experiências estéticas e a análise dos modos de regulação que definem e controlam os significados produzidos na cultura corporal, que o currículo cultural se torna um espaço de ação política (NEIRA; NUNES, 2009). Isso se dá por meio de atividades de ensino que promovam vivências e a arqueogenealogia das práticas corporais que envolvem os esportes, as brincadeiras, as lutas, as danças e as ginásticas (*idem*).

As temáticas estudadas tornam-se práticas hegemônicas no interior do currículo temporariamente por meio de uma demanda comum a todos: validar determinadas representações. Sua análise e vivência visam a produzir novas significações para os alunos. Isso permite aos sujeitos da educação: conhecerem os processos de significações que constituíram as representações, sejam as práticas, sejam seus sujeitos; questionarem as histórias da cultura e de si mesmo; a conhecerem as demandas dos grupos identitários em questão; a se envolverem com elas; a vislumbrarem outras e manter a significação aberta à contingência e ao acaso da diferença. Diante disso, é possível articular diferentes demandas e promover identificações

temporárias entre os sujeitos da educação e ações políticas no interior da escola que potencializem transformações no cotidiano mais próximo dos alunos e neles mesmos. Do mesmo modo, essas ações podem promover a ação solidária em busca da paz, mesmo sabendo que essa significação é provisória e se alterará diante das demandas daqueles que estiverem ausentes dessa condição de vida.

Quanto mais significativas tornam-se as demandas presentes nos enfrentamentos das diferenças de gênero, classe, etnia, raça, religião, região e tantas mais produzidas pelo processo de diferimento constante da significação, mais as demandas por um currículo cultural multiplicam-se. Pensar as demandas da diferença e os processos de significação possibilita aos professores e discentes produzirem formas de resistência e transgressão às hierarquias e relações opressivas de poder, rompendo com sistemas dominantes e ao mesmo tempo problematizar as tramas que construíram a história da cada um, de cada prática corporal e vivenciar novas possibilidades.

As demandas das diferenças é o que faz o currículo cultural pensar outras formas de aprender. Inspirado no filósofo francês Gilles Deleuze, entendo que no currículo cultural aprender implica um meio de lançar-se fora da fronteira do corpo como se fosse a primeira experiência das percepções de si, do movimento e do tempo. A ação de lançar-se tanto gera uma mudança interna como estabelece um ritmo capaz de promover mudanças sobre as percepções das possibilidades de atravessar os limites pessoais, amplificando o ser. A experiência de si é a condição imediata do contato com diversas realidades, com a diferença. Experimentar é aprender! É modificar-se ao máximo conforme se vivencia a experiência que nos afeta! Aprender tem que ser uma experiência estética. Isso significa dizer que aprender não é fazer uma cópia literal das coisas do mundo, muito menos assimilar conhecimentos tidos como absolutos, a identidade. Ou seja, aprender não é um processo meramente cognitivo ou de reprodução de gestos. É um processo de viver na diferença (NUNES, 2016).

Essas afirmações fazem com que o currículo cultural não seja apenas o espaço de reconhecimento das práticas corporais, tampouco das identidades culturais de seus sujeitos, mesmo que isso ocorra em um primeiro momento como forma de potencializar a mudança. Não se trata, também, de apenas mostrar a posição desigual nas relações sociais de grupos praticantes dessa ou daquela prática e de como isso foi construído, apesar de ser importante para perceber as tentativas de retenção da diferença e para a tomada de ação política para a construção de outras significações. De forma nenhuma, o currículo cultural pretende promover ações que visem



ao respeito e à tolerância, como vimos em propostas que respeitam as diferenças. Afinal, não tratamos a diferença como o Outro, como negação, desvio ou coitado. O currículo cultural apresenta a diferença como a positividade que constitui as identidades e expõe os mecanismos que tentam mantê-las estáveis e que, ao mesmo tempo, tentam afastar de si os riscos da sua presença. O currículo cultural mostra o jogo cambiante da produção dos sujeitos e a identidade como ponto de apego temporário dos praticantes das práticas corporais e de seus afetos e desafetos. Ele potencializa a diferença como condição do ser e possibilidade do sujeito de libertar-se da história que o prendeu em uma identidade de sujeito determinada e viver outras, inventadas, artistadas e sem fim. O currículo cultural escancara os efeitos discursivos do jogo da diferença.

### **O efeito da diferença: o currículo cultural da Educação Física**

Pelo exposto até aqui, o currículo cultural aprende com Foucault a fazer a arqueogenealogia das práticas corporais e transgredi-las. Aprende com Derrida a possibilidade de pensar outras formas de vivenciá-las e produzi-las. Aprende com Laclau a sua força política. Todos nos fazem ver que o currículo não pode ser fechado, que não é teleológico, que não planeja suas ações a priori. O currículo cultural vive o devir da imprevisibilidade da diferença.

Diante do caráter aberto da significação, o currículo cultural afirma a diferença e com isso potencializa o envolvimento de todos seus sujeitos nas lutas políticas da escolarização e da sociedade mais ampla. Se a identidade incita a nomear, classificar, selecionar para amarrar os sujeitos em histórias preconcebidas, a diferença ensina a nomear de maneiras temporárias e inéditas, a não classificar, não selecionar, não hierarquizar para levar o sujeito a viagens inesperadas.

A presença da diferença força-o a não abandonar termos caros à pedagogia moderna como planejamento, método, avaliação, registro, aprendizagem, estratégias de ensino, disciplina, participação, problematização, cidadania, liberdade, emancipação, mas não os aceitam sem desconfiança, reterritorializando-os. É a diferença que incita o currículo cultural a usar com reserva algumas contribuições das pedagogias críticas. É ela também que o empurra com força para as pedagogias pós-críticas. A diferença o autoriza a se apropriar de termos como ancoragem social de conteúdos, daltonismo cultural, justiça curricular, descolonização do currículo, etnografia, mapeamento, ressignificação, ampliação e aprofundamento sem, no entanto, fechá-los em uma identidade unívoca. Ela lhe permite a crítica a outros currículos por meio da criação

de noções conceituais tais como pedagogia açucarada, pedagogia do faz-de-conta, multiculturalismo inócuo, currículo Frankenstein, professor Ben 10. É a potência da diferença que questiona permanentemente o currículo cultural e o instiga a abrir-se para novas pesquisas e significações.

Como uma pedagogia cultural e com a força da diferença, o currículo cultural busca inspiração para as suas práticas pedagógicas no cinema, nas artes, na literatura, no jogo, na capoeira, no rap, na cultura popular, em outros saberes não disciplinares, nas lutas dos grupos marginais, nas fronteiras da verdade. A diferença é o que lhe permite ver seus sujeitos sempre em trânsito: sujeitos nômades, híbridos, que incitam ao pastiche e à artistagem da sua prática. A diferença é o que faz o currículo cultural escapar dos controles da escola moderna. No currículo cultural, a diferença é o que o potencializa a sua produção. É a condição de sua existência.

## REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES - Coleção os Pensadores – São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, p. 69-88, 1999.
- COSTA, M.V. Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, D.M.; VEIGA-NETO, A.; SOUZA FILHO, A. **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CAPARROZ, F. Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física: o que não pode ser que não é o que não pode ser que não é. In: BRACHT, V; CRISÓRIO, R. **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- \_\_\_\_\_. **Margens da filosofia**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991.
- \_\_\_\_\_. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.
- FOUCAULT, M. **A história da loucura na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978a.
- \_\_\_\_\_. **O que é a crítica?** Conferência proferida em 27 de maio de 1978. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucaut/critique.html>>.
- \_\_\_\_\_. Nietzsche, a genealogia e a história. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- \_\_\_\_\_. O Anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista. **Cadernos de Subjetividade**. São Paulo, número especial, p. 197-200; junho de 1996.
- \_\_\_\_\_. 1970-1971 - A vontade de Saber. In: **Resumo dos Cursos do College de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

- \_\_\_\_\_. **Theatrum Philosophicum**. In: **Michel Foucault**. São Paulo: Landy, 2000.
- \_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **O Nascimento da Biopolítica**. Cursos do College de France (1970-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: forense Universitária, 2008b.
- \_\_\_\_\_. **Segurança, território e população**. Cursos do College de France (1970-1982) São Paulo: Martins Fontes, 2008c.
- \_\_\_\_\_. Prefácio à transgressão. In: **Ditos e escritos vol III: estética, literatura, pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro; Forense universitária, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Os anormais**. Cursos do College de France (1970-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- HALL, S. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- \_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T. (Org.) **Identidade e diferença: As perspectivas dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- LACLAU, E. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.
- \_\_\_\_\_. **A razão populista**. São Paulo: Três estrelas, 2013.
- MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da Cultura Corporal: críticas e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Cultura Corporal: motricidade, cultura e linguagem**. In: NEIRA, M.G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NUNES, M. L. F. **Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença**. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Frankenstein, monstros e o Ben 10: fragmentos da formação inicial em Educação Física**. 2011. 277 f. Tese de Doutorado em Educação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Práticas corporais ou mercadorias corporais**. In: SANCHES, T.A. (Org.) **Estudos Culturais: uma abordagem prática**. São Paulo: Editora Senac, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física**. In: FERNANDES, C. (Org.) **Planejamento da prática pedagógica: revelando desafios, tecendo ideias**. (prelo), 2016.

PLATÃO - **Coleção Os Pensadores** – São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte; Autêntica, 2000.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da filosofia: filosofia pagã e antiga**, v. 1; São Paulo: Paulus. 2003.

SANTIAGO, S. (Supervisão). **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1976.

VEIGA-NETO, A. de Geometrias, currículo e diferenças. **Educação; Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Agosto, 2002.

\_\_\_\_\_. LOPES, M.C. **Inclusão e governamentalidade**. **Educação; Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, Outubro. 2007.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

## O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: por uma pedagogia da(s) diferença(s)<sup>20</sup>

Marcos Garcia Neira

### Introdução

As reformas curriculares realizadas no Brasil nos últimos vinte anos denotam a intenção de formar cidadãos que possam construir uma sociedade menos desigual. Buscando coerência com tal propósito, não são poucos os sistemas e instituições de ensino que têm revisado objetivos de aprendizagem, conteúdos, práticas educativas e formas de avaliação. Portanto, nestes tempos em que democracia, justiça social, diálogo e inclusão são princípios basilares das políticas públicas em educação, é inconcebível a permanência de currículos que segregam, excluem e estigmatizam. A Educação Física corporifica essa tensão: enquanto algumas escolas e secretarias de educação conferem sobrevida às propostas convencionais<sup>21</sup>, outras advogam alternativas condizentes com a sociedade atual.

Todo currículo, pode-se dizer, é um recorte da cultura<sup>22</sup> mais ampla, um conjunto de saberes e fazeres selecionados com vistas a formar o sujeito que atuará na sociedade. Corresponde, portanto, aos anseios e expectativas daqueles que influenciam na definição do que deve ou não ser ensinado e como isso acontecerá. Nas análises de Ball (2001 e 2006), o currículo é um campo de luta política<sup>23</sup> e institucional entre Estado, igreja,

20 O capítulo reúne as principais reflexões realizadas no âmbito do GPEF acerca da prática pedagógica da Educação Física cultural. Foi inicialmente apresentado como prova de erudição ao concurso de Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em agosto de 2015. Versões preliminares receberam comentários críticos dos professores Neide Luzia de Rezende e Romualdo Luiz Portela do Oliveira. Antes de publicá-lo, foi submetido ao escrutínio do professor Mário Luiz Ferrari Nunes, cujas sugestões suscitaram a revisão de alguns pontos. Deixo registrados meus sinceros agradecimentos a esses importantes interlocutores.

21 Referência às propostas aceitas por uma ampla parcela da sociedade. No imaginário social ainda perduram como objetivos do componente a melhoria da aptidão física, o ensino esportivo, o desenvolvimento motor e a fixação de funções psicomotoras (esquema corporal, estruturação espacial e orientação temporal).

22 A concepção de cultura aqui adotada provém dos estudos culturais. Para Hall (1997), a cultura é um campo de lutas para validação de significados.

23 Durante a elaboração deste texto, as disputas que envolveram a produção da Base Nacional Comum Curricular ganharam as páginas dos jornais. Posicionamentos inflamados, independentemente da

sociedade civil e os grupos que manifestam interesses, desejos e necessidades. Na visão de Goodson (1995), é um construto histórico, um mecanismo inventado para garantir a reprodução cultural e social. Nos limites de um componente, o currículo agrega não só os conteúdos ensinados e aprendidos, mas também, os procedimentos e relações sociais que conformam as atividades de ensino, as transformações desejadas nos alunos, os valores a serem incutidos e as identidades que se pretendem construir (LOPES; MACEDO, 2011). Por meio do currículo, professores e alunos interagem com as representações<sup>24</sup> e conhecimentos nele veiculados, acatando-os, transgredindo-os, dissimulando-os etc. Ou seja, o currículo é algo vivo e dinâmico, é o que fazemos dele (SILVA, 2011).

Tomemos o currículo da Educação Física como ilustração de um terreno multifacetado. Teve seu início no século XVIII, quando os filantropos europeus atribuíram valor pedagógico às práticas corporais com o objetivo de formar o sujeito iluminista; chega ao Brasil em fins do século XIX através dos métodos ginásticos propostos pelos higienistas e encampados pelos escolanovistas; cerca de cinquenta anos mais tarde se dissemina com o ensino esportivo pelos governos militares; assiste à emergência da educação do/pelo movimento fundamentada na psicologia do desenvolvimento nos anos 1980 e à promoção de um estilo de vida fisicamente ativo adotada pelas propostas de cunho neoliberal na década de 1990.

Nas vertentes esportivista, desenvolvimentista, psicomotora e saúde renovada, os currículos<sup>25</sup> da Educação Física recorrem à fragmentação ou instrumentalização das práticas corporais para que os alunos se apropriem da gestualidade esportiva (BORSARI et al., 1980; PAES, 2002); aprimorem as capacidades psicomotoras, cognitivas e afetivo-sociais (FREIRE,

origem, vociferaram quando a primeira versão do documento foi publicada, principalmente por não conter aquilo que desejavam os setores mais conservadores da sociedade brasileira.

24 Conforme explicitado por Nunes no capítulo anterior, a representação, enquanto sistema de signos, ou seja, de significação, é indeterminada e instável. Ela é sempre um traço visível, uma marca exterior que vacila diante das forças que produzem a significação. A representação é uma imposição ao signo, grupos em situações de dominação nas relações sociais tentam impor aos demais a sua significação. Desse modo, a representação faz parecer apenas o que grupo dominante em determinada situação quer ver.

25 Na literatura da Educação Física, tem sido frequente o uso de "tendências pedagógicas" (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988; CASTELLANI FILHO, 1988; BRACHT, 1999) ou "abordagens" (DARIDO, 2003; CAMPOS, 2011) para definir o que neste texto denominamos "currículos". Sem desmerecer essas classificações, em seu lugar empregamos o termo "currículo" fundamentados em Silva (2011), para quem, "todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias do currículo" (p. 21). Indo ao encontro do que advogam Nunes e Rúbio (2008) e Rocha et al. (2015), entendemos que as propostas existentes na área concebem diferentemente os objetivos, conteúdos, atividades de ensino, formas de avaliação, fundamentos, concepções de aprendizagem e, principalmente, projetos de cidadão almejados.

1989; MELLO, 1989); alcancem padrões tipificados de comportamento motor (TANI et al., 1988; GALLAHUE, DONNELLY, 2008); ou desenvolvam as competências desejadas para a aquisição e manutenção da saúde (GUEDES, 1999; FARINATTI, FERREIRA, 2006). Em comum, conferem exclusividade às manifestações euro-estadunidenses ou inventadas especificamente para o alcance de objetivos pedagógicos, transformando-as em meios de disseminação de representações hegemônicas, com pouco ou nenhum espaço para as práticas corporais oriundas dos grupos posicionados em desvantagem na geografia do poder<sup>26</sup>.

Em linhas gerais, uma vez submetidos à análise cultural<sup>27</sup>, esses currículos se configuram como campos impermeáveis ao diálogo com as diferenças. Ou seja, não estabelecem qualquer diálogo com os diversos grupos sociais, pois apostam em uma "humanidade comum" a todos, nem tampouco percebem as marcações e divisões sociais em termos de classe, raça, etnia e gênero.

O anacronismo que os acompanha apenas reforça o processo de dominação, subalternização e conflito entre culturas, enquanto o contato fragmentado e instrumental com as práticas corporais desses grupos acaba por produzir significados particulares que, muitas vezes, diferem dos construídos nos grupos de origem. Com aulas focadas nas habilidades motoras, na aprendizagem esportiva ou em noções restritas de saúde e cuidado com o corpo, qualquer diferença percebida é justificada por características congênicas e/ou deficiências culturais.

Todo sujeito é formado em meio aos significados produzidos em sua cultura. Podemos afirmar que nos apropriamos de significados produzidos pelas Ciências Naturais e pela religião, que enaltecem o caráter natural das coisas. Não à toa, quando olhamos o ser humano as nossas concepções naturalistas nos fazem enxergar primeiramente as semelhanças físicas. Por essa razão, as propostas curriculares que adotam a matriz psicobiológica estabelecem um rol de conteúdos considerados necessários a todos os sujeitos e baseiam seus procedimentos didáticos em teorias que terminam por padronizar corpos e comportamentos. (CASTELLANI FILHO, 2011).

Enquanto políticas de afirmação de identidades esses currículos podem ser vistos como espaços genderizados<sup>28</sup>, racializados e condicionados pelas

26 Adotamos a concepção de Foucault (1995), para quem o poder opera como uma rede e não se situa numa coisa ou lugar específico, mas que circula em todas as direções.

27 "A tarefa da análise cultural é o exame das significações e valores implícitos e explícitos em um certo modo de vida, em uma certa cultura" (COSTA, 2000, p. 24).

28 O termo 'genderizado' tem origem no inglês 'gender'. Cada vez mais presente na produção dos Estudos Feministas, compreende o gênero como instância normativa e reguladora.

questões de classe Ao legitimarem códigos do esporte, modelos de saúde e padrões de movimento herdados dos cânones culturais, consolidam-se como modos de subjetivação de forma a fomentar as identidades desejadas e marcar para afastar as diferenças, os indesejáveis<sup>29</sup>. É esse o contexto que produz o sujeito inábil, incapaz, lento e descoordenado. As representações que põem em circulação afirmam a feminilidade desejada, a masculinidade adequada, a classe social digna e a etnia aceita, renegando qualquer outra possibilidade de ser. Em termos práticos, o resultado é a simplificação das relações, seguida da segregação, resistência ou submissão daqueles que se apresentam com aspectos culturais divergentes (NUNES, 2006).

Nos anos 1990, os currículos convencionais<sup>30</sup> da Educação Física sofreram um forte abalo quando suas intenções de adequação dos sujeitos à sociedade desenvolvimentista foram questionadas. Seguindo a esteira das teorias crítico-reprodutivistas, pesquisadores da área buscaram subsídios em Saviani (1991) e Libâneo (1985) para conceber a proposta que se tornou conhecida como *crítico-superadora* (SOARES et al., 1992). Seus autores defenderam que um ensino da Educação Física apoiado no materialismo histórico<sup>31</sup> subsidiaria as camadas populares na sua luta pela transformação da sociedade.

Os dados coletados por Souza Júnior (2011) junto ao coletivo que participou da elaboração dão a entender que a dificuldade de colocar essa proposta em prática, evidenciada nas décadas seguintes, residiu tanto no fato de se tratar de uma construção teórica divorciada de um referencial empírico, quanto da permanência de uma formação docente acrítica. Apesar disso, suas contribuições foram decisivas para a transformação da base teórica do componente (da psicobiologia para as ciências humanas) e redefinição do seu objeto de estudo (do exercício físico e movimento para a cultura corporal<sup>32</sup>).

29 Para Foucault (1995), trata-se dos jogos de verdade nos quais o sujeito pode converter-se em objeto de conhecimento. No caso descrito, o currículo objetiva os sujeitos da educação diante dos saberes das Ciências e das sanções normalizadoras por meio de práticas que dividem o sujeito em si mesmo e a respeito dos outros. Nessas práticas o ser humano se transforma em sujeito, ou seja, a maneira como cada aluno se reconhecerá como sujeito da aula de Educação Física e, muito provavelmente, das práticas corporais abordadas nas aulas ou ainda a respeito de seu corpo e habilidades.

30 Referência às propostas aceitas por uma ampla parcela da sociedade. No imaginário social, ainda perduram como objetivos do componente a melhoria da aptidão física, o ensino esportivo, o desenvolvimento motor e a otimização das funções psicomotoras (esquema corporal, estruturação espacial e orientação temporal).

31 Teoria elaborada por Karl Marx e Friedrich Engels para explicar a história das sociedades humanas, em todas as épocas, através dos fatos materiais, essencialmente econômicos e técnicos.

32 "Cultura corporal" é a parcela da cultura geral que abrange algumas das formas culturais historicamente em construção, tanto no plano material quanto no simbólico, mediante o exercício da motricidade humana – brincadeira, esporte, ginásticas, dança, luta etc. (BETTI, 2009, p. 63).

Nesse sentido, quando brincam, dançam, lutam, fazem ginástica ou praticam esportes, as pessoas veiculam sentimentos, emoções, saberes e formas de ver e entender o mundo (SOARES, 2004). Dado seu teor expressivo, as práticas corporais materializam formas de interação dos diversos grupos que compartilham a paisagem social e estão intimamente relacionadas ao contexto histórico em que foram ou são criadas e recriadas.

Mais recentemente, a área incorporou as análises de outros campos teóricos. Referenciada nos estudos culturais e no multiculturalismo crítico, uma proposta vem sendo experimentada em turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Como objetivo a ser alcançado, vislumbra uma sociedade em que sejam reconhecidos e satisfeitos os desejos vitais e sociais de seus membros. Comprometido com esse projeto, o currículo da Educação Física promove uma política da diferença ao tematizar as práticas corporais dos vários grupos que coabitam a sociedade. Engajado na luta por mudanças sociais, prioriza procedimentos democráticos para a definição dos temas e atividades de ensino, além de valorizar experiências de reflexão crítica sobre a ocorrência social das práticas corporais, aprofundando e ampliando os conhecimentos dos alunos mediante o confronto com outras representações. Os novos aportes configuraram as práticas corporais como produtos da gestualidade, formas de expressão e comunicação passíveis de significação, ou seja, artefatos<sup>33</sup> da cultura.

Nessa perspectiva curricular denominada sociocultural ou simplesmente "cultural"<sup>34</sup>, a experiência escolar é um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência de práticas corporais pertencentes aos vários setores sociais. O currículo cultural da Educação Física é uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, produção, questionamento das representações e diálogo entre e as culturas e a partir delas (NEIRA, 2011a).

O currículo cultural da Educação Física pretende borrar fronteiras, conectar manifestações dispersas e promover a análise, compartilhamento e desnaturalização dos seus significados. Parte do princípio de que se a

33 Artefato cultural é qualquer objeto que possui um conjunto de significados construídos sobre si. Ao associarmos o objeto aos seus significados, estamos em relação com um artefato cultural (FABRIS, 2000).

34 Embora Corazza (2010) tenha empregado a expressão com o mesmo sentido, a sua utilização deve-se ao reconhecido trabalho de Mizukami (1986), para quem a abordagem de ensino sociocultural enfatiza aspectos socio-político-culturais, sempre partindo "do que é inerente ao povo, sobretudo do que as pessoas assimilaram como sujeitos, não lhes fornecendo, portanto, coisas prontas, mas procurando trazer valores que são inerentes a essas camadas da população e criar condições para que os indivíduos os assumam e não somente os consumam" (p. 85). Há que se dizer, no entanto, que Lopes e Macedo (2010) referem-se ao currículo cultural como aquele que se materializa nos artefatos circulantes pela sociedade, assim como Silva (2000), quando se refere à pedagogia cultural.

escola for concebida como ambiente adequado para discussão, vivência, ressignificação e ampliação da cultura corporal, será possível almejar a formação de cidadãos que identifiquem e questionem as relações de poder que historicamente impediram a afirmação das diferenças. Afinal, em uma sociedade democrática é importante indagar por que determinados esportes, brincadeiras, danças, lutas ou ginásticas são tidos como adequados ou inadequados, tal qual acontece com os seus praticantes.

Felizmente, a existência de investigações minuciosas<sup>35</sup> sobre as experiências realizadas com o currículo cultural permite teorizar a seu respeito. É o que pretendemos neste trabalho. Após esboçar o contexto que instigou a criação da proposta e aparar algumas arestas epistemológicas dos referenciais que lhe dão sustentação, sintetizaremos os princípios e orientações didáticas que têm inspirado<sup>36</sup> professores a produzirem uma perspectiva de ensino que afirme as diferenças culturais e se comprometa com a formação de identidades democráticas<sup>37</sup>.

## Contexto e pressupostos

O terceiro milênio encontrou o mundo convertido em um cenário de expressões diversas onde complexas realidades multiculturais se inserem e entrecruzam em meio a tradições políticas, étnicas, religiosas, de gênero e classe. Nesse contexto, os grupos que compõem a sociedade disputam espaços e condições para veicular suas formas de representar e se fazer representar. Os embates se concentram cada vez mais nas fronteiras que instituem as diferenças culturais, transformadas em zonas de negociação<sup>38</sup> social e política (McLAREN, 2000). No nível econômico, os processos de globalização crescente consolidam dinâmicas mundiais de intercâmbio de imagens, pessoas e ideias. A economia neoliberal de mercado globalizado

35 Chaim Júnior (2007), Lima (2007, 2015), Macedo (2010), Escudero (2011), Françoso (2011), Neira (2010, 2011b, 2013 e 2014), Maldonado (2012), Oliveira (2012), Souza (2012), Lins Rodrigues (2013 e 2015), Mazzoni (2013), Aguiar (2014), Aguiar e Neira (2014), Araújo e Neira (2014), Martins e Neira (2014), Leite (2015), Eto (2015) e Bonetto (2016).

36 Como se verá, não há aqui nenhuma intenção de descrever um método exaustivo para a implementação do currículo cultural, o que seria absolutamente contraditório com seus fundamentos.

37 Em que pese entendermos que não há significado seguro e definitivo, trabalhamos com o termo identidades solidárias com a força da diferença. Isto é, sabemos dos seus limites e lidamos como ele como fonte positiva de produção interminável de transformações, sempre na luta em busca do melhor para as relações humanas num momento particular e dada uma situação particular. A luta por relações solidárias é agora e não uma certeza absoluta e eterna.

38 Na acepção de Bhabha (2003), negociação é uma ação contingente levada a cabo por cidadãos críticos cujo conhecimento coletivo e ações pressupõem visões da comunidade e do compromisso moral.

e o ciberespaço marcam os parâmetros do mundo atual. Essa reestruturação, aliada ao impacto dos meios de comunicação e à generalização do acesso à informação, ao assemelhar os significados veiculados, pode chegar à destruição das culturas locais. (GARCÍA CANCLINI, 2008).

Nestes tempos em que os princípios neoliberais instalaram-se também no interior da escola (GENTILI, 1996; APPLE, 1999 e 2006; TORRES SANTOMÉ, 2003), a contrapartida é, paradoxalmente, o surgimento de uma tendência paralela de fragmentação através da reivindicação da diferença. Como resposta às investidas homogeneizantes do mercado e de setores conservadores, ganha força a afirmação das diferenças. Logo, o desafio no século XXI é o pleno exercício dos direitos humanos com a garantia do princípio da igualdade, ou seja, a equidade. Não é por acaso que as iniciativas voltadas às demandas de uma sociedade cada vez mais plural e democrática e as tentativas de corrigir as injustiças cometidas contra as pessoas marcadas como diferenças tenham alcançado as políticas educacionais.

A institucionalização do discurso<sup>39</sup> do direito e igualdade de oportunidades de acesso à educação escolar, por exemplo, pretende responder positivamente à característica multicultural da sociedade. Muito embora a expansão do atendimento à população seja um aspecto louvável, Leite (2001) e Formosinho (2007) denunciam que a progressão geométrica do número de vagas obteve como resposta a reprodução do mesmo ensino para todos. Na ótica de García Canclini (2009), esse processo decorre do utópico projeto da modernidade ilustrada, obviamente não realizado, que pretendia garantir o aceite e a disseminação de determinados referenciais culturais.

A consequência foi o aumento da contradição já existente entre a cultura historicamente privilegiada pelo currículo e as culturas dos alunos. As sequelas avolumaram-se e ganharam visibilidade nas últimas décadas com o ingresso na escola dos filhos dos grupos até então dela excluídos. Públicos antes não escolarizados, de distintas origens sociais, começam progressivamente a constituir-se como uma parcela não desprezível do alunado. O fato é que a ampliação da heterogeneidade da população escolar fez crescer os pontos de enfrentamento com o Outro. “O Outro é o outro gênero, o Outro é a cor diferente, o Outro é a outra sexualidade, o Outro é a outra raça, o Outro é a outra nacionalidade, o Outro é o corpo diferente” (SILVA, 2000, p. 97). A questão é que o Outro, agora, está ao lado. Ademais, uma vez que nossas identidades são fragmentadas e contraditórias, a questão é que eu também sou o Outro.

39 Seguindo o raciocínio de Costa (2000), empregamos os conceitos de discurso, linguagem e narrativa com sentido similar, significando instâncias instituidoras das representações, de significados que vigoram e têm efeitos de verdade.

Em busca de caminhos para integração, têm sido produzidos documentos orientadores<sup>40</sup>, diretrizes<sup>41</sup>, materiais didáticos<sup>42</sup> e leis<sup>43</sup> que fomentam o trabalho pedagógico com as representações e conhecimentos elaborados pelos grupos minoritários<sup>44</sup>. O estopim dessas medidas é a constatação do desajuste entre os currículos monoculturais ainda presentes em muitas escolas e o caráter multicultural da sociedade, o que evidencia a necessidade de analisar o currículo e nele intervir diante das condições que oferece aos novos estudantes. De fato, quando a educação escolar é considerada um bem público, justifica-se a exigência de que todos sejam seus beneficiários e, se não forem todos, que se questione a razão de tal impropriedade.

Caracterizando a situação do ponto de vista das práticas educativas desejadas, a ideia básica reside no desenvolvimento de situações pedagógicas que, em substituição à cultura do silêncio, façam ecoar as vozes das minorias (GIROUX, 2006). Não basta simplesmente matricular as crianças e jovens provenientes de grupos diversos, é necessário democratizar as condições de sucesso.

As investigações que se debruçam sobre o tema enviam para o currículo parte da responsabilidade pelo fracasso escolar de uma parcela da população e propõem que, nesse domínio, se encontrem meios de solução. Como lembra Carvalho (2004):

[...] a escola e o currículo são práticas sociais que têm papel relevante na construção de conhecimentos e de subjetividades sociais e culturais. Aprende-se na escola a ler, escrever e contar, tal como se aprende a dizer 'branco', 'negro', 'mulher', 'homem'. (p. 59).

Os estudos realizados concedem “relevância à crítica dos saberes escolares [...] e às implicações do conhecimento escolar na formação de identidades, e, portanto, ao papel da escola como produtora de singularidades”

40 Merecem destaque os cinco cadernos que compõem a coleção “Indagações sobre o currículo” publicados em 2007 pelo Ministério da Educação.

41 As Diretrizes Curriculares Nacionais publicadas em 2013 dão ênfase às particularidades que caracterizam os grupos culturais que frequentam a escola.

42 A série de cadernos publicada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão procuram subsidiar os professores no trato com as diferenças em sala de aula.

43 Lei nº 10.639 de 09/01/2003 que obriga o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Lei nº 11.645 de 10/03/2008 que modifica a lei anterior para incluir no currículo do Ensino Fundamental e Médio a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

44 Empregamos os termos subalternizado, subordinado, marginalizado, minoritário, discriminado ou oprimido como referência às pessoas ou grupos que experimentam a posição (temporária ou não) de diferentes, desiguais, desconectados ou excluídos; em suma, todos aqueles que enfrentam desvantagens sociais, mas que o discurso dominante acaba por responsabilizá-los por sua condição (GARCÍA CANCLINI, 2009).

(CARVALHO, 2004, p. 61). Defender que a instituição educativa reconheça as diferenças equivale a dizer que o projeto que a inspirou e caracterizou por séculos precisa ser substituído. A tentativa de reproduzir os objetivos e práticas de uma escola para poucos à escola para todos está lastreada na relutância em aceitar o novo contexto cada vez mais democrático e multicultural.

Moreira e Candau (2003), Torres Santomé (2003), Canen (2008) e muitos outros denunciam os efeitos de um currículo no qual predominam os significados culturais dos grupos posicionados em situação de vantagem na escala social. Enquanto alguns perfazem uma trajetória escolar mais tranquila, outros saem em desvantagem, abandonam em meio ao percurso ou pressionam por abertura de espaço aos seus saberes (APPLE; BURAS, 2008). Do nosso ponto de vista, criar pedagogias influenciadas pelo multiculturalismo crítico e adotar a negociação cultural como princípio é alternativa que se mostra capaz de responder às potencialidades desse novo paradigma curricular. Negociar significados é pré-condição para que o Outro presente na escola (e na sociedade) seja reconhecido e para que todos possam compreender e combater os mecanismos que constituem o diferente como inadequado ou pior.

Se aceitarmos que dentre os direitos humanos mais fundamentais está o de se expressar, a reconfiguração dos currículos visando incluir as experiências de vida dos alunos passa obrigatoriamente pela valorização das formas de comunicação. Com base nesse raciocínio, tem-se uma ideia da importância de elaboração de propostas que estimulem o estudo, criação e recriação das manifestações produzidas pela linguagem corporal.

A linguagem corporal resulta das interações sociais e seu significado se constrói em função das intenções comunicativas das diferentes culturas, em diferentes épocas da história (SANT'ANNA, 2001). Os signos que compõem a linguagem corporal “são parte de uma luta ideológica que cria um regime particular de representação, que serve para legitimar certa realidade cultural” (McLAREN, 2000, p. 127). Ela se materializa nas práticas corporais, possibilitando aos sujeitos interagirem através do seu teor expressivo (DAOLIO, 1995). Ao brincar, dançar, lutar, fazer ginástica ou praticar esportes, as pessoas conferem significado a um repertório gestual que caracteriza a cultura corporal na qual estão inseridas. Esses produtos da gestualidade são elementos distintivos de um determinado grupo, são traços da identidade cultural dos seus representantes (WIGGERS, 2005).

Se considerarmos que “a linguagem corporal dominante é ‘ventríloqua’ dos interesses dominantes” (BRACHT, 1999, p. 81), teremos motivos suficientes para trabalhar pedagogicamente a cultura corporal de modo a

proporcionar um contexto de invenção, transgressão e produção de sentidos que forneça aos sujeitos, autores ou contempladores, opções de inteligibilidade e relação com a vida, tornando-a objeto de reflexão. Para tanto, é fundamental o entrecruzamento do patrimônio cultural corporal dos alunos, do repertório de outros grupos e dos significados produzidos pela cultura acadêmica. As experiências realizadas com esse intuito têm buscado, cada vez mais, inspiração no aporte teórico dos estudos culturais e do multiculturalismo crítico.

### **Contribuições dos estudos culturais e do multiculturalismo crítico para o currículo cultural da Educação Física**

Os estudos culturais resultam de uma movimentação teórica e política que revolucionou a teoria cultural na segunda metade do século XX. Seus primeiros autores, intelectuais oriundos das classes operárias britânicas, consideravam a oposição entre “cultura alta” e “cultura de massa” como um traço do etnocentrismo dominante que descartava qualquer realização que não se encaixasse na tradição letrada. A imposição de uma concepção estética era vinculada ao domínio político e a produção cultural vista como uma forma de distinção social. Desde então, os estudos culturais reconhecem que as sociedades capitalistas marcam divisões de classe, gênero, etnia e gerações, entre outras. A cultura é o terreno em que as cisões se estabelecem, mas também onde elas podem ser contestadas. Como território de luta pela significação, é na cultura que os grupos dominados tentam resistir aos interesses dominantes (HALL, 1997).

Os estudos culturais compreendem as práticas sociais como textos<sup>45</sup> em que o significado é disputado, negociado, traduzido ou fixado. Na acepção de Costa (2000), é por meio dos textos culturais que as identidades e as diferenças são enunciadas, representadas e marcadas. É na luta pela significação que os sujeitos que ocupam posições assimétricas nas relações de poder são discursivamente produzidos como diferentes.

Os estudos culturais expandiram seu objeto de análise inicial (as obras da literatura) e se transformaram em uma forma de intervenção política que expõe os mecanismos de subordinação, controle e exclusão, produtores de efeitos indesejados no mundo social. Ademais, partilham o compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior das relações de poder (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008).

45 “Nas análises culturais, a expressão textos culturais se refere a uma variada e ampla gama de artefatos que nos ‘contam’ coisas sobre si e sobre o contexto em que circulam e em que foram produzidos” (COSTA, 2010, p. 138).

No âmbito educacional, Costa, Silveira e Sommer (2003) apontam como contribuições mais importantes dos estudos culturais a desnaturalização dos discursos e narrativas constituintes da identidade e diferença. Por conseguinte, contribuem para o exame dos dispositivos de regulação e subjetivação presentes não só nas intenções educativas, como também nas atividades e conteúdos de ensino.

Como projeto político, os estudos culturais não pretendem ser imparciais ou neutros. Eles tomam partido dos grupos desprivilegiados em sua luta por justiça e reconhecimento político e cultural, e se recusam a desvincular a política de poder dos processos que definem a validade das experiências e identidades. Sob guarda desse campo teórico, o trabalho pedagógico se preocupa com a diagramação das relações sociais para combater os mecanismos de opressão, dando dimensão de ação à linguagem crítica e denunciadora.

A partir dos estudos culturais, as práticas corporais objetos de estudo no currículo cultural da Educação Física são concebidas sob o modelo da textualidade. Os signos nelas contidos (gestualidade, adereços, regras, dizeres etc.) são interpretados e seus significados submetidos à análise. Por meio de uma investigação, são examinados os dispositivos de identificação e diferenciação que marcaram sua história. Pedagogicamente falando, trata-se de um procedimento crucial, afinal, desmontar os mecanismos pelos quais se constroem determinadas representações é o primeiro passo para reescrever os processos discursivos e alcançar a formação de outras identidades (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008).

Em semelhança ao que ocorreu com os estudos culturais, o multiculturalismo também se originou no hemisfério norte. Bhabha (2003) atribui o seu surgimento à existência de sociedades marcadas pelo embate histórico entre diferentes grupos culturais. Submetidos a um tipo de poder centralizado, tiveram de viver a contingência de, juntos, construir uma nação moderna. Sob os auspícios da homogeneização cultural promovida pelos setores dominantes, os grupos subalternizados viram nos movimentos reivindicatórios uma alternativa de manifestação de voz e representatividade de fato. Na visão de Kincheloe e Steinberg (2012), o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta, pois transfere para o terreno político a compreensão das diferenças culturais.

Nos Estados Unidos, o multiculturalismo eclodiu nos anos 1960 como um movimento educacional contrário ao currículo universitário tradicional e à política de segregação das escolas. Compreendidos como cultura comum, os currículos de então consistiam na expressão do privilégio da



cultura branca, europeia, cristã, heterossexual, masculina e patriarcal, isto é, uma cultura bem particular. “Foi nesse contexto que a força propositiva de grupos segregados, e de professores e de estudantes que questionavam a estrutura social injusta e o monopólio do saber por alguns, levou à formulação de políticas multiculturais” (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 115). No Brasil, segundo Nunes (2004), apenas no fim dos anos 1990 o multiculturalismo adentrou o espaço educacional.

McLaren (1997, 2000), Santos (2001), Willinsky (2002), Hall (2003), Bhabha (2003), Candau (2008, 2009 e 2014), Canen (2009, 2010) e Kincheloe e Steinberg (2012), apontam diferentes perspectivas a partir das quais o multiculturalismo é percebido nos espaços sociais. Como traço comum, apresentam abordagens em que o reconhecimento da diferença se dá de formas distintas, nem sempre transparentes e comprometidas. Entre tantas possibilidades, adotamos a concepção de Candau (2008) devido à forma como estabelece o diálogo entre esse campo teórico e a prática pedagógica.

Inversamente ao que ocorreu com os estudos culturais, a autora enfatiza que o multiculturalismo não é um produto acadêmico. “São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais [...], que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo” (p. 18). Mediante uma dimensão descritiva, a autora explica que a configuração de cada sociedade depende de seu contexto histórico, político e sociocultural. A descrição tenciona reconhecer diferentes regiões, comunidades, grupos, instituições e escolas, gerando elementos para análise e compreensão da constituição de cada contexto específico. Já na sua dimensão propositiva, o multiculturalismo deixa de ser apenas a análise da realidade construída e passa a ser visto como um modo de agir na dinâmica social.

Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva. (CANDAU, 2008, p. 20).

Nas diversas classificações existentes do multiculturalismo, independentemente dos adjetivos que o acompanhem, ficam evidentes três projetos políticos de atuação: conservador ou diferencialista, liberal e intercultural ou crítico (CANDAU, 2014). A forte conotação segregacionista que caracteriza a vertente conservadora reforça a existência das diferenças e afirma a necessidade de uma identidade pura. Cada grupo deve manter sua matriz cultural e possuir um espaço próprio para garantir a liberdade de expressão e a continuidade de

suas tradições. Transposta para o currículo, essa visão essencialista e estática de identidade fixa as diferenças (SANTOS; NUNES, 2003). Na prática, consolida-se uma forma de guetização, pois alguns possuem condições para segregar os demais, reiterando posturas de preconceito e superioridade para com os afastados. Emergem daí o extremismo odioso e o fechamento de fronteiras, impedindo a circulação cultural.

Para o segundo projeto político, o liberal, é clara a ideia de que os grupos desprivilegiados não dispõem da mesma oportunidade de acesso a determinados bens e serviços e, ainda, sofrem discriminações. Acreditando no princípio da igualdade entre todos os seres humanos, o multiculturalismo liberal busca promover uma convivência amistosa entre os diferentes por meio da sua incorporação à cultura hegemônica. As causas geradoras de desigualdades e preconceitos permanecem intocadas, pois a perspectiva prevalecente é a dos grupos dominantes. Ou seja, combate-se a desigualdade com a homogeneização. Na visão de McLaren (2000), “o discurso da diversidade e da inclusão é, muitas vezes, prejudicado com afirmações dissimuladas de assimilação e consenso, que servem como apoio aos modelos democráticos neoliberais de identidade.” (p. 18). Um currículo inspirado no multiculturalismo liberal objetiva simplesmente a incorporação, pela cultura iluminista, das crianças e jovens excluídos (MACEDO, 2006).

Quanto ao terceiro projeto político do multiculturalismo, o intercultural ou crítico, nele, a cultura é concebida como espaço de conflito, de permanente construção e negociação de sentidos. A diferença não fica isolada em sua matriz, tampouco se afirma uma identidade homogênea baseada no princípio da universalidade. O multiculturalismo crítico busca compreender as razões da opressão, construção das desigualdades, diferenças e estereótipos. Apresenta o diálogo e o hibridismo<sup>46</sup> entre as culturas como formas de rompimento com o projeto iluminista da educação moderna, em que o preconceito e a discriminação aparecem como condição inescapável do mundo social (MOREIRA, 2001).

Para o multiculturalismo crítico, a sociedade é permeada por intensos processos de hibridização cultural, o que supõe a não existência de uma cultura pura, nem tampouco de uma cultura melhor que possa arvorar-se universal. As práticas sociais são construídas nas e pelas relações de poder, marcadas por hierarquias e fronteiras em contextos históricos e sociais específicos, gerando a diferença e o preconceito. Silva (2001) é contundente: o multiculturalismo crítico denuncia os processos institucionais, econômicos e estruturais que sustentam os mecanismos de discriminação baseados na diferença cultural.

<sup>46</sup> Hibridismo é o resultado da combinação entre grupos e identidades, resultando em grupos e identidades renovados (SILVA, 2011).

Se na contemporaneidade é latente a presença da homogeneização cultural, também é visível a criação de espaços de resistência e luta. Se existe a tentativa de dominação e subordinação, de contenção e deslegitimação, de apropriação e expropriação, há também contestação, distorção e enunciação. A escola, como espaço que reconstrói a cultura, não pode hierarquizar conhecimentos. O currículo deve fortalecer os setores excluídos para que se tornem aptos a participar do processo democrático. Para tanto, a alternativa vislumbrada é a chamada educação multicultural.

Moreira (2001) refere-se à educação multicultural como a “sensibilidade para pluralidade de valores e universos culturais no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades” (p. 66). Ângelo (2002) entende que a educação multicultural “pode ser um dos instrumentos pedagógicos sociais para construir as relações interculturais baseadas no diálogo entre as culturas” (p. 39). Por sua vez, Willinsky (2002) reivindica uma educação multicultural que conteste a produção das diferenças, que não aceite a divisão entre as pessoas como um fato da natureza, mas como uma construção social.

É interessante observar que essa proposta já conquistou adeptos entre os professores de Artes (AMARAL, 2009; PENTEADO; CARDOSO JÚNIOR, 2014), Ciências (CANEN; OLIVEIRA, 2002; FOGAÇA, 2011), História (FERNANDES, 2005; ARAÚJO, 2014), Geografia (OLIVEIRA; MARQUES, 2014), Matemática (PEREIRA, 2001; D’AMBRÓSIO, 2005; FANTINATO, 2014), Língua Portuguesa (MEY, 1998; LOPES, 1999; FREIRE, 2014), Sociologia (TEIXEIRA, 2014) e Filosofia (ANDRADE, 2014).

No campo da Educação Física as tentativas ainda são tímidas. Corroborando os achados de Gomes (2011), a maior parte das iniciativas publicadas<sup>47</sup> possuem um caráter denunciativo. A seu tempo, diver-

47 Stefane (2003), Oliveira e Silva (2008) e Silva e Janoário (2009) chamam a atenção para a importância de uma formação docente atenta ao atual contexto escolar multicultural; Rangel et al. (2008) enfatizam a necessidade de os professores de Educação Física atentarem à diversidade cultural presente na escola; Cunha Júnior (1996), Cembranel (2001), Luz Júnior (2001), Wenzel e Stigger (2006) e Cruz e Palmeira (2009), questionam as práticas docentes cotidianas relacionadas às questões de gênero, Fernandes (2008) agregou a etnicidade; Pinto (2001) sugere um trabalho com temáticas oriundas das culturas afro-brasileira e indígena; Rigoni (2008) indica uma postura docente mediadora com relação às diferenças religiosas; Rodrigues Júnior (2008) defende que as aulas de Educação Física sejam transformadas em locais de encontro e confronto dos diferentes saberes cotidianos das crianças; o desenvolvimento de ações pedagógicas inclusivas é a preocupação que norteou os estudos de Lima (2005), Falkenbach et al. (2007), Lopes e Nabeiro (2008) e Oliveira e Daolio (2010); Ribeiro e Marin (2009) chamam a atenção para legitimação do ensino da Educação Física em uma comunidade específica, a escola itinerante do MST; Gonçalves Júnior (2010), após constatar a ausência de práticas corporais pertencentes aos grupos minoritários nas aulas de Educação Física, sugere que as mesmas sejam incluídas tendo em vista a educação multicultural; Uchoga (2012) identifica como operam as relações de gênero nas aulas de Educação Física em duas escolas públicas; Anjos (2012) analisa as relações de poder que perpassam as atividades do componente; Zandominegue (2012) investigou a apropriação da cultura corporal popular durante as aulas.

sas etnografias<sup>48</sup> salientam a colonização ainda presente nos currículos da área. Nas raríssimas ocasiões em que os esportes brancos, cristãos e euro-americanos têm seu privilégio questionado, o espaço é preenchido por exercícios psicomotores ou jogos descontextualizados, disseminando representações de mundo, sociedade, homem, mulher etc. tão restritas quanto aquelas que a substituição quis desestabilizar. Ademais, a ausência de uma reflexão sobre as formas pelas quais as diferenças são produzidas dificulta a formação de identidades democráticas. Essa é a razão que leva o currículo cultural da Educação Física a atuar na intersecção entre dois campos teóricos: enquanto os estudos culturais fornecem o referencial necessário para identificar os dispositivos de regulação que perpassam as práticas corporais e seus representantes, o multiculturalismo crítico colabora no reconhecimento das diferenças e dos diferentes, bem como problematiza o aparato que os produziu.

Dada a importância política e pedagógica da formação de identidades democráticas, são bem-vindas as propostas que deixem definitivamente para trás o elitismo, a exclusão e o caráter monocultural que predominaram na área. Já é tempo de abandonar as explicações naturalistas que objetivam padrões físicos e homogeneizam os alunos. Se quisermos responder às demandas da contemporaneidade e adotar a inclusão, justiça, diálogo, reconhecimento e equidade como princípios pedagógicos da Educação Física, temos que assumir o papel de intelectuais contra-hegemônicos<sup>49</sup>, estancar o continuísmo<sup>50</sup> que asfixia o componente e artista<sup>51</sup> currículos culturalmente orientados.

48 Sayão (1999), Bassani, Torri e Vaz (2003), Richter e Vaz (2005), Rosário e Darido (2005), Lopes (2009), Sanchothene (2009), Silva, Dagostin e Nunez (2009), Mendes (2010), Andrade Filho (2011), Liberali (2011), Martiny (2011).

49 Torres Santomé (1997) denomina intelectuais contra-hegemônicos “aquelas pessoas que manifestam um maior compromisso com as classes e grupos sociais mais desfavorecidos e cooperam na detecção de práticas, metodologias e discursos que funcionam tratando de facilitar e justificar sua dominação e opressão. São também aqueles que contribuem para conformar práticas libertadoras, a serviço dos coletivos sociais explorados e marginalizados, estimulando entre estes a análise de seus atuais modos e condições de vida e provocando uma tomada de consciência capaz de permitir que elaborem e coloquem em ação respostas para fazer frente à sua subjugação” (p. 06).

50 De tempos em tempos a Educação Física se vê açodada por discursos que conclamam o ensino esportivo ou o desenvolvimento de competências para a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo.

51 Sandra Corazza (2002) cunhou o termo “artistagem”. Artista é uma estética, uma ética e uma política a se inventar junto a uma educação que procura “o não sabido, o não olhado, o não pensado, o não sentido, o não dito”. A pesquisa, o trabalho do professor com seus alunos dá-se nas zonas fronteiriças, na penumbra da cultura, nas tocas mais estranhas da linguagem. Como em todo desenvolvimento de uma arte, artista a educação implica entregar-se ao caos para extrair dali matérias para criações. Trata-se de “arriscar-se, assumir o risco da morte, que é estar vivo, sem se considerar um produto acabado” (p. 15).

## O currículo cultural da Educação Física: constatações sobre a prática

Um currículo de Educação Física culturalmente orientado procura impedir a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante desencadeada pela ausência de questionamentos das relações de poder que impregnam as práticas corporais. Os significados produzidos pelas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas precisam ser analisados em seu sentido político-cultural mais amplo, não podemos persistir na visão unívoca da cultura corporal hegemônica. Parafraseando Giroux (2008), trata-se de recorrer à política da diferença por meio da valorização das vozes daqueles que são quase sempre silenciados.

A perspectiva cultural da Educação Física não aponta nenhum caminho perfeccionista, salvacionista ou progressista. Não se arroga a pretensão de oferecer a interpretação mais coincidente com a realidade. “Não constitui uma doutrina geral sobre o que é ‘bom ser’, nem um corpo de princípios imutáveis do que é ‘certo fazer’” (CORAZZA, 2001, p. 56). Não oferece nenhuma garantia de modificação dos comportamentos calçada em ideais regulatórios, busca tão-somente tematizar as práticas corporais e problematizar o tipo de subjetivação que provocam. Esse currículo prioriza a construção de experiências atentas às identidades dos alunos, assim como enxerga a escola como espaço-tempo multicultural de formação (CANDAU, 2003).

Se o que se pretende é formar cidadãos para uma sociedade menos desigual, como não debater as relações de gênero e classe que envolvem os esportes? Ou as questões de religião e etnia presentes nas danças? Por que não indagar o confronto entre o global e o local incrustado nas ginásticas? Por que não questionar como se define o que é ou não é uma brincadeira? Kincheloe e Steinberg (2012) alertam que a carência de atividades que proporcionem a análise dos artefatos existentes fará persistir a cegueira cultural que impede a compreensão de como operam as relações sociais no mundo vivencial.

A pedagogia que caracteriza o currículo cultural dá visibilidade à gênese e ao desenvolvimento contextual das práticas corporais. O acesso a esses conhecimentos prepara o ambiente para interpelar os significados presentes nos discursos que desqualificam certas práticas pertencentes à cultura popular (GIROUX; SIMON, 2005). Quando o processo de construção das representações pejorativas da cultura corporal dos excluídos vem à tona, os alunos percebem a conexão com a posição social ocupada por seus representantes. Para desnaturalizar essas representações, Kincheloe e

Steinberg (2012) recomendam que se desenterrem os conhecimentos das minorias posto que sucumbiram à força dos setores dominantes, foram eradicados e desqualificados por não estarem à altura das definições do que se concebe como científico, correto ou benéfico.

Não raro, as manifestações corporais características dos grupos desprestigiados são vistas como estranhas, indignas, primitivas ou exóticas<sup>52</sup>. Para ficar nos casos mais corriqueiros, basta mencionar que a capoeira e o samba, num passado não muito distante, foram proibidos e seus praticantes perseguidos. (BRUHNS, 2003) Situação inversa ao xadrez, cuja procedência nobiliárquica seguida de uma atribuição cognitivista lhe confere *status* e presença em muitos currículos, diferenciando-o dos seus congêneres. É fácil perceber que as práticas corporais privilegiadas na escola coincidem na origem ou nos significados recebidos. O mesmo acontece com as que são evitadas ou proibidas. Sua presença em projetos esporádicos é mera carnavalização. É o caso, por exemplo, da proibição imposta ao truco, pôquer, buraco e da utilização pedagógica do jogo da memória. Enquanto aqueles são discursivamente produzidos como experiências inapropriadas em alusão a alguns lugares e formas como são praticados, estes, mesmo usando baralho, são significados positivamente em função de uma aventada mobilização de competências e habilidades.

O currículo cultural exorta a cultura dominante a interromper a supressão do papel do conflito na história e, para tanto, toma de empréstimo os procedimentos da genealogia arqueológica<sup>53</sup> (NEIRA; NUNES, 2009) para descrever o processo de recordar e incorporar os conhecimentos apagados, desde que analisados os processos que geraram o seu esquecimento. Ao especificar os saberes e significados produzidos em certo espaço e tempo e que foram excluídos pelas relações de poder, o currículo cultural prepara os sujeitos para o confronto com os modos diferenciados que o mesmo objeto foi representado, e, principalmente, conhecer como certa representação se tornou hegemônica. No currículo cultural, não são os

52 O estudo desenvolvido por Eto (2015) em uma comunidade quilombola do Mato Grosso descreveu como as práticas corporais locais eram desprestigiadas pelos próprios representantes em detrimento daquelas situadas no contexto urbano.

53 O filósofo alemão Nietzsche referia-se à genealogia como sua forma de estudo: analisar a evolução dos conceitos morais, suas origens e os modos como eles evoluíram. Por sua vez, a arqueologia é o termo utilizado por Foucault (1981) na obra “As palavras e as coisas”. Nela, o autor desenvolve um método próprio de investigação e análise exaustiva dos documentos de época que procuram as regras do pensamento e as suas limitações. Para o filósofo francês, cada momento histórico produz o seu conjunto de verdades e falsidades que se materializam nos discursos e nas relações sociais. Aquele que fala é quem determina o que é. A genealogia arqueológica fornece aos envolvidos a possibilidade da análise dos contextos de pensamento e do conjunto de verdades que validam ou negam as manifestações culturais.

professores que demonstram e descrevem as práticas corporais seja a dos grupos marginalizados seja as dos dominantes, atribuindo-lhes significados para que os alunos os assimilarem. Outrossim, criam espaços e constroem as condições para que várias vozes e gestualidades sejam analisadas. Afinal, até para uma prática hegemônica como o futebol os significados são múltiplos. Daí a importância de estabelecer vínculos com as crianças, os jovens e as comunidades a fim de incorporar o modo como produzem significados para o patrimônio cultural corporal que acessam e o que elaboram. A valorização desses saberes aproxima os alunos de tradições, particularidades históricas e práticas sociais por vezes desacreditadas pela escola (McLAREN, 1997).

A inclusão de outros conhecimentos no currículo torna perceptíveis os hibridismos e mestiçagens que caracterizam a cultura corporal, desencadeia novos olhares dos alunos sobre si próprios e sobre aqueles com os quais convivem, além de facilitar o fluxo entre o local e o global, entre a “comunidade de prática”<sup>54</sup> e a sociedade mais ampla. Inspirada nos estudos culturais e no multiculturalismo crítico, a perspectiva cultural da Educação Física equipara, de certa forma, o conhecimento escolar e o conhecimento disponível na comunidade. Tanto um quanto o outro são culturalmente construídos, estão enredados em complexas relações de poder e produzem certos tipos de subjetividade e identidade. É bom que se diga: quando trabalhados em pé de igualdade, possuem um efeito explosivo.

Iniciativas desse tipo nem sempre são bem recebidas. Não são poucas as vezes que se levantam para acusá-las de corruptoras e desviantes da infância e juventude. Como resposta, McLaren (2000) defende a “pedagogia do dissenso”, cujo objetivo é o diálogo entre posicionamentos de origens diversas, fazendo do professor um moderador na construção de relações interculturais positivas e ficando a seu cargo a promoção de situações didáticas que viabilizem o contato e o convívio com aquilo que se apresenta estranho.

As ações didáticas pautadas na perspectiva cultural partem, prioritariamente, da ocorrência social da prática corporal porque é essa dimensão que precisa ser compreendida e ressignificada. O trabalho pedagógico com qualquer prática corporal de forma descontextualizada pode incorrer na produção de significados que marcam a diferença e impede o encadeamento de significações relevantes para a compreensão das relações sociais de poder que as configuram. Daí a importância do mapeamento da cultura

54 Fantinato (2014) utiliza o termo para designar “um grupo de pessoas que compartilham interesses e desenvolvem um repertório comum de aprendizagens, em função de participarem de uma mesma prática social” (p. 103).

corporal da comunidade. O educador realiza uma pesquisa no entorno, observa os momentos de entrada, saída e os intervalos, troca impressões com os colegas e, principalmente, conversa com os alunos<sup>55</sup> para levantar informações acerca das práticas corporais acessadas quando não estão na escola, quer seja pela própria vivência ou através dos meios de comunicação. Convém registrar tudo o que for coletado: como e onde são realizadas as práticas, quem são seus representantes, como se organizam, quais recursos utilizam, rituais característicos etc. (NEIRA, 2016).

Uma vez que os aspectos suscitados pelo mapeamento envolvem a prática social das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, a definição da temática a ser estudada busca uma articulação com os objetivos educacionais da instituição explicitados no projeto pedagógico e apoia-se na *justiça curricular* (Conell, 1993 citado por MOREIRA; CANDAU, 2003). Se uma das pretensões é valorizar as identidades sociais por meio do reconhecimento do seu patrimônio cultural corporal, o currículo precisa contemplar as práticas corporais que acessam, desejam e praticam, seus participantes, locais de prática, formatos e significados distintos. Trata-se, portanto, de atentar para uma distribuição equilibrada das práticas corporais a serem tematizadas.

Tematizar significa abordar algumas das infinitas possibilidades que podem emergir das leituras que alunos e professor realizam de uma determinada prática corporal. Implica identificar as conexões entre o objeto de estudo e acontecimentos, culturais e políticos. O que é necessário para usufruir da prática corporal em foco; quais modificações devem ser implementadas a fim de que possa ser vivenciada na escola; de que forma e onde acontece; quem participa, como e com quais sentidos; como surgiu; quem foram seus protagonistas, são algumas das abordagens possíveis. (SANTOS; NEIRA, 2016a)

A tematização emaranha as experiências do professor e dos alunos com outros saberes – acadêmicos, do senso comum, populares ou midiáticos –, obtendo, dessa forma, a produção de novos sentidos para a prática corporal, o que proporciona uma compreensão mais profunda da realidade vivida.

O currículo cultural toma de empréstimo a noção de temas culturais desenvolvida por Corazza (1997 e 2003). A autora propõe uma reterritorialização<sup>56</sup> dos temas geradores freireanos pela via dos estudos culturais, conserva

55 No caso de crianças pequenas essas conversas são realizadas com os familiares.

56 Na nomenclatura introduzida por Deleuze e Guattari (1995), “territorializar” significa codificar, submetendo a regras e controles, setores ou elementos da vida social, como, por exemplo, a família, o trabalho, o corpo. Na análise desses autores, o capitalismo caracteriza-se por um processo generalizado de

alguns dos significados originais e rearticula outros: “os temas culturais são uma forma de planejar o ensino de seu tempo, uma forma que está sempre em tensão, que nunca está apaziguada e que jamais ficará acima de qualquer suspeita” (CORAZZA, 1997, p. 126). Os temas culturais injetam os conhecimentos dos alunos no cenário escolar, transformando-os em conteúdos.

A partir dos temas culturais, a experiência dos alunos é reconhecida e valorizada. O ponto de apego pode ser uma história narrada por um familiar, uma informação captada na mídia ou um relato pessoal. Sempre há alguém que já teve contato com a prática corporal e pode explicá-la ou demonstrá-la aos colegas. Num primeiro momento, as vivências<sup>57</sup> acontecem a partir do formato acessado, em seguida, a turma é convidada a analisá-las. É nesse momento que se dá a negociação de significados por meio da interação coletiva, reorganização da prática, discussão de outras possibilidades e, principalmente, produção cultural. Os estudantes expõem seus pontos de vista e sugerem modificações de modo a construir a prática do grupo, com formato, regras e gestualidade próprias. Qualquer alteração deverá ser experimentada e reelaborada se necessário, possibilitando o concurso de todos. É vivenciando as situações de dissenso que os alunos poderão compreender as relações de poder que produzem a verdade, a identidade e marcam a diferença. É essa condição que vai aula a aula potencializando os alunos viverem a diferença como condição de também ser o Outro, de viver a diferença como condição de vida.

No desenvolvimento das atividades de ensino, evita-se o *daltonismo cultural*. Conceito elaborado por Stoer e Cortesão (1999), do qual Moreira e Candau (2003) se apropriam para alertar os professores sobre o risco de se iludirem com atividades que camuflam as diferenças. Uma postura pedagógica não daltônica reconhece os saberes dos alunos e procura mobilizá-los independentemente da temática abordada e ao mesmo tempo desnaturalizá-las, indicando o caráter político da construção das formas de ver o mundo.

Outro alicerce importante do currículo cultural é a *ancoragem*<sup>58</sup> *socio dos conhecimentos* (MOREIRA; CANDAU, 2003; CANDAU, 2014). Trata-se da organização e desenvolvimento de atividades que propiciam a análise socio-histórica e política das práticas corporais a partir do seu formato conhecido, visando à compreensão e adoção de um posicionamento crítico com relação ao contexto social em que foram ou são produzidas.

desterritorialização, isto é, de descodificação ou afrouxamento de regras e controles tradicionais, seguido por um processo de reterritorialização, isto é, de instituição de novos e renovados controles e regras. A vivência de uma prática corporal é sempre imbuída de ludicidade, ou seja, sem qualquer atribuição funcionalista ou instrumental.

58 Fantinato (2014) vê semelhança com o conceito de âncora utilizado por Canário (2008). Pode ser compreendido como a ação de evidenciar as raízes históricas e culturais dos conteúdos curriculares.

Adotar como ponto de partida a ocorrência social de uma prática corporal implica em compreender os signos nela encarnados como produção cultural e discutir os significados que lhe são impostos. Nesse momento, os olhares se voltam aos marcadores sociais que carregam, o que viabiliza, mediante a análise alimentada por outros conhecimentos, a desconstrução<sup>59</sup> de eventuais representações disseminadas pelos setores interessados em desqualificar o que não lhes pertence para fortalecer e assim fixar sua própria identidade e afastar os perigos da presença da diferença. Na iminência de práticas corporais exaltadas ou rejeitadas, produzidas discursivamente de forma positiva ou negativa, tanto os discursos que os alunos mobilizam para descreverem o que veem na representação (prática corporal) e nos representantes (praticantes) quanto aqueles acessados no decorrer das atividades que apresentam outras formas de representar a realidade são problematizadas, o que implica adotar uma atitude filosófica que vê como problema aquilo que em geral é aceito com naturalidade (FREIRE, 2005). No caso do currículo cultural da Educação Física, trata-se de colocar em xeque os significados que são atribuídos às práticas corporais e aos seus praticantes e que os esquadriham como representação.

A problematização cria condições para hibridizar discursos e intercambiar conhecimentos. Como ensina Freire, é o desafio que o educador lança aos educandos para que possam refletir sobre aspectos que não haviam sido percebidos de maneira crítica, apesar de constituírem as situações vividas: o futebol é realmente um esporte masculino e os jogadores são milionários? A quem interessa disseminar uma visão erotizada do funk e produzir seus adeptos como pessoas desajustadas? Apesar de adultos e jovens participarem de brincadeiras, por que são tidas como “coisas de criança”? Por que a prática de lutas é proibida em algumas escolas? A única maneira de aumentar a massa muscular é recorrendo a substâncias ilícitas? (SANTOS; NEIRA, 2016b)

As perguntas do educador instigam os estudantes a discutirem o assunto e trocarem posicionamentos, ocasião em que afloram os modos como as representações a respeito da história da prática corporal, sua gestualidade, procedimentos, formas de organização, falas que a acompanham, pessoas que dela participam e como ela é vista pelas demais lhes são apresentadas e, portanto, construídas. Sendo inúmeras as características e as forças que as constituem, a problematização estimula a turma a obter novos dados e travar contato com concepções diversas.

59 No entender de Costa (2010), desconstruir não é destruir, desconstruir requer procedimentos de análise do discurso (nos moldes adotados por Derrida e Foucault), “que pretendem mostrar as operações, os processos que estão implicados na formulação de narrativas tomadas como verdades, em geral, tidas como universais e inquestionáveis” (p. 140).

Para ampliar e aprofundar os conhecimentos a respeito da prática corporal em foco, são programadas a assistência a documentários e filmes, pesquisas na internet, em livros ou revistas, entrevistas com participantes, visitas a locais de prática, entre outras. Atividades como essas prescindem de uma busca pessoal do professor para que oriente os alunos acerca dos materiais, formato, procedimentos, pessoas envolvidas etc. É o momento da recontextualização pedagógica (BERNSTEIN, 1996), ocasião em que o docente trabalha com textos culturais que contêm informações distintas, divergentes das acessadas pelos estudantes, o que faz gerar um ambiente contra-hegemônico. O docente há de tomar cuidado para não apresentar uma única forma de representação e muito menos tomar partido delas. Além de propor situações contraditórias, o professor pode questionar os efeitos que elas produzem.

Os registros acumulados ao longo do trabalho (anotações, gravações, filmagens, fotografias, desenhos etc.) permitem a elaboração coletiva de um produto final: portfólio, livro, mural, relatório, relato, blog, comunicação oral, mangá etc. As preferências no tocante ao conteúdo e formato da apresentação são acordadas coletivamente. A análise desses materiais informa sobre o percurso vivido, permitindo (ou não) identificar mudanças nas formas como os alunos percebem as representações da realidade. A depender do resultado, o professor retoma uma determinada atividade ou reorganiza as próximas.

Como observam Nunes e Neira (2016), uma vez posto em ação, o currículo cultural da Educação Física potencializa a pedagogia da diferença. Quando se defrontam com vários significados acerca das práticas corporais e das pessoas que delas participam, os estudantes percebem as múltiplas formas de dizê-las e afirmá-las. Mediante a problematização, se dão conta que suas verdades são produzidas culturalmente, tal qual o modo como cada um aprendeu a falar de si e do Outro. Nesse conflito de proposições, constroem coletivamente novas formas de dançar, brincar, lutar, praticar esportes e fazer ginástica, ressignificando suas experiências em meio ao dissenso de opiniões e sugestões. Ao ampliar seus saberes, compreendem que existem outras maneiras de fazer e pensar sobre o mesmo tema. As investigações realizadas ao longo das atividades de ensino dão a perceber que as significações decorrem das conjunturas de emergência dos discursos sobre o tratado. Por conseguinte, é provável que os estudantes reconheçam as estratégias empregadas para tornar hegemônicos determinados significados alusivos às práticas corporais, enquanto outros são negados, desprezados ou esquecidos. Quem sabe, com isso, se percebam sujeitos em meio ao jogo do poder cultural.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. A. **Educação Física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial**. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). FEUSP, São Paulo, 2014.

AGUIAR, C. A.; NEIRA, M. G. Nesta escola tem samba. **Instrumento - Revista em estudo e pesquisa em educação**, Juiz de Fora, v. 16, p. 271-278, 2014.

AMARAL, C. G. F. A arte africana e sua relevância **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 32, janeiro/abril, 2009. p. 161-180.

ANDRADE, M. O ensino de Filosofia como ética intercultural. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 318-352.

ANDRADE FILHO, N. F. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. Campinas: FEF-Unicamp, 2011.

ÂNGELO, F. N. P. A educação e a diversidade cultural. **Cadernos de Educação Indígena**, Barra dos Bugres, v.1, n. 1, p. 34-40, 2002.

ANJOS, S. R. **Inventários das condutas na escola: uma análise das relações de poder**. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. Vitória: CEFD, 2012.

APPLE, M. W. **Poder, significado e identidade: ensaio de estudos educacionais críticos**. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educando à direita: mercado, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M. W.; BURAS, K. L. Respondendo ao conhecimento oficial. In: APPLE, M. W. e BURAS, K. L. e cols. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 273-286.

ARAÚJO, C. O trabalho de tradução no saber histórico escolar: diálogos interculturais possíveis. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 126-159.

ARAÚJO, L.; NEIRA, M. G. O currículo da Educação Física em ação: análise do processo de significação das práticas corporais por parte dos sujeitos. **Revista Iniciação**, São Paulo, v. 4, p. 1-17, 2014.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, jul./dez. 2006.

BASSANI, J. J.; TORRI, D. e VAZ, A. F. Sobre a presença do esporte na escola: paradoxos e ambiguidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 09, n. 02, p. 89-112, 2003.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**. Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BETTI, M. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BORSARI, J. R.; DE ROSE, D.; BON, T e JORDANO, I. **Educação Física: da pré-escola à universidade – planejamento, programas e conteúdos**. São Paulo: EPU, 1980.

BONETTO, P. X. R. **A “escrita-currículo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula**. 2016. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2016.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, ano 19, n. 48, p. 69-88, ago., 1999.

BRUHNS, H. T. **Futebol, carnaval e capoeira: entre as gingas do corpo brasileiro**. Campinas: Papyrus, 2003.

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

CANÁRIO, R. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 2008.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. G. e REALI, A. M. (Orgs.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Editora da UFSCar, 2003, p. 140-152.

\_\_\_\_\_. Sociedade multicultural: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 13-37, 2005.

CANDAU, V.M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A F. e CANDAU, V.M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

\_\_\_\_\_. Educação escolar e cultura (s): multiculturalismo, universalismo e currículo. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, p. 23-41, 2014.

CANEN, A. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 06, n. 59, p. 297-308, 2008.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem. In: CANEN, A. e SANTOS, A. R. (Orgs.) **Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em Educação**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, p. 41-58, 2009.

\_\_\_\_\_. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, p. 174-195, 2010.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 61-74, 2002.

CARVALHO, R. T. de. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Edições Bagaço, 2004.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física: uma história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

\_\_\_\_\_. Notas para uma agenda do esporte brasileiro. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS (Org.). **Desafios para o século XXI: coletânea de textos da 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto**. Brasília: Coordenação de Publicações, p. 577-589, 2001.

CEMBRANEL, C. Aulas coeducativas: o que mudou no ensino da Educação Física? **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XI, n. 14, mai., p. 199-220, 2001.

CHAIM JÚNIOR, C. I. **Cultura corporal juvenil da periferia paulistana: subsídios para a construção de um currículo de Educação Física**. 2007. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo: FEUSP, 2007.

COSTA, M. V. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 13-36, 2000.

\_\_\_\_\_. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, p. 133-149, 2010.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun/jul/ago, p. 36-61, 2003.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, p. 103-143, 1997.

\_\_\_\_\_. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. **Araucárias - Revista do Mestrado em Educação da FACIPAL**, Palmas, Paraná, v. 1, n. 1, p. 07-16, 2002.

\_\_\_\_\_. **Tema Gerador: concepções e práticas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_. Diferença pura de um pós-curriculum. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, p. 103-114, 2010.

CORTESÃO, L. e STOER, S. R. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, p. 189-208, 2008.

CRUZ, M. M. S.; PALMEIRA, F. C. C. Construção de identidade de gênero na Educação Física escolar. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 01, p. 116-131, 2009.

CUNHA JÚNIOR, C. F. F. Jogos, brinquedos e brincadeiras: investigando relações de gênero nas experiências de crianças do Colégio Pedro II. **Motrivivência**, Florianópolis. Ano VIII, n. 09, dezembro. p. 236-245, 1996.

D'AMBRÓSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, mar. p. 99-120, 2005.

\_\_\_\_\_. Etnomatemática e história da Matemática. In: FANTINATO, M. C. C. B. (Org.). **Etnomatemática: novos desafios teóricos e pedagógicos**. Niterói: Editora da UFF, p. 17-28, 2009.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.



\_\_\_\_\_. A Educação Física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In: DAOLIO, J. (Coord.). **Educação Física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, p. 5-18, 2010.

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

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

ESCUADERO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica**. 2011. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.

ETO, J. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança: uma experiência de Educação Física na escola do campo de Matacavallo**. 2015, 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2015.

FABRIS, E. H. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 257-286, 2000.

FALKENBACH, A. P.; CHAVES, F. E.; NUNES, D. P.; NASCIMENTO, V. F. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 02, p. 37-53, 2007.

FANTINATO, M. C. Educação matemática de jovens e adultos e diversidade cultural: contribuições da pesquisa em etnomatemática. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, p. 77-111, 2014.

FARINATTI, P. T. V.; FERREIRA, M. S. **Saúde, Promoção da Saúde e Educação Física: conceitos e aplicações**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2006.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, dez., p. 378-388, 2005.

FERNANDES, S. C. **Os sentidos de gênero em aulas de Educação Física**. 2008. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: FEF-Unicamp, 2008.

FOGAÇA, M. **Blog no ensino de Ciências: uma ferramenta cultural influente na formação de identidades juvenis**. 2011. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2011.

FORMOSINHO, J. **O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. São Paulo: Forense Universitária, p. 231-249, 1995.

FRANÇOSO, S. **Cruzando fronteiras curriculares: a Educação Física no enfoque cultural na ótica de docentes de escolas municipais de São Paulo**. 2011. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FROW, J.; MORRIS, M. Estudos Culturais. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, p. 315-344, 2008.

GALLAHUE, D. L.; DONNELLY, F. C. **Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças**. São Paulo: Phorte, 2008.

GARCIA CANCLINI, N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Diferentes, desiguais e desconectados.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação:** manual do usuário. In: SILVA, T. da; GENTILI, P. Escola S.A. CNTE, 1996.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física Progressista:** A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

GIROUX, H. **Atos impuros:** a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, p. 85-103, 2008.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, J. **Teoria e prática multicultural:** subsídios para formação continuada do professor de Educação Física. Dissertação (Mestrado em Educação). 2011. 239 f. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Multiculturalismo e educação: o protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.1, v.29, jan./jun. p. 109-123, 2003.

\_\_\_\_\_. **O jogo das diferenças:** o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOODSON, I. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n.1, p. 10-14, 1999.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. p. 15-46, 1997.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora:** identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. **Repensar el multiculturalismo.** Barcelona: Octaedro, 2012.

LEITE, C. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas: Papirus Editora, p. 45-64, 2001.

LEITE, C. M. **Potencialidades de produção subjetiva do professor de educação física escolar em direção à perspectiva cultural:** a experiência no currículo do estado de São Paulo. 2015. 183 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBERALI, A. C. D. **É Permitido Brincar?** Um estudo sobre o movimento lúdico no Ensino Fundamental. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso. Faculdade de Educação, 2011.

LIMA, M. E. **A Educação Física no Projeto Político-pedagógico:** espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Entre fios, "nós" e entrelaçamentos:** a arte de tecer o currículo cultural da Educação Física. 2015. 237 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2015.

LIMA, M. S. C. O diverso, o diferente e o idêntico no contexto escolar: o que dizem os discursos oficiais das políticas públicas de inclusão? **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 03, p. 183-198, 2005.

LINS RODRIGUES, A. C. **Corpos e culturas invisibilizados na escola:** racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural. 2013. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2013.

\_\_\_\_\_. **Culturas negras no currículo da Educação Física.** Relatório de Pesquisa. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2015.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, p. 133-149, 2010.

\_\_\_\_\_. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; NABEIRO, N. Educação Física escolar e o contexto inclusivo: o que pensam os educandos sem deficiência. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 04, p. 494-504, 2008.

LUZ JÚNIOR, A. A. Gênero e Educação Física: algumas reflexões acerca do que dizem as pesquisas das décadas de 80 e 90. **Motrivivência**, Florianópolis. Ano XI, n. 15, agosto, p. 1-7, 2001.

MACEDO, E. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006.

MACEDO, E. E. de. **Educação Física numa perspectiva cultural: análise de uma experiência em creche.** 2010. 134 f. Dissertação de Mestrado. FEUSP, São Paulo, 2010.

MALDONADO, D. T. **Implementação da proposta curricular de Educação Física do município de São Paulo: análise a partir do cotidiano escolar.** 2012. 346f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade São Judas Tadeu. Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2012.

MARTINS, A. T.; NEIRA, M. G. Interfaces entre o currículo cultural da Educação Física e o processo de inclusão. **Instrumento - Revista em estudo e pesquisa em educação, Juiz de Fora**, v. 16, p. 167-174, 2014.

MARTINY, L. E. **A transposição didática na Educação Física escolar: a prática pedagógica dos professores em formação inicial e a relação com seus saberes docentes,** 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal da Paraíba/Universidade de Pernambuco, 2012.

MAZZONI, A.V. **“Eu vim do mesmo lugar que eles”:** relações entre experiências pessoais e uma educação física multiculturalmente orientada. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2013.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Construindo *Los Olvidados* na Era da Razão descrente.** In: McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, M. I. B. S. et al. Reflexões sobre o fazer pedagógico da Educação Física. **Revista Motriz.** Rio Claro, v. 16, n. 01, p. 199-206, 2010.

MELLO, A. M. **Psicomotricidade, educação física e jogos infantis.** São Paulo: Ibrasa, 1989.

MEY, J. L. **As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder.** **DELTA**, v. 14, n. 2, p. 331-348, 1998.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, set./dez. 2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.23, maio/jun/jul/ago, p. 156-168, 2003.

NEIRA, M. G. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface (Botucatu)**, v. 14, n. 35, dez., p. 783-795, 2010b.

\_\_\_\_\_. **A reflexão e a prática do ensino – Educação Física.** São Paulo: Blucher, 2011a.

\_\_\_\_\_. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**, 2011. 330f. Tese (Livre-Docência). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2011b.

\_\_\_\_\_. A seleção dos temas de ensino do currículo cultural da Educação Física. **Revista Educación física y deporte**, Medellín (Colômbia), v. 32, p. 1421-1430, 2013.

\_\_\_\_\_. Cruzando fronteiras: o currículo multicultural e o trabalho com diferenças em sala de aula. **Lantuna**, Santiago (Cabo Verde), v. 1, p. 119-136, 2014.

\_\_\_\_\_. A didática da Educação Física na perspectiva cultural. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física cultural: escritos sobre a prática**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

NELSON, C. TREICHLER, P.A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 7-38, 2008.

NUNES, E. O. Correntes multiculturais: uma contribuição para teoria do currículo. **Revista de Educação do Cogeime**. São Paulo, ano. XIII, n. 25, dez., p. 23-37, 2004.

NUNES, M. L. F. **Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença**. 2006. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2006.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. Estudos Culturais e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

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

OLIVEIRA, R. C.; DAOLIO, J. Educação Física, cultura e escola: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 149-167, 2010.

OLIVEIRA e SILVA, R. C. **Formação multicultural de professores de Educação Física: entre o possível e o real**. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

OLIVEIRA, L. P. **O ingresso na carreira de professores de Educação Física: currículo e atuação docente**. 2012. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

OLIVEIRA, C. A. C.; MARQUES, R. Ampliando perspectivas sobre a Geografia escolar. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, p. 160-184, 2014.

PAES, R. R. **Educação Física Escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do Ensino Fundamental**. Canoas: Editora Ulbra, 2002.

PENTEADO, A.; CARDOSO JÚNIOR, W. Arte, cultura e sujeitos nas escolas. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, p. 214-254, 2014.

PINTO, F. M. Movimento/cultura popular: a luta continua camará. **Motrivivência**. Florianópolis. Ano XI, n. 14, maio, p. 115-136, 2001.

RANGEL, I. C. A.; SILVA, E. V.; SANCHES NETO, L.; DARIDO, S. C.; IÓRIO, L. S.; MATTHIESEN, S. Q.; GALVÃO, Z.; RODRIGUES, L. H.; LORENZETTO, L. A.; CARREIRO, E. A.; VENÂNCIO, L.; MONTEIRO, A. A. Educação Física escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 2, abr./jun. p. 156-167, 2008.

RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G.; MOURA, D. L. Caracterização dos modelos de estruturação das aulas de Educação Física. **Revista Motriz**. Rio Claro, v. 15, n. 01, p. 37-49, 2009.

RIBEIRO, G. M.; MARIN, E. C. Educação Física escolar: a ação pedagógica e sua legitimação enquanto prática social na escola itinerante do MST. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 35-62, 2009.

ROCHA, M. A. B.; TENÓRIO, K. M. R.; SOUZA JÚNIOR, M.; NEIRA, M. G. As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, p. 178-194, 2015.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, mai., p. 79-93, 2005.

RIGONI, A. C. C. **Marcas da religião evangélica na educação do corpo feminino: implicações para a Educação Física escolar**. 2008. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: FEF-Unicamp, 2008.

RODRIGUES JÚNIOR, J. C. **Os saberes cotidianos de alunos nas aulas de Educação Física: implicações para a prática pedagógica**. 2008. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: FEF-Unicamp, 2008.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Revista Motriz**. Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, 2005.

SANCHOTENE, M. U. O que fazem os professores nas escolas: sob uma Educação Física de mesmo formato, estão “em jogo” diferentes socializações. In: NETO, V. M.; BOSSLE, F.; SILVA, L. O.; SANCHOTENE, M. U. **Quem aprende?** Pesquisa e formação em Educação Física escolar. Ijuí: Editora Unijuí, p.157-172, 2009.

SANT'ANNA, D. B. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 03-24.

SANTOS, B. S. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento, entrevista concedida a L. A. Gandin e A. M. Hypolito, **Educação e Realidade**, v. 26, n. 1, p. 13-32, 2001.

SANTOS, B.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural**. São Paulo: Cortez, p. 25-59, 2003.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A tematização no ensino da Educação Física. NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016a.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A problematização no ensino da Educação Física. NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016b.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAYÃO, D. Disciplinarização do corpo na infância: Educação Física, psicomotricidade e trabalho pedagógico. In: SAYÃO, D.; MOTA, M. R. A.; MIRANDA, O. (Org.). **Educação Infantil em debate**. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, p. 43-59, 1999.

SILVA, A. C. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, R. C. O. **Formação multicultural de professores de Educação Física: entre o possível e o real**. 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

SILVA, T. T. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Teoria cultural da educação: Um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 184-202.

SILVA, J. V. P.; DAGOSTINI, K. U. D.; NUNEZ, P. R. M. Educação Física e conteúdos trabalhados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Motriz**, 15, n. 3, jul./set. Rio Claro, p. 592-599, 2009.

SILVA, R. C. O.; JANOARIO, R. S. Formação continuada de professores de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: possibilidades multiculturais. **Arquivos em Movimento**. Rio de Janeiro, v. 05, n. 01, jan./jun. p. 81-98, 2009.

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

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUZA, M. M. N. “**Minha história conto eu**”: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil, 2012. 291 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2012.

SOUZA JÚNIOR, M.; BARBOZA, R. G.; LORENZINI, A. R.; GUIMARÃES, G.; SAYONE, H.; FERREIRA, R. C.; PEREIRA, E. L.; FRANÇA, D.; TAVARES, M.; LINDOSO, R. C.; SOUSA, F. C. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, p. 391-411, 2011.

STEFANE, C. A. **Professores de Educação Física: diversidade e práticas pedagógicas**. 2003. 196 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2003.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Porto: Afrontamento, 1999.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; PROENÇA, J. E. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TEIXEIRA, B. B. Ensino de Sociologia e interculturalidade. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, p. 288-317, 2014.

TORRES SANTOMÉ, J. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 04, p. 5-25, jan./fev./mar./abr., 1997.

\_\_\_\_\_. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

UCHOGA, L. A. R. **Educação Física escolar e relações de gênero: risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos**, 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, 2012.

WIGGERS, I. D. Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, mai., p. 59-78, 2005.

WILLINSKY, J. Política educacional da identidade e do multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, nov., p. 29-52, 2002

ZANDOMINEGUE, B. A. C. **A cultura popular nas aulas de Educação Física: usos e apropriações em uma escola pública na Serra-ES**. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos, 2012.