

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

HUGO CESAR BUENO NUNES

O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física

São Paulo
2018

HUGO CESAR BUENO NUNES

O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

São Paulo

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.73 Nunes, Hugo Cesar Bueno
N972j O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física / Hugo Cesar Bueno Nunes; orientação Marcos Garcia Neira. São Paulo: s.n., 2018.
 157 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Diferença 2. Currículo cultural 3. Educação Física I. Neira, Marcos Garcia, orient.

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

FOLHA DE APROVAÇÃO

NUNES, H. C. B. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física.** 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

DEDICÁTORIA

Aos meus pais, exemplos para minha vida, que sempre me ensinaram a não desistir dos meus sonhos.

A minha irmã e meu irmão, que sempre acreditaram no meu potencial, mesmo quando eu duvidava...

A toda a minha família, e em especial à minha esposa Cristina e aos meus filhos Giovanni e Lorenzo, sem o apoio, confiança e o amor incondicional de vocês, jamais conseguiria chegar até aqui...

AGRADECIMENTOS

Ao prof. Marcos Garcia Neira pela amizade, confiança, simplicidade e respeito com que orienta seus “pupilos”.

Ao Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação (Universidade de São Paulo), pela oportunidade de aprendizado e por me fazerem nunca desistir da educação. Este texto tem a contribuição de cada um de vocês.

A todos os professores e professoras das disciplinas que cursei na FEUSP e no PROLAM, que me proporcionaram momentos inesquecíveis de interlocução.

Ao pessoal nota 10 da secretaria de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP, sempre prestativos e pacientes.

Ao SESI-SP, especialmente à Divisão de Educação e à Divisão de Qualidade de Vida, espaços que me fizeram crescer profissionalmente e proporcionaram momentos ímpares para que eu pudesse me dedicar à escrita deste texto.

Aos amigos Arthur Müller, Marcelo Ferreira, Luis Claudio Marques, Eduardo Augusto Carreiro, Flory Nunes, Thatiana Freire, Saulo Françoco e aos “Raros” (Ale, Anderson, Edson, Zeq, Gabriel, Glauco, John e Jerry), sempre dispostos a fazerem da vida a leveza que ela merece.

A Deus, por me proporcionar o sopro da vida...

Obra-prima. Ah, o instante de fazer experimentação! Ah, educar como obra de arte! Ah, educar com potência criadora, apta a reverter ordens e representações! Ah, educar afirmando a diferença no estado de revolução permanente do eterno retorno! Ah, educar para mostrar a diferença diferindo! Ah, educar apenas uma diferença entre as diferenças!

Sandra Mara Corazza

RESUMO

NUNES, H. C. B. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física.** 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Nos últimos tempos, a questão da identidade e diferença tornou-se tema central e recorrente no debate educacional e, principalmente, curricular. No caso específico do currículo, a questão da diferença tem recebido grandes contribuições das teorias pós-críticas, justamente o campo teórico que inspira o currículo cultural da Educação Física, uma proposta que se afirma a favor das diferenças. Desta feita, a identidade e a diferença não são entidades preexistentes ou que se fizeram presentes a partir de algum momento fundador; elas não são elementos passivos da cultura, elas têm que ser sempre criadas e recriadas. A identidade e a diferença estão relacionadas à atribuição de sentidos ao mundo social e à disputa em torno dessa atribuição. Com base nesse pressuposto, indagamos como o Outro é visto e percebido nas aulas, ou seja, como professores/as e estudantes, em meio à complexa rede de significados que circulam no ambiente escolar, lidam com as diferenças. Para tanto, submetemos à análise cultural 15 relatos de experiências produzidos por professores e professoras que afirmam colocar em prática a proposta. O material foi confrontado com os Estudos Culturais, o multiculturalismo crítico e a produção pós-estruturalista. Os resultados indicam que as ações didáticas realizadas pelos docentes são tecidas no jogo da identidade e diferença e muitas das atividades de ensino propostas pendem mais para um viés orientado na chave da diferença, pois arriscam uma docência que valoriza as práticas corporais dos grupos minoritários; que problematiza os discursos sobre elas e seus representantes, no sentido de visibilizar as representações possíveis de serem enunciadas; que se utiliza de diferentes estratégias para afetar os estudantes em suas significações; e que incisivamente desconstrói discursos preconceituosos, acaba por se apresentar como uma força que, no tecido social e escolar, produz novos modos de conceber tanto as manifestações da cultura corporal, quanto a identidade provisória dos seus sujeitos.

Palavras-Chave: Diferença, Currículo Cultural, Educação Física.

ABSTRACT

NUNES, H. C. B. **The game of identity and difference in the cultural curriculum of Physical Education.** 2018. 157 f. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2018.

The question of identity and difference has recently become a central and recurring theme in the educational debate and, especially, in the curricular one. In the specific case of the curricular debate, the question of difference has received great contributions from post-critical theories, exactly the theoretical field that inspires the cultural curriculum of Physical Education, a proposal that affirms itself in favor of differences. Therefore, identity and difference are not pre-existing entities, nor they have been part of some founding moment; they are not passive elements of culture, they must always be created and recreated. Identity and difference are related to the attribution of meaning to the social world as well as to the dispute over this attribution. Base on this presupposition, we ask how the Other is seen and perceived in class, that is, how teachers and students can deal with differences in the complex network of meanings that are present in the school environment. Thus, we have submitted to cultural analysis fifteen reports of experiences produced by teachers who affirm that they put the proposal into practice. The material has been confronted with Cultural Studies, critical multiculturalism and poststructuralist production. The results point out that the didactic actions carried out by the teachers are made in the game of identity and difference and many of the proposed teaching activities tend to guide towards the key of difference because risking a teaching that values the corporal practices of minority groups, which problematizes discourses about them and their representatives in the sense of making visible the possible to-be-enunciated representations, that uses different strategies to affect students in their meanings and that incisively deconstructs prejudiced discourses, ends up presenting itself as a strength that, in the social and school environment, produces new ways of conceiving not only the manifestations of corporal culture but also the provisory identity of its subjects.

Key-words: Difference, Cultural Curriculum, Physical Education.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
USJT	Universidade São Judas Tadeu
SEME	Secretaria Municipal de Esportes e Lazer
GPEF	Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
PROLAM	Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
GECEC	Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas
EMEF	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
E.E.	Escola Estadual
GR	Ginástica Rítmica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
DVD	Digital Vídeo Disc (Disco Digital Versátil)
USB	Universal Serial Bus (Porta Universal)

SUMÁRIO

Para começar: uma vida.....	12
1. Deslizando entre diferença e identidade.....	32
2. Diferença, Currículo e Cultura.....	46
3. A diferença no currículo cultural de Educação Física.....	69
4. (Des)caminhos metodológicos.....	86
4.1 Procedimentos Metodológicos.....	92
4.2 Síntese dos relatos analisados.....	92
5. Análise e Discussão.....	102
6. Composições transitórias.....	136
Ideias têm donos e usuários: com quem fizemos rizomas.....	142

PARA COMEÇAR: UMA VIDA...

Talvez, não por acaso, entrei pela primeira vez em uma sala de aula, como professor de informática, aos 15 anos, em uma escola no interior de Minas Gerais (MG). Não imaginava o que seria *serestar* professor, nem pretensão me inspirava para tal profissão. Nesse período, a diferença se fazia presente, afinal, eu era monitor em uma escola com apenas 15 anos de idade, e meus “alunos” eram todos adultos! Foi uma experiência incrível e, dali em diante, minha relação com a área da informática se potencializou.

Assim, aos 17 anos tornei-me professor de informática em outra escola, agora uma pública em São Sebastião do Paraíso (MG). Ali, algo começou a mudar. Sentia uma incessante proximidade com pessoas que nunca tinha visto, gente como a gente, gente que não teve oportunidade de estudar no tempo dito “adequado”, uma turma de jovens e adultos enamorados pela informática. Um estudante em especial me marcou, com seu falar, seu modo de andar, seu gosto musical. Algo nos aproximou e, em uma determinada aula ao som de Rap (Racionais MC’s) - hoje compreendo o que é fazer rizomas¹ - aprendi a inventar novas possibilidades de vida, fazer nascer o que ainda não existia, escapar do senso comum, desestruturar o bom senso.

A vida deu seus rodopios e voltei a morar em São Paulo. Nessas andanças, um sonho distante (incentivado por uma professora de Língua Portuguesa do curso técnico de Processamento de Dados que cursei em São Sebastião do Paraíso) pareceu mais próximo e, então, cursei Educação Física, terminando no ano de 2004.

Durante o curso de graduação, tive a oportunidade de praticar dança e artes marciais, além de conciliar os estudos com o trabalho. Nessa fase, principalmente na época em que dançava (jazz e country), muitas falas preconceituosas eram proferidas tanto por colegas quanto por pessoas do meu convívio, desde a ideia de que “homens que dançavam eram ‘gays’” até “vocês que dançam, devem ‘pegar’ muitas mulheres”. Sempre me questionava sobre o porquê de tais discursos! Não compreendia todo o

¹ O conceito de rizoma será apresentado no capítulo 2.

processo sócio-histórico que marca e constitui nossas experiências e que, por fim, acaba nos constituindo.

Em 2007, ingressei como professor efetivo na Escola Estadual Professor José Liberatti em Osasco (SP). Foram três anos de experiência com os mais diferentes estudantes. Orgulho-me muito desse trabalho. Novos desafios, lecionar na educação básica, e às vezes me perguntava: o que fazia ali?

Mas tive que fazer escolhas, a paixão pelos livros e pela área se intensificaram e a oportunidade de realizar mestrado surgiu. Fui contemplado com uma bolsa CAPES² na Universidade São Judas Tadeu (USJT). Em 2008, no dia do meu aniversário, uma ligação da então coordenadora do curso, professora Vilma Leni Nista Piccolo, possibilitou caminhos antes inimagináveis. Com isso, aprendi que caminhos também são feitos de escolhas, e as escolhas que fazemos e que nos fazem mudam os caminhos. Assim, enveredei, com a ajuda de minha orientadora professora Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva, pelas fases da carreira docente, e com muito estudo e percalços, cheguei ao final da etapa. Feliz da vida, claro, mas ao mesmo tempo com o coração apertado por ter tido que exonerar-me da rede estadual de ensino.

Especificamente no mestrado³, investiguei a formação profissional em Educação Física. O objetivo foi identificar e discutir se a percepção sobre a própria carreira profissional apresentava alguma relação com a identificação de necessidades de formação continuada por parte dos profissionais atuantes do programa Clube Escola da Prefeitura Municipal de São Paulo. A temática de estudo fora influenciada sobremaneira pela orientadora, afinal, além da universidade, ela atuava como funcionária da Secretaria Municipal de Esportes de São Paulo (SEME) no desenvolvimento do referido programa.

Na sequência, vieram outros desafios, conquistas, namoro, casamento, filhos, a vida se potencializava a cada encontro. Em um destes, a convite de um amigo, Saulo Franço, fui ao GPEF-FEUSP⁴, grupo de pesquisas coordenado pelos professores

² CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é um órgão do Ministério da Educação responsável por várias ações no que tange ao incentivo aos estudantes de programas de pós-graduação (*stricto sensu*) no país, entre outras ações.

³ NUNES, H. C. B. **Percepção sobre a carreira dos profissionais de Educação Física do programa Clube Escola**. Dissertação de Mestrado (USJT). São Paulo, 2010. 136f.

⁴ GPEF-FEUSP é o Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da USP.

Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes. Passei a acompanhar as reuniões do grupo e, por mais que estudasse, me dedicasse às leituras, muitas coisas não entendia.

O tempo foi passando e comecei a compreender o referencial teórico que subsidia as pesquisas do grupo, tornando-me um membro frequente nas reuniões das sextas-feiras à tarde. Unia o trabalho de analista em Educação Física no SESI-SP, no qual era responsável pela formação continuada dos docentes, aos debates travados com os colegas de grupo.

A vontade de aprofundar os estudos na área e rumar para o doutorado em Educação borbulhavam na imaginação. Arrisquei, escrevi um projeto, foram passando as fases da seleção e, para minha surpresa, fui aprovado.

Comecei o curso no início de 2014. O projeto apresentado por ocasião do processo seletivo elegia a questão da diferença como foco de estudo, mas o tempo se encarregou de amadurecer algumas ideias e busquei nas experiências vividas questões que me afligiam.

A pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação (BUJES, 2007, p.15-16).

Tais insatisfações vieram à tona ao perceber o quanto as práticas pedagógicas na escola formal buscam homogeneizar os estudantes. Retomando algumas lembranças da minha experiência enquanto aluno na educação básica, lembro o quanto os docentes insistiam que estudássemos aquilo que eles acreditavam que nos seria importante no futuro. Lembro bem de uma passagem, quando fui para a 5ª série E, o quanto aquilo me fez mal, chorei, me senti um “nada”, pois naqueles idos de 1990, as salas de aula (ao menos no colégio em que estudei) eram marcadas por letras, as quais identificavam seu “grau de inteligência”, sendo A, a sala dos melhores estudantes e E, dos piores. Para uma criança de 10 anos, saber que estudaria na sala dos “piores alunos do colégio” não foi nada potencializador. Fui assolado pelo medo de reprovar na escola e, conseqüentemente, reprovar na vida, visão que me acompanhou durante anos, afinal, faziam-nos acreditar que assim seria. Felizmente estavam equivocados em muitas das verdades que diziam.

Já na universidade, cursando Educação Física, muitos eram os discursos que circulavam acerca da importância deste componente curricular para as crianças e jovens na escola, mas o que por mais tempo fez parte de minhas verdades foi a possibilidade de contribuir para que os jovens fossem fisicamente ativos e vivenciassem o maior número possível de experiências motoras. Porém, ao iniciar a docência, fui percebendo que tal discurso da qualidade de vida e de diversidade de práticas motoras não era tão inocente quanto fizeram-me acreditar, e muitos estudantes, por mais que eu buscasse incluí-los nas aulas, acabavam participando apenas por diversão e por conta das barganhas que eu propunha, como por exemplo, “*se não participarem da minha aula hoje, ficarão sem futebol na semana que vem*”. No entanto, apesar das “chantagens” empregadas, muitas vezes o “gordinho”, as “meninas”, o “tímido”, o que não gostava de se movimentar – e outros tantos rótulos que vamos colando nos estudantes – não participavam das aulas e isso me incomodava, fora os muitos problemas que vários estudantes tinham com os outros tantos docentes e que eram motivo de discursos preconceituosos na sala dos professores/as. Ou seja, a diferença – no sentido pejorativo do termo – estava ali, produzida pelas nossas desqualificações, e isso muito me inquietava.

Nesta vida potencializadora de momentos especiais, o que sempre me envolveu foi a utopia de um mundo melhor, a solidariedade perante outrem⁵, e algumas inquietantes perguntas me acompanhavam: como a escola poderia contribuir para esta utopia maior, de um mundo mais solidário, onde o conhecimento não fosse privilégio de alguns? Como possibilitar uma escola na qual todos/as pudessem ter seus saberes reconhecidos e em que a aprendizagem fosse tida como algo singular e não padronizadora de corpos? Hoje imagino que tal utopia não se fará em escala global, mas pode acontecer no menor, no local, no singular, no micro, e talvez, quem sabe, seus efeitos se espalhem e sejam criadas outras possibilidades antes inimagináveis.

⁵ O termo “outrem” refere-se a uma estrutura de campo perceptivo, um campo de possibilidades, mundos possíveis, reais, mas não atualizados, mundos que trazem a alteridade, nos desconcertam, nos lançam no clarão de objetos situados à margem de nossa atenção. Outrem não é sujeito, nem objeto. Assim, quando nos queixamos da maldade de outrem, esquecemos uma maldade mais temível, aquela que teria as coisas se não houvesse outrem. Ele relativiza o não sabido, o não percebido, e introduz o signo do não percebido no que eu percebo, determinando-me a apreender o que não percebo como perceptível para outrem (DELEUZE, 1974). Desse modo, outrem se expressa pela linguagem, sendo ela que confere certa realidade aos mundos possíveis, onde a comunicação se dá por uma operação de diferença, se efetua pela concretização de um possível que me é estranho, onde não me reconheço, mas ao contrário, me tira um pouco de mim (CAIAFA, 2004).

Para que algo de diferente aconteça no espaço escolar, talvez devêssemos estabelecer novos encontros em torno do nosso mundo-vida-escola e a escola-vida-mundo de outrem, mundos estes que estão em constantes fluxos, mudando e se reconfigurando a todo momento. Assim, é possível que seja mais efetivo falarmos em uma escola da *diferença* e não de uma escola da *identidade*, uma escola que dê espaço para as mais diversas histórias, que valorize e estimule a criação, que possibilite aos estudantes e docentes criarem novas realidades, que se utilizem das mais diversas ferramentas conceituais, artísticas, científicas, musicais, entre outras, para nos encontros de uma vida, potencializar devires e não identidades fixas, congeladas, presas a uma única história de saber e de verdade.

Mas de onde partir? Iniciar sem um horizonte? Traçar planos sem saber para onde ir? Simplesmente ir por aí, como um viajante mochileiro, sem rota, sem mapas? Conhecer o mundo e viver nas encruzilhadas, decidir sem saber no que vai dar? Que mundo é este? Que escola queremos para este mundo? Queremos ainda a escola? Qual escola? As perguntas são muitas e infinitas, mas o que talvez nos seja mais preeminente é a significativa velocidade das mudanças no mundo e seus efeitos no currículo escolar.

Como afirma Foucault (2001), nossa época talvez seja a época do espaço. Nós vivemos na época da simultaneidade, na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado-a-lado e do disperso.

Laclau⁶ (1990, *apud* HALL, 2011), em suas análises sobre a sociedade moderna, argumenta que esta perdeu seu centro, ou seja, seu centro foi deslocado, não existindo, portanto, nenhum princípio articulador ou organizador único, sendo que a sociedade não é como muitos sociólogos pensavam, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma. Ao contrário, ela está constantemente descentrada, deslocada por forças fora de si.

No intuito de referenciar este momento em que vivemos, muitos autores tem trabalhado com a ideia de globalização. No entanto, podemos pensar que a globalização não é algo novo, ela sempre esteve presente nos vários momentos das sociedades, em diferentes intensidades.

⁶ LACLAU, E. **New Reflections on the Resolution of ours Time**. Londres: Verso, 1990.

Dessa forma, podemos entender a globalização mais como um efeito do mundo capitalista do que como sua causa e, assim, corroboramos com Guattari e Rolnik (1996), os quais cunharam o termo *capitalismo mundial integrado*, com o objetivo de mostrar os efeitos do capitalismo nos modos de vida das populações. Nesse cenário, os autores trabalham com três categorias de subjetividade que constituem este processo mundial: os “não-garantidos”, os “trabalhadores garantidos” e as “elites capitalísticas”.

Essas três categorias participam de uma mesma maneira de dispor a ordem social, de uma mesma disciplinarização produtiva e mental - com relações de interiorização muito acentuadas da posição que cada uma ocupa em relação às outras. Por exemplo, na subjetividade dos "não-garantidos" existe uma dupla interiorização superegóica: "sou uma merda, haja visto que não sou garantido", "se eu fosse alguma coisa que preste eu estaria nas imagens dos filmes, da publicidade..." ou seja, nos ideais de padrão de vida veiculados incessantemente pela mídia das elites. Mas se observarmos a subjetividade da elite veremos que ela também interioriza as dimensões subjetivas dos garantidos e dos não-garantidos: "faço parte da elite porque ocupo um cargo de executivo, de professor universitário ou algo do gênero. Mas, de alguma maneira, preciso ficar de olho, pois se eu não me dobrar às etiquetas e às regras dominantes, de um dia para outro posso também cair na categoria dos não-garantidos, já que não tenho a posição das aristocracias das finanças ou da nobreza antiga" (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 188).

Portanto, o que se coloca não é se você está em um meio burguês ou de proletário, mas sim como nos situamos em relação às categorizações inconscientes da subjetividade – você tem o desejo e a possibilidade de se integrar no seio da elite capitalística? Será que você vai se comportar de maneira a sobreviver no sistema dos trabalhadores garantidos? Enfim, o que une as três categorias é sua posição subjetiva, a posição de desejo em relação à tendência do capitalismo mundial integrado de apoderar-se da totalidade dos modos de subjetivação (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

Este movimento capitalístico acaba por subjetivar as singularidades, fazendo-nos desejar um mesmo modo de ser. Assim, compreendemos o atual momento mais como um processo de mundialização das subjetividades, seja no plano econômico ou cultural:

Uma das características da crise que estamos vivendo é que ela não se situa apenas a nível das relações sociais explícitas, mas envolve formações do inconsciente, formações religiosas, míticas, estéticas. Trata-se de uma crise dos modos de subjetivação, dos modos de organização e de sociabilidade, das formas de investimento coletivo de formações do inconsciente, que escapam radicalmente às

explicações universitárias tradicionais - sociológicas, marxistas ou outras. Essa crise é mundial, mas ela é apreendida, semiotizada e cartografada de diferentes maneiras, de acordo com o meio (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 191).

Não há um tom adequado para este tempo presente, não há nomes que o designem, o definam ou o classifiquem. O tom deste tempo é caótico, confuso, desordenado; uma dissonância de descontinuidades, de fragmentos, de silêncios: migrações e deslocamentos de populações inteiras, violência racial, enfrentamentos no interior das cidades, a pluralização, a mestiçagem e a segmentação das comunidades, uma progressiva destruição e burocratização dos espaços de convivência, a proliferação dos intercâmbios e das comunicações, a afirmação das diferenças em um mundo cada vez mais globalizado. O caos e a desordem produzem o rompimento e a ruína de todos os projetos da modernidade que o homem ocidental quis construir, ou seja, um mundo ordenado à sua imagem e semelhança, à medida de seu saber, de seu poder e de sua vontade, por meio de sua expansão racional, civilizadora e colonizadora (SKLIAR, 2003).

Enfim, vivemos um tempo de fim das utopias e das certezas, da dissolução de uma ideia de verdade pautada na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo das demandas particulares e das lutas da diferença, de trocas culturais intensas e de fluxos globais. Estamos aqui e ao mesmo tempo noutro lugar, e outros lugares e tempos estão em nós, fazendo com que relativizemos a ideia de passado e a de futuro, já que narramos a nossa vida a partir de um passado que inventamos e um futuro que projetamos, os quais não são os mesmos nos diferentes lugares (LOPES, 2013).

Na esteira dessa discussão, Skliar (2003) nos convida a pensar sobre a temporalidade e a mesmidade do outro. Para o autor, existe um tempo do outro que é conhecido e reconhecido pela mesmidade, como o único tempo possível, ou seja, um tempo que foi inventado, domesticado, usurpado, ordenado, traduzido e governado a partir das metáforas do constante, do cíclico, do linear, assim como existe, também, um tempo do outro que é irreconhecível, indefinível, inominável, ingovernável.

Entre o tempo conhecido e o desconhecido, entre uma temporalidade repetida pelo mesmo e outra que foge às leis da mesmidade, duas grandes perguntas se fazem necessárias: a primeira, sobre o tempo enquanto relação com aquilo que chamamos realidade, nossa realidade, a realidade da mesmidade; a segunda, sobre um tempo que parece apontar para um outro tempo, o tempo como diferença. Trata-se da

temporalidade do outro, uma temporalidade que, só aparentemente, não pode ser/estar ao mesmo tempo que o nosso tempo, pois já não é o tempo passado e/ou o tempo futuro aquele que aparece no centro do pensamento cultural, político e epistemológico atual (SKLIAR, 2003).

O tempo presente desdobrou-se, despregou-se, multiplicou-se em trajetórias tão dissímeis que já não existe um tempo presente, pelo menos num sentido unitário, onisciente, centralizador, senão uma multiplicidade de tempos presentes como talvez nunca antes nos tenha sido possível perceber e, menos ainda, compreender. Assim, o tempo (conhecido) torna-se insuficiente para reconhecer a si mesmo (SKLIAR, 2003, p. 42).

A partir destas constatações, indagamos: como o tempo-espaço da escola vem sendo constituído? Se cada um de nós tem um tempo, como compreendermos o tempo de outrem em um espaço que busca a homogeneização dos corpos? Como romper com o espaço escolar que trata os estudantes a partir de um mesmo tempo? É possível pensar em um espaço outro na escola? Como pensar outrem na sua diferença, o qual reivindica para si espaços, tempos em que sua voz seja ouvida e legitimada? É possível abriremos cortes nos currículos instituídos e pensarmos não um outro currículo, mas um currículo outro dentro do próprio currículo?

Comprendemos a escola como um espaço de direito de todos/as, onde os estudantes possam ter reconhecidas suas singularidades e fomentadas suas potencialidades, no entanto, devido a seu enraizamento moderno, a escola muitas vezes acaba por desvalorizar e apagar as diferenças. Assim, pensar uma educação pautada no viés da diferença cultural passa a ser de fundamental importância para que possamos olhar para os estudantes e vê-los como seres singulares, com suas particularidades e potencialidades.

Muito tem-se pensado na escola como modos de enunciação da diferença cultural, a qual cria possibilidades de exposição dos limites do projeto hegemônico de escola. Assim, traz-se as muitas histórias, as várias culturas e os diferentes saberes e desestabiliza-se as representações de saber e poder estruturadas pela cultura hegemônica. A diferença cultural ampliaria os movimentos escolares que se opõem à subalternização, por não contar com um “sujeito transcendente que sabe”, mas sujeitos que tecem saberes e não saberes (ESTEBAN, 2003).

Nesse sentido, a diferença cultural é concebida como uma prática discursiva atravessada por relações de poder, o que inviabiliza pensar a educação e, principalmente, o currículo escolar apenas como questões técnicas, postas e pensadas *a priori* por especialistas; é preciso descentrá-las, esgarçá-las, produzi-las na diferença.

Podemos dizer que tal inspiração em pensar a questão da diferença no campo do currículo tem encontrado campo fértil nos estudos pós-críticos de educação, em que vem sendo tema de debates e pesquisas. Dentre elas, destaca-se o trabalho realizado por Paraíso (2004), que procurou mapear as pesquisas pós-críticas no Brasil. Analisando as produções da ANPEd⁷, a autora toma o ano de 1993 como um marco, pois até 1992 não havia nenhum trabalho que se remetesse às questões postas pelas teorias pós-críticas. No ano de 1994, amplia-se o número de trabalhos apresentados, chegando a doze, todos com uma abordagem foucaultiana. Para a autora, após este período inicial de trabalhos, vive-se uma espécie de contágio desta perspectiva para se pensar a educação.

Em síntese, os objetivos da maioria dos estudos e trabalhos divulgados no período do contágio, que vêm imediatamente após os traçados iniciais, parecem ser: divulgar os desafios teóricos e políticos colocados pelas teorias pós-críticas, mostrar a importância para a educação de seus argumentos e das questões por elas tratadas, e contribuir para criar caminhos investigativos e saídas metodológicas para escapar das totalizações e homogeneizações das metanarrativas, buscando possibilidades para pesquisas que utilizem o singular, o local e o parcial (PARAÍSO, 2004, p. 288).

Marinho (2012) assinala como marco dos trabalhos pós-críticos na educação a coletânea de inspiração foucaultiana *O sujeito da educação*, organizada por Tomaz Tadeu da Silva, em 1994. No entanto, no início do século XXI, ressalta o autor, surgem novos elementos para a teorização pós-crítica da educação a partir de outros teóricos, tais como os trabalhos de inspiração deleuziana: *Dossiê Gilles Deleuze* (2002); *Deleuze & a Educação* (2003); *Dossiê Entre Deleuze e a Educação* (2005). Todos eles tratam de aproximar os escritos de Deleuze ao campo educacional.

Nos últimos quinze anos, foram publicados vários trabalhos em formato de livro

⁷ ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) refere-se a uma entidade da sociedade civil, sem fins lucrativos, que visa a fomentar o desenvolvimento da pesquisa na área de educação e consolidar o ensino da pós-graduação no país.

que inspiraram muitos estudos no campo educacional, tendo como foco de análise a questão da diferença. Entre eles, temos: *Para uma filosofia do inferno na educação* (CORAZZA, 2002); *Deleuze e Educação* (GALLO, 2003); *Pedagogia (Improvável) da Diferença: e se o outro não estivesse aí?* (SKLIAR, 2003); *Artistagens – filosofia da diferença e educação* (CORAZZA, 2006); *Abecedário – educação da diferença* (AQUINO; CORAZZA, 2009); *Educação Infantil e Diferença* (ABRAMOWICS; VANDERBROECK, 2013); *Educação Menor: conceitos e experimentações* (GRUPO TRANSVERSAL - UNICAMP, 2013); *Deleuze pensa a educação: a docência e a filosofia da diferença* (AQUINO; REGO, 2014) e *Filosofias da diferença e educação* (BRITO; GALLO, 2016).

Prosseguindo com o intento de identificar, no campo da educação, trabalhos que tenham a diferença como foco de estudo, realizamos uma pesquisa no banco de teses da CAPES, tendo como filtros de pesquisa as áreas de conhecimento ‘Educação’ e ‘Educação Física’, utilizando os seguintes descritores: ‘identidade’, ‘diferença’ e ‘Educação Física’. Além desta busca, também recorreremos a alguns estudos disponíveis no sítio do grupo de estudos GECEC⁸, o qual tem como tema central de suas discussões as questões relacionadas à educação e cultura, e ao GPEF-FEUSP, que tem como objeto central o currículo de Educação Física pautado nas teorias pós-críticas da educação, além de periódicos da área e do sítio de busca Google Acadêmico⁹.

Dentre os trabalhos encontrados, destaca-se o de Calderoni (2011), que em sua pesquisa buscou investigar as concepções dos docentes de uma escola pública da educação básica sobre a igualdade/diferença da identidade indígena, identificando eventuais fatores em torno desses conceitos que, ao estabelecer relações com alunos índios, interferem na sua alteridade. A autora destaca a importância do conceito de diferença como chave de leitura nos discursos proferidos pelos docentes, verificando certa ambivalência na fala dos sujeitos investigados: ora naturalizam e harmonizam as relações interétnicas conflituosas sob o argumento da igualdade – uma metanarrativa da

⁸ GECEC é o grupo de estudos sobre cotidiano, educação e culturas, coordenado pela profa. Vera Maria Candau, o grupo é vinculado ao Departamento de Educação da PUC-Rio.

Para saber mais acesse: <http://www.edu.puc-rio.br/gecec/index.shtml>

⁹ Google Acadêmico é um sítio que reúne diversos trabalhos acadêmicos como: artigos, teses, livros, dissertações, entre outros, das mais diversas áreas do conhecimento.

modernidade – ora buscam silenciar as diferenças, recorrendo à diversidade de forma descontextualizada, naturalizada e essencializada.

Mergulhando no cotidiano da escola, Romualdo (2011) buscou enfrentar as incertezas e a complexidade que constituem o ambiente escolar, daí (re)visitou práticas pedagógicas materializadas nos currículos realizados/inventados e problematizou as diversas formas de *serestarparecer* dos sujeitos, tendo como foco de suas indagações as diferenças dos educandos(as). Neste caminhar, como diz o autor, foi possível observar como os sujeitos se constroem/desconstroem com grande mobilidade; como os sujeitos são anulados/exaltados; como os sujeitos são estereotipados; enfim, como a(s) diferença(s) constitue(m) os sujeitos. Para além de estabelecer um pensamento determinista, afirma que quando um currículo é carrancudo a(s) identidade(s) é (são) considerada(s) fixa(s) e, conseqüentemente, a(s) diferença(s) é (são) negada(s). Em contrapartida, quando um currículo é realizado/inventado, a(s) identidade(s) é (são) considerada(s) móveis e a(s) diferença(s) é (são) vivida(s).

Já Santos (2011), analisando questões que envolvem gênero e sexualidade elucidadas por meio de histórias de vida na escola narradas por estudantes e ex-estudantes que assumem a diferença como princípio político de suas vidas, observou a importância da relação com o outro e consigo mesmo para a produção de sujeitos. A partir disso, argumenta como a heteronormatividade e a homofobia constituem-se em problemas socioeducacionais, denunciando violências presentes na escola e, também, anunciando formas particulares de enfrentamento desses problemas. Em suas análises, concluiu que em busca de direito à expressão corporal e discursiva, bem como em busca de amor e prazer sexual, estudantes gays, lésbicas e bissexuais desafiam a heteronormatividade e questionam sistemas de verdade, dentro e fora da escola. Mesmo aqueles que não se apresentam como lésbicas, gays ou bissexuais reconhecem os problemas socioeducacionais oriundos da heteronormatividade e da homofobia e a importância da luta para superá-los.

Incomodada, pensativa e inquieta com algumas questões que a acompanharam ao longo de sua trajetória docente, Medeiros (2012) empreendeu um estudo a partir das seguintes problematizações: *De que forma pensar a educação e constituição do corpo a partir da diferença e de suas subjetividades? Que lugar e/ou entre-lugar este corpo ocupa na escola? De que maneira as diferenças deste corpo interferem na sua constituição? Como pensar o corpo implicado nos processos educacionais e de*

subjetivação? Para a autora, a partir das observações realizadas, é preciso pensar que em educação não falamos de um sujeito, mas de vários; pensar que para compreender melhor as relações estabelecidas, há de se considerar a multiplicidade dos sujeitos.

Candau e Leite (2011) afirmam que estudos realizados anteriormente pelo Gecec já tinham evidenciado a dificuldade de educadores e educadoras identificar e trabalhar as diferenças culturais no cotidiano escolar. A partir dessa constatação, as autoras empreenderam uma pesquisa que objetivou analisar as tensões entre igualdade e diferença nas práticas sociais e educacionais. Notou-se, quanto às significações atribuídas pelos docentes entrevistados à expressão “diferença”, a recorrência da sua associação com “preconceito” e “discriminação”, estabelecendo-se uma relação de sinonímia entre os termos. Ainda em relação à discussão dos sentidos com que os docentes operaram com a palavra “diferença”, percebeu-se que em diversas situações ocorria um deslizamento semântico que a aproximava mais do sentido de “desigualdade”. Assim, concluiu-se que tal deslizamento corresponde à tendência social e escolar de transformar a diferença em desigualdade pela imposição de modos, valores e códigos monoculturais.

Rodrigues e Abramowics (2013) analisaram a maneira pela qual os conceitos de diferença e diversidade têm sido utilizados no debate contemporâneo brasileiro em educação e nas políticas públicas da área. A partir deste estudo, os autores mapearam de maneira sintética como vem sendo realizado esse debate, com o objetivo de compreender as distinções entre as propostas pedagógicas baseadas no multiculturalismo, interculturalismo e pluralismo cultural. Em defesa do trabalho com a diferença, os autores citam Brah (2011) e utilizam o conceito de espaço de diáspora, termo empregado para significar a noção de um espaço imanente e minoritário, no sentido intensivo e não qualitativo. Para os autores, pensar a cultura nesta perspectiva não permite que desassociemos dos grupos e dos coletivos sociais questões como a raça, o gênero, a sexualidade, a classe social, a desigualdade e a diferença; além disso, pensar a cultura como espaço de diáspora traz intrinsecamente a ideia de mobilidade e transitoriedade, bem como o caráter local das manifestações e experiências dos grupos sociais. A partir desse espaço de diáspora, busca-se uma retomada das linhas de gênero/raça/etnia como diferença e não como diversidade, a qual propõe um apagamento dessas mesmas linhas.

No âmbito específico da Educação Física, é possível identificar alguns trabalhos

que se permitiram debruçar sobre a questão da identidade e diferença no contexto escolar. Oliveira (2006) analisou as aulas de futebol em uma escola pública de Campinas (SP), identificando, a partir da divisão entre meninos e meninas, a não participação delas, a falta de tolerância com os menos habilidosos, práticas estereotipadas por gênero, enfim, atitudes que contribuem para o aumento do preconceito, da desigualdade e do sexismo.

Makhoul (2007), em um trabalho realizado em escolas de Goiás, buscou analisar como a Educação Física estava inserida no processo de inclusão e como o professor vinha atuando com os estudantes com deficiência. Constatou que para a maioria dos “envolvidos”, a inclusão ainda significava apenas a inserção de estudantes com deficiência nas turmas regulares, estando desprovida do propósito de permanência e sucesso.

Já Teixeira (2009), em sua pesquisa, investigou atitudes de exclusão nas aulas de Educação Física do Ensino Médio de uma escola privada de Florianópolis (SC). Os resultados obtidos demonstraram possíveis exclusões em relação ao gênero, atividades competitivas e autoexclusão.

Pesquisa realizada por Castro e Neira (2009), na qual o objetivo foi identificar as relações entre o patrimônio cultural corporal do povo guarani e a educação escolar, identificou a permanência de práticas corporais guaranis no contexto extra-escolar e sua ausência no currículo.

Oliveira e Daolio (2010) buscaram compreender como as diferenças são significadas e representadas nas aulas de Educação Física. Neste estudo, os autores identificaram atitudes de exclusão e preconceitos por parte dos estudantes contra a mulher, a gordinha, menino com gestos tidos como femininos, ser negro ou ser “grosso”, que acabam por limitar a prática dos estudantes nas aulas.

Constâncio (2011) buscou identificar como se davam as relações de gênero durante as aulas de Educação Física em uma escola estadual no município de Santa Cruz do Sul (RS). Verificou que os docentes preferiam ministrar aulas com separação entre meninos e meninas (organização esta que foi alterada no ano de 2007). De acordo com a pesquisa, os argumentos utilizados pelos docentes para justificar a separação entre os gêneros eram pautados nas diferenças biológicas.

Outros estudos como de Rangel *et al.* (2006), Cruz e Palmeira (2009), Prado e Ribeiro (2010), Santos (2010) e Devidé *et al.* (2011), que focaram suas análises nas

relações entre os gêneros nas aulas de Educação Física, destacam o fato de que em certos casos, de forma inconsciente ou consciente, as aulas acabam se tornando um espaço onde ocorrem ações preconceituosas e estereotipadas que só contribuem para favorecer e naturalizar o domínio dos gênero masculino em relação ao gênero feminino. No entanto, ressaltam que as práticas que desfavorecem determinados grupos não se restringem apenas às relações estéticas, de gêneros ou às capacidades físicas. Os autores identificaram que as relações de classe, etnia e raça também são vítimas dessas ações.

Bocchini (2012), ao analisar a percepção de professores sobre as relações de construção das identidades e alteridade que se estabelecem entre os estudantes nas aulas de Educação Física, observou que, mesmo ocorrendo discussões sobre uma Educação Física escolar pautada nas ciências humanas e sociais, os discursos da área psicobiológica (aquisição de uma melhor capacidade e habilidade motora) ainda exercem grande influência na prática pedagógica dos docentes pesquisados. Assim, corroboramos com o autor quando afirma que tais ideias e discursos acabam por contribuir para reforçar e perpetuar as diferenças – que, neste caso, são vistas como algo ruim, que devem ser apagadas. Também é notável o intenso embate entre os diferentes grupos culturais que acabam dominando as aulas, como a disputa entre os brancos e negros, homens e mulheres, ricos e pobres, magros e gordos, e assim por diante. Dessa maneira, concluiu-se que as aulas podem se tornar um importante instrumento para a manutenção de injustiças, preconceitos e desigualdades.

No sentido de identificar práticas pedagógicas atentas às questões das diferenças nas aulas de Educação Física, Aguiar (2011) descreveu as concepções sobre o corpo expressadas pelos professores de Educação Física em sua prática pedagógica, relacionando-as à produção das identidades dos alunos no cotidiano escolar. O autor concluiu que as concepções de corpo reproduzidas nos discursos da Educação Física escolar que tentam fixar a identidade dos estudantes partindo de uma representação do corpo como máquina biológica (caracterizando todos os sujeitos como iguais e considerando as diferenças detalhes ou problemas a serem corrigidos), estão sendo re-significadas pela intervenção pedagógica dos profissionais.

Na mesma linha, Neira (2011a) realizou um estudo com um grupo de docentes atuantes nas redes pública e privada da região metropolitana de São Paulo, os quais têm colocado em ação cotidianamente uma proposta pedagógica de Educação Física atenta à diversidade cultural e sensível à formação de identidades democráticas, o denominado

currículo cultural. O estudo evidenciou que o currículo cultural da Educação Física rompe com a tradição da área ao potencializar o diálogo entre as diferenças por meio do encontro de variadas representações acerca dos temas da cultura corporal.

No mesmo diapasão do currículo cultural de Educação Física, temos os estudos de Bonetto (2016), que investigou como os docentes promovem sua “escrita-currículo”, e de Müller (2016), que analisou a importância e a utilização dos registros realizados pelo professor na reorientação das suas ações didáticas.

Por fim, temos a publicação, em 2017, do dossiê “Educação Física escolar no contexto da inclusão e diferença”, na revista *Práxis Educativa*, que traz diferentes estudos acerca da diferença nas aulas de Educação Física, com destaque para os artigos de Nunes e Neira (2017) que buscaram promover uma certa tensão relacionando os princípios e procedimentos do currículo cultural com a noção deleuziana de diferença pura; o trabalho de Prado (2017), que problematizou o processo da padronização de condutas, negação da homossexualidade e construção da homofobia por meio de algumas práticas escolares na Educação Física; e o trabalho de Bonetto, Neves e Neira (2017), que buscaram identificar o tratamento dado às diferenças em três obras representativas dos currículos desenvolvimentista, psicomotor e crítico-superador da Educação Física.

Diante do levantamento de trabalhos que abordam a questão das diferenças na escola e na Educação Física, concordamos com Alarcão (2001) quando afirma que a escola de tradição moderna não tem conseguido acompanhar as profundas mudanças ocorridas na sociedade contemporânea; sendo assim, precisa abandonar seus modelos mais ou menos estáveis e posicionar-se dinamicamente, aproveitando as sinergias advindas das diversas interações que ocorrem entre os diferentes grupos sociais no mundo. Sugere-se mudar o que se pensa sobre escola. Assim, é preciso pensar sobre a vida que se vive, sobre os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, em diálogo com outrem. Dessa forma, busca-se uma escola com um projeto político-pedagógico próprio, coerente, impulsionador. Em função disso, cada escola deve conceber-se como um local, um tempo-espço e um contexto educativo específico.

Como bem salientou Nunes (2010), por um longo período a escola foi um ambiente onde poucos usufruíam de seus benefícios, pois era destinada apenas aos estudantes oriundos de uma classe social mais abastada. No entanto, a partir da democratização do acesso à escola, uma população de características muito diferentes

das que anteriormente estavam presentes no grupo sociocultural para o qual ela havia sido concebida passa a frequentá-la, ocorrendo com isso uma mistura de culturas (classe média e baixa) que até então não existia (CORTESÃO, 2002).

Não há como negar que a democratização do acesso e permanência no Ensino Fundamental, aliada à globalização crescente, modificou por completo o ambiente escolar. Destituídos os antigos dispositivos que forçavam a homogeneidade (segregação, repetência e exclusão), é possível dizer que o ethos educacional é plural e diverso, pois nele se faz presente a diferença cultural (BONETTO; NEVES; NEIRA, 2017, p. 02).

Fleuri (2006) aponta que, neste contexto democrático, o tema da diferença e da identidade sociocultural aparece com muita força no campo da educação, citando como exemplo as políticas afirmativas das minorias étnicas, as diversas propostas para inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, os movimentos de gênero, a valorização das culturas infantis, entre outros. Todos estes movimentos sociais e educacionais propõem a convivência entre os diferentes grupos de maneira democrática e configuram uma proposta de educação para a alteridade, aos direitos dos outros, à igualdade de oportunidades. O autor sugere aos docentes o cuidado de não negarem as narrativas e as formações culturais que nomeiam e constroem as subjetividades, as expressões e as interações dos estudantes.

Como afirmam Moreira e Candau (2008), a escola é uma instituição cultural, logo, as relações entre escola e cultura não podem ser entendidas como produto de dois polos independentes, mas sim fazem parte de universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano, com fios e nós articulados.

Podemos afirmar que grande parte dos estudos empreendidos trazem à tona a questão da diferença e identidade como um fato que de alguma maneira está presente na escola e que deve ser tratado pelos seus sujeitos. Tais estudos enfrentam uma questão que por muito tempo não era vista e muito menos problematizada neste espaço. No que tange à Educação Física, poucos são os trabalhos que mostram como efetivamente ocorre o trato pedagógico atento às diferenças culturais, quais são as atividades de ensino propostas pelos docentes que atuam na perspectiva de uma pedagogia da diferença.

Corroborando com nossa afirmação, Neto, Castro e Moura (2015) realizaram um levantamento a partir do projeto de pesquisa intitulado “Concepção de diferença na

produção acadêmica da Educação Física brasileira”, que teve como objetivo apreender, na produção do conhecimento acadêmico sobre Educação Física escolar no Brasil, o trato com as diferenças, os nexos com as possibilidades de construção da igualdade e as implicações para a formação humana. Os trabalhos publicados na *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, entre 1979 e 2014, foram analisados e categorizados. Dos 17 artigos que atendiam à temática proposta, apenas dois faziam referência à didática e à organização do trabalho pedagógico.

Assim, entendemos que se fazem necessárias pesquisas que tenham como foco atualizar¹⁰ práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças culturais, ou seja, que tenham a diferença como potencializadora de uma escola e conhecimentos outros. Pois, sendo a escola um espaço marcado pela heterogeneidade, as ações didáticas e atividades de ensino podem ser propostas com o intuito de contribuir com a experiência educacional dos estudantes, os quais carregam em sua existência as mais diversas experiências culturais.

Para tanto, mergulhamos nas produções acerca do currículo cultural de Educação Física, o qual é compreendido como um campo de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades que buscam análise, significação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas, tendo as questões relacionadas ao poder como centrais na produção das práticas corporais (NEIRA; NUNES, 2009).

Como afirma Neira (2016a), o currículo cultural da Educação Física promove uma política da diferença ao tematizar práticas corporais dos diversos grupos que coabitam a sociedade, borrando fronteiras, conectando manifestações dispersas e instigando análises, compartilhamentos e a desnaturalização dos seus significados.

Um currículo de Educação Física culturalmente orientado procura impedir a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia

¹⁰ *Atualizar* é aqui utilizado no sentido de atualização, conceito deleuziano, o qual é concebido em conjunto com o conceito de virtual para explicar sua filosofia da multiplicidade. Para Deleuze (1996), toda multiplicidade implica elementos atuais e virtuais. Não há objeto puramente atual. Todo atual rodeia-se de imagens virtuais. É assim que uma partícula atual emite e absorve virtuais mais ou menos próximos, de diferentes ordens. Eles são ditos virtuais à medida que sua emissão e absorção, sua criação e destruição acontecem num tempo menor do que o mínimo de tempo contínuo pensável, e à medida que essa brevidade os mantém, conseqüentemente, sob um princípio de incerteza ou de indeterminação. Todo atual rodeia-se de círculos sempre renovados de virtualidades, cada um deles emitindo um outro, e todos rodeando e reagindo sobre o atual.

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 (NEIRA, 2016a, p. 82).

Intencionalmente falando, o currículo cultural é uma proposta a “favor das diferenças”, em que os grupos vistos como diferentes têm suas formas de manifestação elencadas para estudo, abrindo possibilidades para que suas vozes, muitas vezes silenciadas, ecoem e influenciem a constituição da subjetividade dos estudantes e docentes (NUNES; NEIRA, 2017).

O currículo cultural não considera que as diferenças sejam impeditivas, nem que os diferentes sejam vítimas a quem é preciso diagnosticar, dominar, controlar, regular e normalizar. No currículo cultural, as diferenças funcionam como pontos de partida para a prática pedagógica. O currículo cultural escuta o que todos têm a dizer e presta atenção ao repertório cultural corporal que os estudantes acessam (NEIRA, 2014a).

A partir do exposto, indagamos como as diferenças vêm sendo abordadas no âmbito dessa proposta. Como são evidenciadas ou não nas aulas de Educação Física culturalmente orientadas? Quais significações são produzidas com relação a outrem? Quais ações didáticas e atividades de ensino são encaminhadas com o objetivo de reconhecer as diferenças? Como se dá a relação entre identidade e diferença no currículo cultural?

Com base nesses questionamentos, mas sem a intenção de trazer respostas para todos eles, investigamos como as diferenças são tratadas no currículo cultural de Educação Física. Para tanto, submetemos à análise cultural os relatos de experiência produzidos por docentes que afirmam colocar em prática uma Educação Física culturalmente orientada.

Para Suárez¹¹ (2008 *apud* Neira, 2017), os relatos de experiência trazem uma parcela importante do saber pedagógico construído e reconstruído ao longo da vida profissional em meio à multiplicidade de situações. Em contato com esses documentos,

¹¹ SUÁREZ, D. H. La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. In: ELISALDE, R.; AMPUDIA, M. (comp.) **Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina**. Buenos Aires: Buenos Libros, 2008. p. 193-214.

é possível compreender boa parte das trajetórias percorridas por seus autores, as concepções que influenciam sua docência, as certezas e dúvidas que os mobilizam, as suas convicções pedagógicas e também suas inquietações, desejos e realizações. A leitura e análise desses materiais permite conhecer uma visão da educação escolar bastante distinta daquela comumente veiculada nos meios de comunicação ou oficializada através dos informes das avaliações padronizadas. O que salta aos olhos é o currículo em ação narrado justamente por aqueles que planejam, desenvolvem e avaliam o processo.

Já a análise cultural não considera apenas os aspectos da cultura no sentido das manifestações artísticas de um povo. Sempre complexa, a cultura envolve todo o modo de vida, entendidos como agentes nos processos sociais. Assim, a análise cultural dedica-se a pensar as relações humanas em contextos interrelacionados (LISBOA FILHO; MACHADO, 2015).

Para Moraes (2015), a análise cultural busca entender como as práticas culturais são vividas e experimentadas pelos sujeitos e, por estar ligada diretamente ao campo teórico e político dos Estudos Culturais, compartilha o compromisso de investigar as práticas culturais de determinado contexto, considerando as relações de poder atuantes nesse processo. Ainda, para Costa (2000, p.24), “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”.

Em nossas análises dos relatos de experiência, entremeamos posicionamentos, discursos, saberes, compreendendo que tal pesquisa é simplesmente um dever. Dever constituído em mergulho nos registros elaborados pelos docentes sobre suas práticas pedagógicas, no qual buscamos estabelecer um confronto com a literatura, com o objetivo de “mergulhar” e compreender como os docentes lidam com as diferenças no seu fazer cotidiano.

O presente documento foi organizado da seguinte maneira: em “Deslizando entre diferença e identidade”, discutimos os conceitos de identidade e diferença e a influência do pensamento pós-estruturalista na compreensão dos mesmos. Defendemos a ideia de uma provisoriedade identitária na contemporaneidade, algo diverso do binarismo que caracteriza o pensamento da modernidade.

Na sequência, em “Diferença, Currículo e Cultura”, apresentamos algumas concepções de currículo e, na defesa de um currículo pós-crítico, sintetizamos o

arcabouço conceitual dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, marcando um posicionamento com relação ao conceito de cultura, o qual está imbricado na produção de um currículo da diferença.

O capítulo “A diferença no currículo cultural de Educação Física” descreve como a proposta se posiciona em relação à questão da diferença e apresenta sua organização didático-pedagógica. Em seguida, apresentamos os (des)caminhos metodológicos empreendidos na tecitura da pesquisa e, em “Análises e discussões”, procuramos enunciar algumas convergências e divergências quanto ao trabalho com a diferença no currículo cultural de Educação Física.

Por fim, em “Composições transitórias”, sem a pretensão de encerrar a discussão, apresentamos nossas considerações acerca do estudo empreendido e algumas aproximações com conceitos advindos da filosofia da diferença que podem perspectivar outras experiências na tecitura do currículo cultural de Educação Física.

1. DESLIZANDO ENTRE DIFERENÇA E IDENTIDADE

Nesta seção, discutimos os conceitos de identidade e diferença que influenciam a presente pesquisa. Cabe alertar que quando falamos de diferença estamos trabalhando na chave da diferença cultural; portanto, invariavelmente temos que atentar também ao conceito de identidade, buscando compreender como ambos se articulam e suas contribuições para o entendimento do fenômeno educacional. Sendo assim, teceremos nossa colcha de retalhos com alguns fios extraídos da teorização pós-estruturalista para que possamos dar cabo destes conceitos.

O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita que tomou fôlego a partir dos anos 1960 na França. Para os pós-estruturalistas, o significado é uma construção ativa que questiona as verdades universais. O pós-estruturalismo buscou descentrar as “estruturas”, a sistematização e a pretensão científica do estruturalismo¹², criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em diferentes direções. Deve-se compreender o pós-estruturalismo como uma prática interdisciplinar, na qual a diferença, as rupturas, as descontinuidades históricas e a desconstrução ganham destaque em suas análises (PETERS, 2000).

De acordo com Williams (2013), o pós-estruturalismo foi além do estruturalismo no sentido de que o projeto estruturalista buscava chegar a um conhecimento seguro. Esta segurança negligenciava os papéis perturbadores e produtivos dos limites irregulares da estrutura. O estruturalismo parte da ideia de que o conhecimento deve

¹² O estruturalismo é um movimento filosófico desenvolvido no início do século XX, que tem como principais autores Ferdinand Saussure e Roman Jakobson. Este movimento concebe a linguagem como um sistema de significação, vendo seus elementos de forma relacional. Por exemplo, no estruturalismo a “palavra” é entendida como “signo”, formado por conceito e som – o significado e o significante. Nenhum deles causa o outro, eles são funcionalmente relacionados, ou seja, um depende do outro. Não existe nada no mundo que faça com que um som seja associado com um conceito particular, o que é demonstrado pelo fato de que diferentes línguas têm diferentes significantes para o mesmo significado (ou conceito). Posteriormente, por volta dos anos 1940, Lévi-Strauss também se aproximou do estruturalismo e buscou avançar na sua interpretação desenvolvendo métodos de análise e interpretação dos fenômenos sociais, compreendendo-os como estruturas lógicas capazes de serem utilizadas em diversos campos do saber (PETERS, 2000).

começar pela norma e, só então, considerar a exceção. A verdade e o bem estão na norma.

Diferentemente disso, o pós-estruturalismo projeta o limite sobre o interior do conhecimento e sobre nossa compreensão estabelecida de verdade e de bem. O limite não é comparado com o centro, nem equiparado a ele; o limite é o cerne, ou seja, qualquer forma estabelecida de conhecimento ou bem moral é feita por seus limites e não pode ser definida independentemente deles. Os limites são a verdade do cerne e quaisquer verdades que neguem isso são ilusórias ou falsas. O limite não é definido por oposição ao interior; é algo positivo por si mesmo. O limite é a diferença pura, no sentido que desafia a identificação. O pós-estruturalismo rastreia os efeitos de um limite definido como diferença, sendo “diferença” entendida aqui não no sentido estruturalista de diferença entre coisas identificáveis, mas no sentido de variações abertas (conhecidas como processos de diferenciação e/ou diferenças puras). Esses efeitos são transformações, mudanças, reavaliações. O trabalho do limite é abrir o limite e mudar nosso senso de seu papel como verdade e valor estável. Sendo assim, no pós-estruturalismo, a verdade se torna uma questão de perspectiva em vez de uma ordem absoluta (WILLIAMS, 2013).

A partir do exposto, poderíamos supor que o pós-estruturalismo daria uma ideia de algo melhor que o estruturalismo, mas vale assinalar que na lógica pós-estruturalista, não cabe a noção de dicotomias, opostos e, assim, podemos afirmar que o pós-estruturalismo avança em relação ao estruturalismo em alguns conceitos, o que não significa que o estruturalismo esteja obsoleto para determinadas análises.

Peters (2000) demonstra algumas afinidades e diferenças entre o pós-estruturalismo e o estruturalismo, as quais entendemos que seja oportuno apresentar. O autor cita como afinidades entre os dois pensamentos: a crítica que ambos disparam à filosofia humanista, do sujeito racional, autônomo e autotransparente; e a ideia de que existiria uma consciência humana autônoma e diretamente acessível, sendo a única base da compreensão e da ação. Salienta que o pós-estruturalismo, tanto quanto o estruturalismo, efetua um ataque aos pressupostos “universalistas” da racionalidade, da individualidade, da autonomia e da autopresença, os quais são subjacentes ao sujeito humanista:

Para o pós-estruturalismo, a ênfase na autoconsciência absoluta e no seu suposto universalismo é parte integrante dos processos que tendem a excluir o Outro, ou seja, aqueles grupos sociais e culturais que agem de acordo com critérios culturais diferentes. Em vez da autoconsciência, o pós-estruturalismo enfatiza a constituição discursiva do eu – sua corporeidade, sua temporalidade e sua finitude, suas energias inconscientes e libidinais – e a localização histórica e cultural do sujeito (PETERS, 2000, p. 36).

O pós-estruturalismo, tanto quanto o estruturalismo, exhibe, especialmente em relação à literatura, uma grande sensibilidade textual e uma compreensão complexa da importância do estilo, tanto na filosofia quanto nas ciências humanas. Ambos partilham uma ênfase no inconsciente e nas estruturas ou forças sócio-históricas subjacentes que constroem e governam nosso comportamento (PETERS, 2000).

Já em relação às distinções entre eles, o autor indica algumas inovações que no seu entender opõem o estruturalismo ao pós-estruturalismo. Enquanto o estruturalismo busca apagar a história por meio da análise sincrônica (estática) das estruturas, o pós-estruturalismo mostra um interesse renovado pela história crítica ao se concentrar na análise diacrônica (mudanças), na mutação, na transformação e na descontinuidade das estruturas, na repetição, na arqueologia ou naquilo que Foucault, seguindo Nietzsche, chama de “genealogia¹³”. O pós-estruturalismo questiona o cientificismo das ciências humanas, adota uma posição antifundacionista em termos epistemológicos e enfatiza certo perspectivismo em questões de significação.

As críticas do pós-estruturalismo ao estruturalismo estão baseadas em duas teses principais: 1) nenhum sistema pode ser autônomo da forma que o estruturalismo exige; e 2) as dicotomias definidoras nas quais o sistema estruturalista está baseado expressam distinções que não se sustentam após uma cuidadosa análise. Os pós-estruturalistas mantêm a crítica estruturalista ao sujeito, mas, em oposição, rejeitam a ideia de que um sistema de pensamento possa ter qualquer fundamentação lógica. Não existe nenhuma fundação, de qualquer tipo, que possa garantir a validade ou a estabilidade de qualquer sistema de pensamento (Gutting¹⁴, 1998, *apud* PETERS, 2000).

¹³ Genealogia é um termo utilizado por Foucault que procura substituir a ideia de ontologia. Busca-se expressar uma mesma ideia de formas diferentes, tornando-se as questões ontológicas historicizadas (PETERS, 2000).

¹⁴ GUTTING, G. “Post-Structuralism”. In: E. CRAIG (Org.). **Routledge Encyclopedia of Philosophy**. Londres and Nova York, Routledge, 1998, p.596-600.

Uma vez apresentadas afinidades e distinções entre o pós-estruturalismo e o estruturalismo, nos parece pertinente concordar com Laclau e Mouffe¹⁵ (1985, *apud* LOPES, 2013) quando argumentam que o prefixo “pós” refere-se ao abandono dos axiomas essencialistas. Portanto, ser “pós” em uma determinada escola de pensamento (estruturalismo, colonialismo, modernismo, fundacionalismo, marxismo) implica nada mais do que problematizar esse movimento, questionando suas bases, suas condições de possibilidade e de impossibilidade.

Mas como pensar a identidade e a diferença a partir do pós-estruturalismo? É possível recorrer a uma teoria sobre a produção da identidade e da diferença? Tais conceitos são contraditórios ou se complementam? Como tratar da diferença e da identidade no início do século XXI? Como são significadas estas contradições advindas dos diferentes tipos de sujeito que povoam a sociedade?

Na busca de compreendermos algumas dessas questões, recorreremos a Silva (2012), o qual afirma que a identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou homem”, “sou argentino”, “sou branco”, “sou homossexual”, “sou velho”. Assim, a *identidade* passa a ideia de ser algo natural, independente, autônoma, tendo como única referência sua própria existência. Na mesma linha de raciocínio, a *diferença* também é concebida como uma entidade independente. Mas, diferentemente da identidade, a diferença passa a ser o que o outro é: “ela é italiana”, “ela é mulher”, “ele é negro”. Nessa perspectiva, a diferença também é concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si própria. Assim como a identidade, a diferença simplesmente existe.

Quando digo “sou brasileiro” parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. “Sou brasileiro” – ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros (SILVA, 2012, p. 75).

Para o autor, ao afirmarmos “sou brasileiro”, devemos ler: “não sou argentino”, não “sou chinês”, “não sou japonês”, e assim, sucessivamente, em um processo interminável. Consequentemente, as afirmações sobre a diferença também só fazem

¹⁵ LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1985.

sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. Dizer “ela é chinesa” significa dizer que “ela não é argentina”, “ela não é japonesa” etc.

Essas concepções de identidade e de diferença são muito difundidas. A identidade é sempre uma responsabilidade do próprio sujeito, que deverá manter-se fiel às normas socialmente aceitas em sua comunidade. Por sua vez, a diferença é sempre algo distante, o exótico, que deve ser afastado com o intuito de não influenciar e descaracterizar a singularidade do sujeito.

A partir de um viés pós-estruturalista, Hall (2012) entende o conceito de identidade como uma *rasura*, que por não ter uma essência fixa coloca em suspensão determinados conceitos tidos como “inadequados” ou como “mais verdadeiros”. Apesar de dialeticamente não terem sido superados e por não existirem outros conceitos inteiramente diferentes que possam substituí-los, não resta outra solução que não seja continuar a pensar com eles (*identidade e diferença*), embora de forma destotalizada e desconstruída.

Para Sousa Santos (2010), as identidades culturais não são rígidas, muito menos imutáveis. Elas são o resultado sempre transitório de processos de identificação. Mesmo as identidades mais “sólidas”, como as de homem, mulher, país africano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidade em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de significações que de época em época dão vida a tais identidades. Em outras palavras, identidades são identificações em curso.

As identidades são marcadas pelas posições que interpelam o sujeito. Não sendo fixas nem tampouco singulares, as identidades são uma multiplicidade relacional em constante mudança e, no curso deste fluxo, assumem padrões específicos como num caleidoscópio, diante de conjuntos particulares de circunstâncias pessoais, sociais e históricas (BRAH, 2006).

Hall (2012) entende que com o descentramento do sujeito exige-se não um abandono ou uma aniquilação deste, mas uma reconceptualização em sua nova posição, qual seja, descentrada, ambivalente e ambígua. Assim, a

identidade pode ser entendida como o próprio processo pelo qual a multiplicidade, contradição e instabilidade da subjetividade é significada como tendo coerência, continuidade, estabilidade; como tendo um núcleo – um núcleo em constante mudança, mas de qualquer

maneira um núcleo – que a qualquer momento é enunciado como o “eu” (BRAH, 2006, p. 371).

Vale lembrar que, apesar da supressão parcial do sentido de uma identidade pela asserção de outra, não significa que diferentes identidades não possam “coexistir”, pois sendo a identidade um processo, é no mínimo problemático falarmos em uma identidade existente como se ela estivesse sempre já constituída. Assim, é mais apropriado falar de discursos, matrizes de significado e memórias históricas que, uma vez em circulação, podem formar a base de identificação em um dado contexto econômico, cultural e político (BRAH, 2006).

Hall (2011) argumenta que por ser uma construção histórica e cultural, a identidade se constitui através de relações que empreendemos com os outros, e, por ser relacional, se define por meio das relações de poder. No entanto, assevera Brah (2006), este poder é constituído performativamente em práticas econômicas, políticas e culturais, e não em princípios igualitários, em que as condições de afinidade, convivialidade e sociabilidade sejam produzidas e asseguradas de uma só vez. Logo, uma identidade particular ganha forma na prática política a partir da relacionalidade fragmentária da subjetividade e se dissolve para surgir como um traço em outra formação identitária, mas a qualquer momento o sujeito-em-processo experimenta a si mesmo como o “eu” e, tanto consciente como inconscientemente, desempenha posições em que está situado e investido, e novamente lhes dá significado.

No entanto, podemos afirmar que, ainda assim, a partir das relações de poder, busca-se muitas vezes fixar a identidade a uma certa norma, valorizando um certo tipo de identidade válida e depreciando uma suposta identidade não válida. Podemos exemplificar quando afirmamos que para lutar capoeira precisa-se ser negro, pois branco não luta capoeira, ou ainda, no campo religioso, quando apenas o meu Deus é o verdadeiro e o da outra religião não, e sendo assim, eles/elas não conseguirão alcançar o reino de Deus. É perceptível nesses discursos o quanto as relações de poder (a identidade de quem fala) definem a identidade do outro (o diferente), ou seja, a norma, sobrepondo-se a todas as questões culturais constituintes.

Ao fixarmos uma identidade como norma, estamos hierarquizando e privilegiando uma em detrimento de outras. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa atribuir a uma determinada identidade todas as características positivas possíveis, em

relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa, como sendo a diferença (SILVA, 2012).

Diante destes aspectos, concordamos com Bauman (2005) quando este afirma que a identidade é uma ideia inescapavelmente ambígua, uma faca de dois gumes. Num momento, é utilizada contra as “pressões coletivas” por indivíduos que se ressentem da conformidade e se apegam a suas próprias crenças e a seus próprios modos de vida. Em outro, é o grupo que volta o gume contra um coletivo maior, acusando-o de querer devorá-lo ou destruí-lo, de ter a intenção de apagar a diferença de um grupo menor. Em ambos os casos, a “identidade” parece um grito de guerra usado numa luta defensiva: um indivíduo contra o ataque de um grupo, um grupo menor e mais fraco contra uma totalidade maior dotada de mais recursos.

Esse embate torna a identidade um conceito altamente contestado. Sempre que se ouvir essa palavra pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade. Ela só aparece em meio ao tumulto e dorme no momento em que desaparecem os ruídos do combate. Consequentemente, não se pode evitar que ela corte dos dois lados. A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e fragmentação, é a intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa a ser devorada (BAUMAN, 2005).

Para Skliar (2003), o discurso normalizador do outro é um discurso colonial, no qual o que predomina é a lógica binária em que a forma de distribuição do poder é desigual. Nesse sentido, permite-se a denominação e a dominação do componente negativo que se opõe àquele considerado essencial, natural e, assim sendo, o louco, o deficiente, o viciado em drogas, o homossexual, o imigrante e a mulher acabam por ocupar os espaços do ser-alteridade; uma alteridade cuja relação com o “eu normal” permitiu a destruição de toda ambiguidade, a aniquilação de qualquer outro indeterminado que queira estar fora desta oposição. O outro da oposição binária não existe fora do primeiro termo, mas dentro dele, como sua imagem velada, como expressão negativa, sendo então necessária uma correção normalizadora.

Mitologizar o outro. Fixá-lo em um ponto estático de um espaço preestabelecido. Traduzi-lo para nossa língua, para nossa gramática. Fazer do outro um outro parecido, mas nunca idêntico a nós. Negar sua disseminação, sua pluralidade inominável, sua multiplicidade. E designá-lo, inventá-lo, fixá-lo, para apagá-lo e para fazê-lo reaparecer em cada lugar que nos seja conveniente. Esta ideia traz o sentido de uma alteridade

essencialista, de uma mesmidade regular, coerente, completa e, sobretudo, benigna, positiva, satisfatória, localizada em uma territorialidade oposta ao mal do outro e ao outro do mal. O outro funciona como depósito de todos os males, o portador de falhas sociais. Este pensamento acaba por supor que a pobreza é do pobre, a violência é do violento, a deficiência é do deficiente (SKLIAR, 2003).

O outro é um outro que não queremos ser, que odiamos e maltratamos, que separamos e isolamos, que profanamos e ultrajamos, mas que o utilizamos para fazer de nossa identidade algo mais confiável, mais estável, mais seguro; é um outro que tende a produzir uma sensação de alívio diante de sua invocação - e também diante de seu mero desaparecimento; é um jogo - doloroso e trágico - de presenças e de ausências (SKLIAR, 2003, p. 121).

A partir dos argumentos apresentados, concordamos com a posição de Silva (2012) quando este infere que, de maneira geral, considera-se a diferença como um produto derivado da identidade, sendo a identidade a referência, entendida como o ponto original a partir do qual se define a diferença. Diante disso, tendemos a tomar nossa identidade como a norma, parâmetro para descrever ou avaliar o que não somos. No entanto, sendo mutuamente determinadas, poderíamos afirmar que o que vem primeiro é a diferença, contrariamente à perspectiva inicial. Devemos considerar a diferença não simplesmente como o resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença são produzidas.

Fica clara a relação intrínseca entre identidade e diferença, a dependência entre um e outro conceito. Poderíamos dizer que são duas faces da mesma moeda, sendo que ao discutirmos o conceito de identidade, invariavelmente estaremos discutindo a diferença e vice-versa.

Vale ressaltar que a identidade e a diferença não são entidades preexistentes ou que se fizeram presentes a partir de algum momento fundador; elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser sempre criadas e recriadas. A identidade e a diferença estão relacionadas com a atribuição de sentidos ao mundo social e com a disputa em torno dessa atribuição (SILVA, 2012).

Além de serem interdependentes, identidades e diferenças partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não

são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2012, p. 76).

Buscando escapar de uma ideia fixa, Silva (2012) utiliza o termo *representação* em uma perspectiva pós-estruturalista, diferentemente da noção clássica criticada por Deleuze¹⁶. Rejeita as noções mentalistas associadas a uma suposta interioridade psicológica ao conceber a *representação* em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material. A representação é sempre uma marca, um traço visível, exterior:

O conceito de representação incorpora todas as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem. Isto significa questionar quaisquer das pretensões miméticas, especulares ou reflexivas atribuídas à representação pela perspectiva clássica. Aqui, a representação não aloja a presença do “real” ou do significado. A representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder (SILVA, 2012, p. 91).

A representação inclui práticas de significação e os símbolos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos, sendo que os sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar (WOODWARD, 2012).

É aqui que a representação se liga à identidade e à diferença. A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam

¹⁶ Para Gilles Deleuze, o termo representação é um problema, pois para o autor, está atrelado à filosofia platônica, em que busca representar o real, ou seja, vê neste pensamento (representação clássica) uma tentativa de identificação, sendo o âmbito da identidade o da representação (MATHIAS, 2006).

a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso” (SILVA, 2012, p. 91).

A partir desta premissa, o autor entende que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados a ela que questionar a identidade e a diferença é o mesmo que questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. No centro da crítica da identidade e da diferença está uma crítica às suas formas de representação.

A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído, quem está representado e quem não está representado. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, decidir quem está dentro e quem está fora. Essa separação e distinção supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder (SILVA, 2012).

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2012, p. 96-97).

Com base nesse escopo teórico, concordamos com Nunes (2006) quando este afirma que, de certa forma, somos governados pela internalização dos signos sociais, os quais possuem uma estrutura incerta. Em outras palavras, significa dizer que o significado das coisas nunca é definitivo, determinado, o que traz consequências para a identidade e para a diferença, pois ambas são marcadas pela instabilidade.

Assim como Laclau (2011), entendemos que com a “morte do sujeito moderno”¹⁷ faz-se presente uma multiplicidade de identidades que emergem e proliferam no mundo contemporâneo. É inevitável a “brecha” entre o universal e o particular, sendo que o universal nada mais é do que um particular que em algum momento se tornou

¹⁷ Laclau (2011) utiliza o termo a “morte do sujeito” para contrapor a noção do sujeito moderno, centrado, estável, que tem uma identidade única. Para o autor, este sujeito está “morto” e, no mundo contemporâneo, precisamos concebê-lo como múltiplo, com múltiplas identidades.

dominante. Trata-se de um paradoxo, pois, afinal, o que devemos defender? Um particularismo em contraposição a um universalismo? Ou ainda, um universalismo em detrimento do particular? Como compreender a identidade e a diferença neste jogo?

Laclau (2011) fornece pistas quando afirma que as lutas políticas e sociais dos anos 1990 confrontaram uma proliferação de particularismos, enquanto o universalismo foi sendo cada vez mais posto de lado como um sonho ultrapassado. No entanto, apelar para um puro particularismo não contribui para a resolução do problema das sociedades de hoje, pois se o particularismo for o único princípio normativo aceito, teremos que admitir que se pode defender o direito das minorias sexuais, raciais e nacionais em nome do particularismo; mas, se o particularismo for o único princípio válido, também teremos de aceitar o direito de autodeterminação de todos os tipos de grupos reacionários envolvidos em práticas antissociais.

Outro argumento utilizado pelo autor para anular a ideia de um puro particularismo como princípio norteador das relações sociais é a questão do poder. Sabemos muito bem que as relações entre grupos são constituídas como relações de poder, nas quais cada grupo é diferente do outro, e constitui muitas vezes essa diferença com base na exclusão e na subordinação. Se a particularidade se afirmar como mera particularidade, numa relação puramente diferencial com as outras, estará sancionando o *status quo* das relações de poder entre os grupos.

Para Laclau (2011), o universal é incomensurável com o particular, mas não pode existir sem ele. O paradoxo universal x particular não pode ser resolvido, mas sua insolubilidade é a precondição mesma da democracia. Solucionar o paradoxo implicaria ter encontrado um corpo específico, que seria o “verdadeiro” corpo do universal. Nesse caso, o universal teria encontrado sua necessária localização e a democracia seria impossível. Se a democracia é possível, é porque o universal não tem corpo nem conteúdos fixos; diferentes grupos sociais competem entre si para conferir temporariamente a seus particularismos a função de representação universal.

Mas mesmo as pessoas a quem se negou o direito de adotar a identidade de sua escolha (situação universalmente abominada e temida) ainda não pousaram nas regiões inferiores da hierarquia de poder. Há um espaço ainda mais abjeto – um espaço abaixo do fundo. Nele caem (ou melhor, são empurradas) as pessoas que têm negado o direito de reivindicar uma identidade distinta da classificação atribuída e imposta. Pessoas cuja súplica não será aceita e cujos protestos não serão ouvidos, ainda que pleiteiem a anulação do

veredicto. São as pessoas recentemente denominadas de “subclasse”: exiladas nas profundezas além dos limites da sociedade – fora daquele conjunto no interior do qual as identidades (e assim também o direito a um lugar legítimo na totalidade) podem ser reivindicadas e, uma vez reivindicadas, supostamente respeitadas... O significado da “identidade da subclasse” é a ausência de identidade, a abolição ou negação da individualidade, do “rosto” – esse objeto do dever ético e da preocupação moral. Você é excluído do espaço social em que as identidades são buscadas, escolhidas, construídas, avaliadas, confirmadas ou refutadas (BAUMAN, 2005, pp. 45-46).

Como bem escreveu o cantor/compositor Gabriel, o pensador!, em uma de suas canções, conhecida como “O resto do mundo”: *“Eu queria morar numa favela. O meu sonho é morar numa favela. Eu me chamo de excluído como alguém me chamou. Mas pode me chamar do que quiser seu doutor. Eu não tenho nome. Eu não tenho identidade. Eu não tenho nem certeza se eu sou gente de verdade. Eu não tenho nada. Mas gostaria de ter. Aproveita seu doutor e dá um trocado pra eu comer... Eu gostaria de ter um pingo de orgulho. Mas isso é impossível pra quem come o entulho. Misturado com os ratos e com as baratas. E com o papel higiênico usado, nas latas de lixo. Eu vivo como um bicho ou pior que isso. Eu sou o resto. O resto do mundo. Eu sou mendigo um indigente um indigesto um vagabundo. Eu sou... Eu não sou ninguém...”*.

A letra da canção reflete bem o que Bauman (2005) quis expressar, ou seja, como muitas pessoas acabam tendo negadas sua condição humana, sendo excluídas de fato de uma possível busca por uma identidade. Podemos afirmar que a identidade (o eu) e a diferença (o outro) são conceitos que emergem do contexto em que se definem e estão imbricados em relações de poder. As contingências que permeiam os diferentes grupos são fundamentais para criação de deslocamentos nos sujeitos, o que fará com que novas identidades e, conseqüentemente, a liberdade de ser, sejam uma prerrogativa dos mais diversos grupos que compõem o caldo cultural social. Longe de afirmarmos que estar “deslocado” seja algo tranquilo, como afirma Bauman (2005), estar total ou parcialmente “deslocado” ou não estar em lugar algum podem ser experiências desconfortáveis, muitas vezes perturbadoras.

Apesar de caro às teorias críticas, o conceito de emancipação também pode contribuir nas análises sobre a identidade e a diferença. Nas palavras de Bauman (1999), é preciso ressignificar o conceito de emancipação e, assim, entendê-lo como uma necessária contingência do mundo, sendo esta a razão para viver e ter permissão de viver. A emancipação assinala o fim do horror à alteridade e da abominação da

ambivalência. A emancipação não é uma qualidade dos objetos, mas da relação entre eles, marcando o fim do medo e o começo da tolerância.

Bauman (2003) assevera que a modernidade em seu estágio líquido deve livrar-se dos deveres “emancipatórios”, exceto o dever de ceder à questão da “emancipação” das camadas médias e inferiores, às quais foi relegada a maior parte do peso da modernização.

Para revelar o potencial emancipatório da contingência como destino, não bastaria evitar a humilhação dos outros. É preciso também respeitá-lo – e respeitá-lo precisamente na sua alteridade, nas suas preferências, no seu direito de ter preferências. É preciso honrar a alteridade no outro, a estranheza no estranho [...] que o “único é universal”, que ser diferente é o que nos faz semelhantes uns aos outros e que eu só posso respeitar a minha própria diferença respeitando a diferença do outro (BAUMAN, 1999, p. 249).

A condição pós-moderna, em certa medida, instaura a tolerância como sina. Ela também torna possível o caminho que leva da tolerância à solidariedade. Porém, a tolerância é uma defesa frágil, um alvo imóvel – presa fácil para os inescrupulosos. Só pode evitar agressões quando se transforma em solidariedade, ou seja, quando reconhece que a diferença é uma universalidade que não está aberta à negociação e que o ataque ao direito universal de ser diferente é o único afastamento diante da universalidade que nenhum dos agentes solidários pode tolerar. A tolerância como “mera tolerância” é moribunda, podendo somente sobreviver sob a forma de solidariedade. Não basta ficar satisfeito com o fato de a diferença do outro não limitar ou ameaçar a nossa. A sobrevivência no mundo líquido e em constante mudança só é possível se cada diferença reconhecer outra diferença como condição necessária para sua própria sobrevivência. Ao contrário da tolerância, que é sua versão mais fraca, a solidariedade requer disposição para lutar em prol da diferença alheia, não da própria. A tolerância é egocêntrica e contemplativa, ao contrário da solidariedade, que é socialmente orientada e militante (BAUMAN, 1999).

Segundo Lévinas¹⁸ (2000, *apud* SKLIAR, 2003), para compreendermos e buscarmos um equilíbrio nesta relação entre identidade e diferença, é preciso

¹⁸ LÉVINAS, E. **Ética e infinito**. Madrid: La balsa de la Medusa, 2000.

entendermos que o outro já não é um dado, senão uma perturbação da mesmidade, um rosto que nos sacode eticamente. A irrupção do outro é o que possibilita sua volta; mas não irrompe para ser bem-vindo ou desconsiderado, nem para ser honrado ou injuriado. Simplesmente irrompe e, nessa irrupção, acontece o plural, o múltiplo, a disseminação, a perda de fronteiras, a desorientação temporal, o desvanecimento da própria identidade.

Entendemos que conceber a identidade enquanto rasura, como ato de produção, estando esta intrinsecamente atrelada à diferença, contribui para a valorização das diferenças culturais na busca de uma maior equidade na sociedade. Pensar e valorizar os diferentes modos de *serestar* no mundo só pode contribuir para desestabilizarmos verdades e compreendermos as diferenças culturais como processos provisórios de um mundo em constante mudança, onde as virtualidades se atualizam regulando e desregulando os processos identificatórios.

2. DIFERENÇA, CURRÍCULO E CULTURA

Dada sua importância na constituição do “sujeito” da educação, o currículo tornou-se alvo de estudos nas mais diferentes esferas. Em um olhar mais detido, podemos considerar que várias concepções sobre currículo vêm sendo postas em circulação, seja no âmbito das pesquisas acadêmicas ou das práticas pedagógicas. A partir de Silva (2011), compreendemos que as teorias de currículo podem ser entendidas em três perspectivas¹⁹: tradicionais, críticas e pós-críticas.

As teorias tradicionais de currículo possuem como principal característica a pretensão de serem neutras, científicas e desinteressadas, tendo como foco as questões técnicas, nas quais “o quê ensinar” é visto como dado, óbvio e, por isso, intencionam responder outra questão, o “como ensinar?”. Adotando o conhecimento a ser ensinado como inquestionável, preocupam-se com a melhor maneira de transmiti-lo. Assim, um currículo tradicional está mais preocupado com questões relacionadas à organização do ensino, ou seja, as melhores estratégias para se transmitir um determinado conhecimento. Nele, o conhecimento é algo dado, natural, pré-existente. A tarefa da pedagogia e do currículo consiste simplesmente em revelá-lo (SILVA, 2011).

As teorias críticas, por sua vez, afastam-se radicalmente das teorias tradicionais. Estão mais preocupadas com os efeitos que os currículos têm na vida dos estudantes do que propriamente em como desenvolvê-los. Assim, estão menos preocupadas com “o quê”, mas colocam este “quê” sob um intenso questionamento, e passam a pensar no “porquê”. Por que este conhecimento e não outro? Quais interesses levam este conhecimento a figurar no currículo e não outro? As teorias críticas têm como *locus* de pesquisa o currículo escolar e sua relação com questões de ideologia, reprodução, resistência e poder. “As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2011, p. 30).

Na visão tradicional, seja ela metafísica ou positivista, o currículo é a

¹⁹ Entendemos que tais perspectivas são apenas uma dentre tantas enunciadas no campo curricular, e mesmo dentro de uma mesma perspectiva, temos diversas concepções acerca do que venham ser tais currículos.

experiência do encontro com um corpo de conhecimento fixo e imutável. Esse conhecimento, por sua vez, é concebido por meio de alguma operação de correspondência, de adequação ou de reflexo. Correspondência ou adequação com uma imaginada essência (a versão metafísica) ou com uma suposta coisa-em-si (a versão positivista). O conhecimento é, aqui, representação ou reflexo: re-apresentação, sob uma outra forma, de algo que o precede – lógica e juridicamente. Essa concepção representacionista do currículo e do conhecimento tem sua versão crítica: na visão marxista, por exemplo, inspirada pelo conceito de ideologia, o currículo e conhecimento existentes só não correspondem à verdade porque estão indevidamente distorcidos pelos interesses da classe dominante (SILVA, 2001, p. 11).

Paraíso (2004) afirma que as diferentes correntes teóricas sob os rótulos de pós-estruturalismo²⁰ e de pós-modernismo²¹ influenciaram profundamente as teorizações e as pesquisas nos mais diversos campos das ciências sociais e humanas nos últimos anos. Tal influência pode ser constatada também na pesquisa em educação no Brasil. Os efeitos combinados dessas correntes, sintetizadas na chamada “virada linguística”²², expressam-se naquilo que se convencionou chamar de “teorias pós-críticas em educação”. Em seu conjunto, essas teorias utilizam uma série de ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos que as destacam tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas.

As teorias pós-críticas de currículo vão considerar matrizes epistemológicas como teoria queer, Estudos Culturais, multiculturalismo crítico, estudos pós-coloniais e pensamento pós-estruturalista, entre outros, para impingirem suas críticas, tendo nas formas textuais e discursivas seu foco de análise. As teorias pós-críticas ampliam e modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram, pois continuam a enfatizar que o currículo não pode ser concebido sem uma análise das relações de poder (poder este central e único para as teorias críticas); entretanto, este poder torna-se descentrado, o

²⁰ O conceito de pós-estruturalismo foi discutido no capítulo 1.

²¹ Pós-Modernismo tem dois sentidos gerais. Em um sentido estético, é utilizado para se referir às transformações ocorridas nas artes após o modernismo ou em reação a ele; E, num segundo, é entendido em um sentido histórico e filosófico, que se refere a um período, a um *ethos* – a pós-modernidade, a qual constitui uma mudança radical de valores e práticas subjacentes à modernidade (PETERS, 2000).

²² Virada Linguística foi um pensamento filosófico que deu novos significados para a relação entre filosofia e linguagem. A linguagem não é mais vista como algo neutro que nomeia o real, ou seja, que representa uma realidade. A linguagem, a partir da virada linguística, passa a ser compreendida como movimento, em constante fluxo, sempre indefinida, sempre adiada. Trata-se da relação total entre a linguagem e o que podemos denominar “realidade”. Assim, os objetos não existem no mundo independentemente da linguagem que utilizamos para descrevê-los (HALL, 1997).

poder transforma-se, mas não desaparece. A ideia de consciência coerente, centrada e unitária também é rejeitada pelas teorias pós-críticas. Diferentemente das teorias críticas, que postulam a existência de um núcleo subjetivo pré-social que teria sido contaminado pelas relações de poder do capitalismo, e assim, buscam libertá-la, para as teorias pós-críticas a subjetividade é já e sempre social, ou seja, uma construção. Sendo assim, não existe nenhum processo de libertação que torne possível a emergência de um “eu” livre e “autônomo” (SILVA, 2011).

Assim, o currículo pós-crítico vai ser concebido como um texto, como uma trama de significados, compreendido como discurso, como uma prática discursiva. E, como prática de significação, o currículo é uma prática produtiva. No currículo, se produz sentido e significado dos mais variados campos e atividades sociais (SILVA, 2010).

Em que pese algumas semelhanças entre as teorias críticas e pós-críticas de currículo, o que as tornam distintas, entre outros aspectos, é que as teorias críticas estão atreladas a uma ideia moderna de conhecimento, ou seja, apesar da crítica às teorias tradicionais, as teorias críticas de currículo procuram formar um sujeito autônomo e emancipado, ou seja, um sujeito que ao introjetar conhecimentos e valores (verdadeiros) da modernidade e da cultura mais elitizada, tornar-se-á uma pessoa melhor; a busca é sempre por uma identidade - *a identidade*.

Diferentemente, as teorias pós-críticas vão afirmar que tanto o sujeito racional, consciente e emancipado da modernidade, quanto o conhecimento único e verdadeiro por elas buscado, são ilusões.

A discussão pós-estruturalista desenvolvida acerca do conhecimento curricular apresenta claras conexões entre linguagem, verdade, poder, razão e sujeito, atentando para as forças subjetivadoras que essas conexões carregam. Do ponto de vista do currículo como campo de conhecimento, uma perspectiva pós-estrutural volta-se para o exame das condições históricas e políticas que tornam diferentes abordagens curriculares persuasivas em determinadas épocas; investe nas relações de poder em meio às quais o discurso curricular é moldado; discute os interesses que são atendidos e excluídos; quem se beneficia; quem participa com autoridade do discurso curricular. Ao fazê-lo, toca inevitavelmente, nas condições históricas e políticas em meio às quais determinados dispositivos discursivos entram na composição de determinadas visões sobre o que é conhecimento curricular, sobre como esse conhecimento pode ser organizado e distribuído, tonalizando assim determinados percursos de escolarização e de produção subjetiva (MAUÉS, 2006, pp. 5-6).

Entretanto, entendemos como Silva (2001) quando este argumenta que pensar em um currículo que questione o conhecimento universal e, principalmente, a ideia de um sujeito descentrado, sem a segurança de um eu fixo e estável, não significa descartarmos qualquer noção de subjetividade. Ao contrário, não há como evitá-la, pois o currículo é, por excelência, um local de subjetivação e individuação. Ao deslocarmos a ênfase do sujeito para a subjetivação, pensamos no sujeito, não como detentor de uma origem transcendental, mas como uma montagem, como uma verdadeira invenção.

Assim, pensar um currículo pós-crítico está no âmbito da compreensão de outras temáticas e conceitos que o diferem de seus predecessores.

Usando uma linguagem que recebe influências da chamada “filosofia da diferença”, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria queer, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc., as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença (PARAÍSO, 2004, pp. 284-285).

Neste caldo teórico que constitui o pensamento pós-estruturalista, o objetivo é pensarmos a educação e o currículo na perspectiva da diferença, e, assim, agenciar novas maneiras de fazer currículo. É por isso que concordamos com Marinho (2012) quando se contrapõe à analogia que Dermeval Saviani fez com a teoria da curvatura da vara²³. Marinho propõe uma (não)-teoria da quebradura da vara, afirmando que um currículo da diferença não tem a pretensão de sistematicidade do todo, da universalidade, da verdade a ser descoberta e revelada; assim, não cabe a noção de um centro verdadeiro, de um fundamento a ser defendido e buscado, pois a própria teoria da curvatura da vara, mesmo na perspectiva de se ir além dela, implica na existência de um fundamento, de um centro que sirva de referência. Daí a expressão (não)-teoria da

²³ A teoria da “curvatura da vara” é originária de Lênin, que pretendia combater as críticas feitas às suas posições com a metáfora da curvatura da vara, afirmando que, quando está torta, a vara precisa ser curvada para o lado oposto, na busca da posição correta. Tal expressão foi apropriada por Saviani para a construção de sua teoria crítica da educação (MARINHO, 2012).

quebradura da vara para a inspiração de um currículo sensível às diferenças na educação.

Atentos às aproximações e distanciamentos encontrados entre os diferentes currículos propostos por Silva (2011), entendemos que apesar das contribuições das teorias tradicionais e críticas de currículo, ambas se situam num viés de conhecimento totalizante, ou seja, partem do pressuposto de que existe um conhecimento verdadeiro e o papel da educação é revelá-lo. Diferentemente, as teorias pós-crítica propõem o conhecimento de forma perspectivista, como sendo múltiplo.

Ao assinalarmos as distinções entre as teorias curriculares, não estamos a propor um abandono completo de conceitos que as caracterizam, nem tampouco que a saída para os problemas da escola seja a adoção das teorias pós-críticas como inspiração para o currículo. Apenas supomos que potencializar o pensamento curricular tendo nas teorias pós-críticas sua ênfase pode se constituir em alternativa para enfrentar os diversos problemas que a sociedade contemporânea nos coloca e, em especial, seus efeitos na escola.

Longe de substituir as teorias críticas pelas pós-críticas, concordamos com McLaren²⁴ (1997 *apud* NEIRA; NUNES, 2009) quando alerta que alguns pressupostos das primeiras, se somados às segundas, potencializam e reforçam a escolarização como momento de habilitação social e pessoal para a inserção dos cidadãos em esferas mais amplas da sociedade, precedendo, eticamente, qualquer diploma técnico ou centramento no desenvolvimento de habilidades, competências ou valores atrelados à lógica do mercado, pois a escolarização deve buscar a construção de uma sociedade baseada nas relações de não exploração e justiça social. Na visão de McLaren, os aspectos econômicos ressaltados pelas teorias críticas são considerados, mas podem ser acrescidos dos referenciais do pós-modernismo, multiculturalismo, pós-colonialismo, pós-estruturalismo, da teoria queer, da filosofia intercultural e dos estudos culturais. Com intenção semelhante, Moreira (1997) afirma a necessidade de fazer dialogar as perspectivas pós-modernas e as teorias críticas do currículo, salientando a possibilidade de incorporar princípios pós-modernistas à teorização crítica.

No âmbito acadêmico, as pesquisas pós-críticas, seguindo linhas e contornos já

²⁴ McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

criados ou traçando novas linhas, variam os focos de investigação, inventam, criam, discutem, tendo nas conexões entre o pensamento de Nietzsche e as atuais tendências teóricas representadas pelo pós-estruturalismo e pela filosofia da diferença espaço para exercitar o pensar sobre uma teoria do currículo. As pesquisas pós-críticas em educação têm feito vários deslocamentos. Fazem-nos olhar e encontrar diferentes trilhas a serem seguidas, possibilitando transgressões em práticas que supomos permanentes, em sentidos que nos parecem fixos, em direções que nos parecem lineares em excesso (PARAÍSO, 2004).

Considerando tais argumentos e pensando um currículo *pós*, Silva (2001) sugere que o conhecimento não seja visto como uma representação de algo que está escondido, para além dele, mas como uma significação particular dentre as muitas que podem ser forjadas ou fabricadas. O currículo e o conhecimento são constituídos em tantas versões e significações quantas forem as que pudermos inventar. O currículo é pura escrita, pura significação. Além desse olhar perspectivista para o conhecimento e para a negação de um 'eu' consciente e autônomo, o autor destaca o papel do poder, ou seja, afirma que o currículo é uma invenção, tem múltiplos significados; os lugares, espaços, territórios em que se movimenta estão permeados por relações de poder.

O currículo passa a ser concebido como uma prática discursiva, ou seja, um texto, que pode ser lido e significado tendo as relações de poder como alvo central de suas análises. Diferentemente das teorias críticas, nas teorias pós-críticas o poder é sempre descentrado, não fixando e limitando a análise ao campo econômico. O poder transforma-se, mas não desaparece. Nas teorias pós-críticas, o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento é parte inerente do poder (SILVA, 2011).

O legado das teorias críticas, sobretudo aquele de suas vertentes marxistas, não pode, entretanto, ser facilmente negado. Não se pode dizer que os processos de dominação de classe baseados na exploração econômica tenham simplesmente desaparecido. Na verdade, eles continuam mais evidentes e dolorosos do que nunca. Se alguma coisa pode ser salientada no glorificado processo de globalização é precisamente a extensão dos níveis de exploração econômica da maioria dos países do mundo por um grupo reduzido de países nos quais se concentra a riqueza mundial. Nesse contexto, nenhuma análise textual pode substituir as poderosas ferramentas de análise da sociedade de classes que nos foram legadas pela economia política marxista. As teorias pós-críticas podem nos ter ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme. As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são

visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras (SILVA, 2011, pp. 146-147).

O atravessamento de diferentes correntes teóricas leva-nos a ver, como Maués (2006), que as escolas e os currículos são produtos da cultura constituídos a partir de processos de ordenação, hierarquização e representação, constantemente desafiados a lidar com diferentes representações da diferença. Igualmente, o conhecimento produzido no campo educacional é composto de movimentos do pensamento que tentam abarcar tais desafios em sua complexidade.

Partindo do pressuposto de que a linguagem também é uma prática social²⁵ e que a partir dela atribuímos significados às coisas do mundo, compreendemos a diferença no currículo como uma construção social mediada pelo poder, que se vê representada com base nas relações que estabelecemos com outrem. Portanto, qualquer representação discriminatória acerca de pessoas, grupos ou suas práticas sociais deve ser fortemente questionada e sua origem ou *locus* de disseminação submetidos à crítica. Afinal, os discursos têm papéis decisivos na constituição das identidades dos sujeitos, ou melhor, na sua subjetivação.

Para Veiga-Neto (2004), ora sentimo-nos perturbados com tanta diferença, ora indignados por ver a diferença transformar-se em desigualdade, ora estupefatos pela dificuldade de lidarmos com tudo isso, ora desalentados pela nossa incompetência para mudar as coisas. Todavia, não podemos fugir ao fato de que, mesmo que deixemos para trás o sonho moderno de construir um mundo igual para todos/as, não há como abdicar da vontade de viver em um mundo em que as diferenças não se transformem em desigualdades.

Porém, devido à forte influência do pensamento da unidade e da totalidade no âmbito escolar (herança moderna), algumas críticas são disparadas quando pensamos a diferença no currículo em primazia da identidade, ou seja, quando pensamos a escola e o currículo pela singularidade e multiplicidade, tendo a diferença como foco do trabalho pedagógico. A “acusação” de que ao pensar e adotar tal currículo estamos enveredando

²⁵ A discussão pós-estruturalista anuncia o primado da linguagem como campo de luta em torno da construção e imposição de significados sobre o mundo social. O que chamamos de realidade social é assumido como um sistema diferencial composto por uma multiplicidade de discursos, que produz uma multiplicidade de posições de sujeito, marcando o carácter fluído das identidades que nunca estão finalizadas (SILVA, 2006).

por uma postura relativista é uma das mais comuns. Se tal crítica é proferida tendo a “chave” do pensamento da unidade, o qual advoga por uma verdade única, podemos, sim, ser acusados de relativistas. Afinal, só é possível ser relativista em relação a “algo”, ou seja, em comparação a uma “verdade absoluta”.

Mas a nossa intenção foi pensar o currículo pela “chave” da multiplicidade, pensar o currículo perspectivamente e, assim, fazer proliferar as diferenças. Isso torna inócua a pecha de relativista muitas vezes impetrada aos docentes que pensam o currículo a partir das teorias pós-críticas. Sob o olhar da singularidade e multiplicidade não há um ponto fixo, central, no qual devemos nos orientar a fim de chegarmos a um ponto final. A relatividade se perde justamente na falta deste centro que a remeteria à afirmação de uma só posição. Ao concebermos um currículo pós-crítico, um currículo na diferença, entendemos que a escola, de fato, deva pensá-lo como algo aberto, não hierárquico, um currículo em constante movimento, um currículo dançante.

Assim, um currículo pós-crítico pode ser considerado como um currículo da diferença, um currículo aberto a todas as mutiplicidades, composições caóticas, disseminações perigosas, acontecimentos²⁶ insuspeitos. Um currículo de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Mesmo com todos os poderes que tentam controlá-lo, que demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização, tudo vaza e escapa (PARAÍSO, 2010).

Num currículo assim, a aprendizagem refere-se a algo singular, e não como os arautos da verdade a concebem, como uma relação direta, linear, ou seja, tudo o que “eu” professor ensino, “eles” estudantes aprendem, ou deveriam aprender. A aprendizagem deixa de ser arborescente e passa a ser rizomática.

No rizoma, se entra e se faz algo pelo meio, se começa entre coisas, no entroncamento de contextos, entre dimensões descontínuas. O rizoma orienta tendências no pensar que não procuram centros, estruturas ou raízes; não pergunta o que algo é, qual sua filiação, que lugar ocupa na grade estrutural. Um pensamento que se deixa guiar por uma modulação rizomática só pode querer saber do que se passa entre duas ou

²⁶ Suscitar acontecimentos na educação é abrir-se para o que acontece, seja na sala de aula ou em outros espaços escolares. Ir além do planejado, dos objetivos predefinidos. Atentar mais para a trajetória do que para o ponto de chegada (GALLO, 2015a).

mais multiplicidades, do que circula e do que não passa em um mundo, que ora se forma ora se desmancha (BENEDETTI, 2007).

O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada. O que se chama de “dendritos” não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por cima destas fendas faz do cérebro uma multiplicidade que, em sua articulação, banha todo um sistema, probabilístico e incerto. Porém, “muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 25). Conceber o pensamento como árvore é o mesmo que adotar o modelo-Estado:

Ao longo de uma grande história, o Estado foi o modelo do livro e do pensamento: o logos, o filósofo-rei, a transcendência da ideia, a interioridade do conceito, a república dos espíritos, o tribunal da razão, os funcionários do pensamento, o homem legislador e sujeito. É pretensão do Estado ser imagem interiorizada de uma ordem do mundo e enraizar o homem (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 35).

Raízes e árvores são termos para o que hierarquiza, burocratiza, centraliza, submete à lei, reproduz o já feito, remete à representação, ou seja, tudo o que não compreende ou não suporta a multiplicidade. A árvore é a imagem de estruturas ou eixos que produzem sobrecodificações e suporta a reprodução ao infinito. Já o rizoma é um sistema a-centrado, aberto, sem ligações pré-estabelecidas. Alastra-se por contágio, propaga-se entre uma região expandindo seus limites e superfícies de contato (BENEDETTI, 2007).

O ensino/aprendizagem na vertente rizomática é tido não como um processo uno, mas sim distinto. O professor ensinar não implica em o estudante aprender. Não há uma transmissão direta do conhecimento entre a mente do professor e as mentes dos estudantes. O sujeito na contemporaneidade é atravessado por valores ambíguos e conflitantes, cada qual interpreta a partir de suas posições identificatórias (PINTO, 2010).

[...] a educação possibilita a cada aluno um acesso diferenciado às áreas do saber de seu interesse particular, possibilitando a realização de um processo educacional muito mais condizente com as exigências da contemporaneidade. O processo educativo é uma produção singular

a partir de múltiplos referenciais. Nessa produção não se poderiam vislumbrar, de antemão, resultados. Uma educação rizomática abre-se para a multiplicidade, para uma realidade fragmentada e múltipla, sem a necessidade mítica de recuperar uma ligação, uma unidade perdida. Os campos de saber são tomados como horizontes, mas sem fronteiras, permitindo trânsitos inusitados e insuspeitos (CRUZ, 2008, p. 1035-1036).

De certa forma, aprender é antes de tudo ser capaz de problematizar, ser sensível a variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente. A aprendizagem tem como base seu caráter inventivo. Aprender é aprender a aprender, para continuarmos aprendendo e inventando a nós mesmo e ao mundo. Aprender a aprender é, também e paradoxalmente, aprender a desaprender. Trata-se de aprender a viver num mundo que não fornece um fechamento preestabelecido, num mundo que inventamos ao viver, lidando com a diferença (CRUZ, 2008).

Costa (2008) nos convida a advogar por uma educação do desencaixe, em que a emoção, a imprevisibilidade e a instabilidade sejam o estímulo para encontrar saídas não pensadas, inusitadas, em direção a um outro mundo, uma outra escola, um outro currículo, talvez melhor.

Um currículo da diferença é, assim, todos os currículos que nos sentimos convocados a criar, quando abrimos o jornal todo dia, neste preciso momento, no mundo, na história, e ficamos desassossegados, desconcertados, desalinhados, desarranjados com a existência dos diferentes e suas diferenças, a quem nos compete educar. Além disso, ele é cada um daqueles currículos, ainda inimagináveis e indizíveis, necessários e impossíveis, que nos impelirão, daqui para a frente, a curricularizar mais perigosamente (CORAZZA, 2010, p. 112).

Entende-se que um currículo sensível às diferenças tem a potência de gerar outros pensamentos, outros sonhos, emoções e humanidades. É necessário coragem, força e vontade ética para assumir os riscos da produção de um currículo da diferença: sem dogmas, sem verdades absolutas, que avança aberto ao futuro, em suas estradas em andamento, em seus mares a fluírem. Que seja possível viver este currículo com mais singularidades e leveza, liberdade e beleza, dignidade e alegria (CORAZZA, 2010).

Tomando a ideia pós-estrutural de que os currículos são cultura e, portanto, sistemas de significações e representações, eles trazem a marca colonial da regulação [...] pretendem direcionar os sujeitos, criar efeitos de poder, e o fazem. No entanto, como cultura, são necessariamente híbridos, ambivalentes. Não são, portanto, capazes de

regulação total e é por isso que outros sentidos sempre irrompem. [...] A diferença não é a outra cultura, mas a criação de novos sentidos no ambiente regulado pelos sistemas discursivos hegemônicos. Essa criação só é possível porque o que denominamos de culturas marginais não estão na margem, mas no centro mesmo desses discursos como a perturbação necessária que os estabiliza e desestabiliza ao mesmo tempo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 214).

Assim, conjecturamos que o currículo é um território de multiplicidades, de disseminação de saberes diversos, de encontros, de composições, de disseminações, de contágios. Um currículo fundamentalmente rizomático, porque é território de proliferação de sentidos. Apesar do controle e dos poderes que nele incidem procurando organizá-lo, tudo vaza e escapa (PARAÍSO, 2005; 2010).

Uma vez explicitada nossa posição a favor das diferenças, ganha relevo a compreensão do papel que a *cultura* ocupa nesse campo. Afinal, se estamos pensando em um currículo da diferença, existiria uma cultura, um corpo de conhecimentos mais adequado para estar na escola? Existiria uma educação desarticulada da cultura? Qual conceito de cultura seria mais coerente com o currículo pós-crítico?

Forquim (1993) assinala que entre as diversas questões suscitadas nos debates educacionais, as que se referem à relação da cultura com a escola são, ao mesmo tempo, as mais confusas e cruciais. Em defesa da intrínseca relação entre os termos, corroboramos com o autor quando este afirma que a cultura é o conteúdo substancial da educação, pois a educação não é nada fora da cultura. Educação e cultura são duas faces rigorosamente recíprocas e complementares de uma mesma realidade.

Segundo Costa *et al.* (2003), os Estudos Culturais trazem uma contribuição importante para redimensionar a concepção de *cultura*. Foi a partir do desenvolvimento dos Estudos Culturais na Inglaterra que o conceito incorporou o domínio do popular, realizando uma verdadeira revolução copernicana nas teorias sociais. O trabalho de Hall (1997) pode ser tomado como um divisor de águas ao defender a “cultura” como condição constitutiva da vida social ao invés de uma variável dependente, o que provocou a mudança paradigmática que ficou conhecida como “virada cultural”.

Fundamentalmente, a “virada cultural” iniciou com uma revolução de atitudes em relação à linguagem. A linguagem sempre foi assunto de interesse de especialistas, entre eles, estudiosos da literatura e linguistas. Entretanto, a preocupação com a linguagem que temos em mente aqui refere-se a algo mais amplo – um interesse na linguagem como um termo geral para as práticas de representação, sendo dada à

linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação do significado (HALL, 1997, p. 09).

Os Estudos Culturais dissociam signo e significado. O significado de um signo não está “preso” ao signo em si, pois depende das relações sociais em que foi constituído, podendo ter sentidos diferentes a depender da sociedade em que circula. Hall (1997) explica que o significado surge não das coisas em si, mas a partir dos jogos de linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas estão inseridas. Assim, o que consideramos fatos naturais também são fenômenos discursivos.

A “virada cultural” está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. Dizer, portanto, que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo ou classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu significado é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo (HALL, 1997, p.10).

A virada cultural amplia o papel da linguagem para a vida social como um todo, dando à cultura um papel constitutivo e determinado na compreensão e análise de todas as instituições e relações sociais, e não simplesmente como aquela que servia de elemento de integração para o sistema social. Cada instituição social gera e requer seu próprio universo de significados e práticas – sua própria cultura. Vale salientar que isto não significa que “tudo é cultura”, mas que toda prática social tem relação com o significado que conferimos a ela. Toda prática social tem uma dimensão cultural. Toda prática social tem caráter discursivo e é influenciada pelas relações de poder que as instituições e as pessoas que dela participam mobilizam para validar um significado como sendo bom ou não (HALL, 1997). No espectro destas ideias, o termo cultura

Transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da

tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – *culturas* – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. É assim que podemos nos referir, por exemplo, à cultura de massa, típico produto da indústria cultural ou da sociedade *techno* contemporânea, bem como às culturas juvenis, à cultura surda, à cultura empresarial, ou às culturas indígenas, expressando a diversificação e a singularização que o conceito comporta (COSTA *et al.*, 2003, p. 36).

E qual espaço o currículo tem conferido às diferentes culturas? Qual conhecimento é valorizado nos currículos escolares? Num mundo onde as relações sociais se amplificam por meio das redes sociais e onde as culturas se atravessam, como a escola vem respondendo a esta miscigenação de culturas que adentram o espaço escolar? Quais poderes são legitimados no currículo?

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaço para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Entendemos que pensar um currículo na perspectiva pós-crítica, tendo a compreensão de cultura e educação como conceitos e práticas intrinsicamente conectados, embebidos por relações de poder e cientes do seu caráter volátil de significação, contribui para que possamos tecer um currículo a partir da “chave” da diferença.

Para Costa *et al.* (2003), a contribuição mais importante dos Estudos Culturais no âmbito da educação é a possibilidade de ampliarmos as noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola, desnaturalizando os discursos e disciplinas que ocupam a escola, além de dar visibilidade aos dispositivos disciplinares que operam dentro e fora dela, os discursos sobre identidade e diferença e os processos de subjetivação.

Quando tratam da influência dos Estudos Culturais no currículo, os autores defendem o caráter discursivo do mesmo, pelo qual se coloca em circulação os conhecimentos. É preciso atentar às formas como concebemos a realidade e qual sua relação com as diferentes culturas.

Não se pode perder de vista uma dimensão do currículo como “lugar de circulação de narrativas, [...] lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada” (Costa, 1998, p. 51). Ainda que o ideário emancipatório seja o norte de nossas práticas docentes, ainda que objetivemos formar cidadãos críticos e autônomos, e que tais concepções sustentem a seleção dos conhecimentos e experiências que compõem o currículo, o que fazemos é estruturar o campo de ação do outro, é governar sujeitos (Foucault, 1995). Através das palavras que escolhemos (nos escolheram) para olhar para a educação escolar e o currículo estamos compondo uma certa representação de realidade e dirigindo condutas, produzindo determinados tipos de subjetividades e identidades, sintonizados com a realidade que as palavras compõem (COSTA *et al.*, 2003, p. 58).

Pensar na cultura como espaço de enunciação é compreender que elementos antagônicos e contraditórios nela presentes se articulam sem a perspectiva da superação. É na negociação que se criam espaços de luta híbridos, nos quais polaridades, ainda que relativas, não se justificam. Ou seja, não é possível pensar em sentidos fixos, que reflitam objetos políticos unitários e homogêneos (BHABHA, 1998).

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 1998, p.27).

Nesse aspecto, a negociação tem papel fundamental na constituição desse “entre-lugar” que estamos defendendo no trabalho pedagógico. Num viés polarizado, as temporalidades e representações fixas impedem uma hibridização discursiva. Para Bhabha (1998), a contribuição da negociação é justamente trazer à tona este “entre-lugar” do argumento.

O “entre-lugar” é um local intersticial. Não é mais possível trabalharmos com noções bipolares e categorizarmos as subjetividades dentro de ideais tradicionais. O interstício vem como uma passagem, um movimento presente de transformação ou transposição, onde uma coisa não é mais ela mesma, mas não totalmente outra. [...] isto é, a passagem atribui movimento, desestabiliza as polaridades por permitir que elas se mesquem ao mesmo tempo em que tentam permanecer

separadas e imóveis; cria um espaço intersticial (LOSSO, 2010, p. 987).

Assim, é na fronteira que se abre espaço para o hibridismo cultural, onde a diferença cultural encontra campo fértil para se proliferar e interagir, onde as identidades se chocam e produzem outras possibilidades de vida, onde a negociação se faz presente. Para Bhabha (1998, p. 22) “essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta”.

Para Schäffer (1999), a categoria de negociação é o que força a lógica binária se inscrever em outro espaço de significação, o qual vem ocupar o lugar da negação da dialética hegeliana, em que ocorre uma articulação dos elementos antagônicos e/ou contraditórios e não mais uma ideia de superação como propõe a dialética de Hegel. “Esse espaço de negociação de instâncias contraditórias produz lugares e objetivos híbridos de luta e destrói as polaridades negativas entre o saber e os seus objetos” (SCHÄFFER, 1999, p. 163).

Desta feita, as culturas são misturas de outras misturas, não tendo uma origem para uma determinada cultura. A própria menção a culturas é uma ficção. Tudo existe apenas em fluxos de transformações, um movimento incessante de atribuição e produção de sentidos que se utiliza de fragmentos deslocados no tempo e no espaço (LOPES; MACEDO, 2011).

As culturas, além de serem produtos do discurso e mediadas por relações de poder, são espaços de enunciação sempre adiados, o que não impede de serem hegemônicas em certo sentido, mas uma hegemonia constituída a partir de particulares que a todo momento podem retornarem de um universalismo desfrutado para um particularismo reprimido.

[...] poderíamos dizer que toda cultura, ou mesmo todos os sujeitos, assumem um lugar social particular, o que implicaria a inexistência de totalidades, e redundaria não apenas na incomensurabilidade entre culturas, mas na não-interação entre elas. Nessa perspectiva, não haveria particular, porque todo particular estaria fechado em si e se configuraria como uma totalidade. Ocorre que antagonismos sociais criam cadeias de equivalências entre particulares [...] essa cadeia de equivalentes precisa assumir uma representação que transcende as particularidades, o que é realizado quando uma particularidade assume a função universal. É o que Laclau e Mouffe (2001) caracterizam como uma relação hegemônica (MACEDO, 2006a, p. 352-353).

Nesse sentido, toda universalidade é contingente e reversível, portanto, dependente das relações de poder no interior das sociedades. Toda negociação envolve uma relação hegemônica que impede sua totalização. E é nas fronteiras do universalismo que devemos negociar, na esperança de construção de uma política da diferença (MACEDO, 2006a).

Como afirma Abramowicz (2003), é preciso que as diferenças estejam no centro da ação pedagógica, mas no sentido de reconhecê-las e não tolerá-las, nem aceitá-las. Há uma luta micropolítica, antifascista, que tem que ser travada incansavelmente no cotidiano escolar. Não se trata, aqui, de enunciar palavras de ordem, sem nenhum significado, mas sim, de pensar sobre o direito à diferença.

Ao compreendermos a cultura ancorados nos Estudos Culturais e como sendo constituída por espaços de enunciação, tendo a diferença como ponto central na constituição das sociedades, pensamos que um currículo escolar pautado na diferença é indispensável se quisermos rachar os estratos, rever as hegemonias que o mundo moderno e o capitalismo nos colocam, pensar em novas e criativas formas de viver neste mundo, em prol de maior justiça e solidariedade.

Nessa ótica, o currículo passa a ser enunciado como um espaço-tempo onde as diferentes culturas e os diferentes conhecimentos são colocados em constante confronto com a diferença. A escola passa a ser um local onde as diferenças são traduzidas, uma tradução sempre impossível, mas que modifica as particularidades de cada cultura, obrigando-as a negociar diante das experiências homogeneizantes.

Juntamente com os Estudos Culturais, o multiculturalismo é outro campo fértil em que muitos autores/as se apoiam para tecerem suas contribuições para a educação. Para Moreira e Candau (2008), falar em multiculturalismo em educação envolve um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm sido submetidos ao longo do tempo por grupos mais poderosos e privilegiados, além do envolvimento em ações politicamente comprometidas.

Vale ressaltar que o multiculturalismo não nasceu na universidade, mas sim nas lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente daqueles setores ligados a lutas por questões étnicas. Duas abordagens são fundamentais a fim de compreendermos o multiculturalismo, a *descritiva* e a *propositiva*. A abordagem descritiva enfatiza a descrição e a compreensão da

construção da configuração multicultural de cada local especificamente, onde as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. Já a perspectiva propositiva entende o multiculturalismo não como um dado da realidade, algo pré-determinado, mas como uma maneira de atuar, intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto político-cultural, um modo de trabalhar as relações culturais, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia (CANDAUI, 2008).

Para a autora, na perspectiva propositiva podemos distinguir três diferentes concepções de multiculturalismo: assimilacionista; diferencialista ou monocultural plural; e interativo ou intercultural.

A abordagem assimilacionista afirma que vivemos em uma sociedade multicultural em que não existe igualdade de oportunidades para todos/as. Propõe uma abordagem prescritiva buscando favorecer a integração de todos na sociedade por meio da incorporação à cultura hegemônica. Não há qualquer alteração na matriz da sociedade, apenas buscam-se integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades e conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. Na educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, na qual todos são chamados a participar do sistema escolar, mas não se questiona o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto em relação aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, as estratégias utilizadas em sala de aula, os valores privilegiados etc. Estratégias compensatórias são implementadas para efetivar estas políticas (CANDAUI, 2008).

Essa posição defende o projeto de afirmar uma “cultura comum”, a cultura hegemônica, e, em nome dela, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, explícita ou implicitamente. Segundo McLaren (1997: 115), um pré-requisito para juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura (CANDAUI, 2008, p.21).

O multiculturalismo assimilacionista também pode ser entendido como multiculturalismo conservador, o qual, de acordo com Macedo (2006a), se contrapõe às alterações nos currículos escolares a fim de dar visibilidade às culturas das minorias. Vêm as culturas dos grupos minoritários como algo inferior, que deve ser abolido e substituído por um projeto educacional que vise a igualdade. Criticam qualquer política

identitária baseada na diferença e propõem a assimilação às tradições da maioria. “Os projetos educacionais conservadores alicerçam-se na naturalização da diferença, especialmente tendo em conta distinções biológicas entre os grupos” (p. 335).

Outra abordagem é a denominada multiculturalismo diferencialista ou monocultural plural. Esta perspectiva parte da afirmação de que quando se assimila, não há a diferença, ou seja, ela é silenciada. Propõe, então, enfatizar o reconhecimento das diferenças. Para garantir a expressão das diferentes identidades culturais, afirma serem necessários espaços próprios em que se possa expressar com liberdade. Assim procedendo, os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. Comumente, esta perspectiva acaba por enfatizar o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, privilegia a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações. Na prática, em muitas sociedades surgiram verdadeiros *apartheid* socioculturais (CANDAU, 2008).

Já a perspectiva intercultural defendida por Candau (2008) busca promover a inter-relação entre os diferentes grupos culturais presentes na sociedade. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução. Entende que cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas, não fixando as pessoas em determinados padrões culturais. Valoriza os processos de hibridização cultural, entendendo que as identidades são abertas, ou seja, não existem identidades “puras”. Além disso, a perspectiva intercultural é sensível aos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Estas não são relações românticas, mas sim, construídas historicamente e, portanto, atravessadas por relações de poder marcadas por preconceito e discriminação de determinados grupos perante outros.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2008, p. 23).

No entanto, quando se promove o diálogo intercultural, muitas vezes se assume uma abordagem de orientação liberal e acaba-se focalizando as interações entre os diferentes grupos socioculturais de uma maneira superficial, reduzindo a visibilidade de algumas expressões culturais destes grupos, sem fazer aparecer e enfrentar as relações

de poder que perpassam as relações interculturais, muito menos as matrizes profundas, mentalidades, imaginários e crenças que configuram e marcam sua especificidade (CANDAUI, 2008).

A autora propõe que reconheçamos a diferença na educação escolar como algo inerente, afinal, a diferença é constitutiva da ação educativa e necessita ser identificada, valorizada. Com o intuito de propor maneiras de o professor trabalhar com as diferenças em suas práticas pedagógicas, indica alguns elementos importantes a se considerar. São eles: reconhecer nossas identidades culturais, desvelar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar, identificar nossas representações dos “outros” e conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural.

Reconhecer a própria identidade cultural significa entendermos que nossa identidade não é algo natural, como muitas vezes tendemos a pensar. Por vezes, temos uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos. Problematizar o discurso que constitui essa realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é parte de um posicionamento mais aberto perante a vida. Compreender nossos enraizamentos culturais, os processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, reconhecendo, nomeando e trabalhando com estes elementos, constitui um exercício importante.

O daltonismo cultural tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias, sem evidenciá-las em sala de aula por diferentes razões: a dificuldade, falta de preparo para lidar com estas questões, entender que o melhor é desenvolver práticas centradas no grupo “padrão”, ou ainda, por, conviver com a multiculturalidade no cotidiano em diferentes âmbitos, naturaliza-se a diferença, o que leva a silenciá-la e não considerá-la como algo importante e desafiante no processo educativo. E ainda, em decorrência de um ensino desconectado, com excessiva distância entre as experiências socioculturais e a escola, se acaba por favorecer o desenvolvimento de uma baixa autoestima, elevados índices de fracasso escolar e manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola. Nesse sentido, ter presente o arco-íris de culturas nas práticas educativas supõe um processo de desconstrução de práticas enraizadas no trabalho docente.

Identificar nossas representações dos “outros” é reconhecer que as relações estão carregadas de estereótipos e ambiguidades. É permitir nos indagar: quem incluímos na categoria “nós”? Quem são os “outros”? Como caracterizamos cada um destes grupos?

Em geral, incluímos na categoria “nós” pessoas e grupos sociais que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo semelhantes às nossas. Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de nos situarmos no mundo. Os “outros”, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Sendo assim, é papel do educador estabelecer relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos.

O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos. Para isso é necessário promover processos sistemáticos de interação com os “outros”, sem caricaturas, nem estereótipos. Trata-se também de favorecer que nos situemos como “outros”, os diferentes, sendo capazes de analisar nossos sentimentos e impressões. É a partir daí, conquistando um verdadeiro reconhecimento mútuo, que seremos capazes de construir algo juntos/as. Nesta perspectiva, é necessário ultrapassar uma visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que supõe. Situações de discriminação e preconceito estão com frequência presentes no cotidiano escolar e muitas vezes são ignoradas, encaradas como brincadeiras. É importante não negá-las, e sim reconhecê-las e trabalhá-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva, a partir das situações concretas que se manifestem no cotidiano escolar (CANDAUI, 2008, p. 31-32).

Conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural implica evidenciarmos a ancoragem histórico-social dos conteúdos, ou seja, como temos operado com o conhecimento na escola. Historicamente a escola tende a desenvolver currículos que trazem uma visão a-histórica do conhecimento, concebendo o conhecimento como sendo um acúmulo de fatos e conceitos que, uma vez constituídos, se estabilizam, adquirem legitimidade social e se transformam em verdades inquestionáveis.

A escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada como portadora da universalidade... [...] as questões multiculturais questionam este universalismo que informa o nosso modo de lidar com o

conhecimento escolar e o conhecimento de modo geral (CANDAUI, 2008, p. 33).

Compreender a ancoragem histórico-social dos conteúdos é entender o conhecimento como historicamente construído, sua relação com os contextos sociais em que foi produzido e os mecanismos de poder nele presentes. Neste sentido, somos obrigados a repensar nossas escolhas, nossos modos de construir o currículo escolar e nossas categorias de análise da produção dos nossos estudantes. Sendo assim, é possível desenvolvermos currículos que incorporem referências pertencentes a universos culturais distintos, coerentes com a perspectiva intercultural. Trabalhar o cruzamento de culturas constitui uma exigência da escola contemporânea. Ainda no âmbito da negociação cultural, outra implicação que se faz necessário salientar é concebermos a escola como espaço de crítica e produção cultural.

Nesta perspectiva, a escola é concebida como um centro cultural em que diferentes linguagens e expressões estão presentes e são produzidas. Não se trata simplesmente de introduzir na escola as novas tecnologias de informação e comunicação e sim de dialogar com os processos de mudança cultural, presentes em toda a população (CANDAUI, 2008, p. 34).

Apesar de entendermos que a ideia de multiculturalismo intercultural contribui para a validação e a visibilidade de grupos e culturas antes invisíveis no currículo escolar e, mesmo concordando com Corsi (2007), que entende intermulticultural como diferentes culturas que coexistem socialmente mantendo suas especificidades, mas também se transformam ao se inter-relacionarem, compreendemos que, ainda assim, a defesa de uma perspectiva multicultural é por “favorecer a construção de um projeto comum” (CANDAUI, 2008, p. 23) na sociedade e, em diminuto, na escola.

Paradoxalmente, uma política curricular mais plural não significa uma política da diferença mais atuante, pois diversidade não é sinônimo de diferença: o diverso é somente mais uma manifestação do mesmo. A fixação da estrutura por um ato de poder produz binarismos, nos quais cada termo ganha sentido pela sua diferença em relação ao seu oposto. Como exemplo, a identidade negra é produto da mesma fixação em que se constitui a identidade branca; não há rompimento com os discursos que constroem a diferença (LOPES, MACEDO, 2011).

Compactuando da mesma crítica, Canen (2007) defende que, apesar de o multiculturalismo de viés crítico estar preocupado com a justiça social e com os desafios do preconceito, o que vai caracterizar um trabalho da diferença dentro da diferença é a desconstrução dos discursos. Isso implica a necessidade de um diálogo estabelecido entre valores éticos, humanos e de preservação da vida, além do reconhecimento da existência de outrem e dos valores que são particulares a grupos e identidades específicas.

Macedo (2006a) assinala que o objetivo não é desqualificar soluções multiculturais que vêm sendo empreendidas com o intuito de lidar com propostas discriminatórias. “Embora algumas categorias que fixam a diferença não se sustentem do ponto de vista teórico, foram até agora as únicas possibilidades com as quais pudemos construir políticas antidiscriminação” (Spivak²⁷, 1994, *apud* MACEDO, 2006a).

Porém, como sinalizou Canen (2007), os problemas que se apresentam na área educacional não podem se reduzir a olhares que se fecham em campos disciplinares de fronteiras rígidas. Ao contrário, exigem respostas complexas, mestiças, híbridas, que atravessam tais fronteiras construindo redes que desafiam noções essencialistas de cientificidade. Especificamente no trato com o multiculturalismo, em que o objeto é o desafio a preconceitos, visões essencializadas e homogeneizadas das identidades e das diferenças e aos discursos que as constroem, no âmbito das relações sociais e educacionais, sínteses criativas a partir de olhares plurais só podem contribuir na construção de alternativas educacionais propiciadoras da formação de gerações abertas à diferença cultural e desafiadoras de congelamentos identitários e preconceitos.

Desse modo, não nos parece produtivo assumir esse espaço-tempo do campo pedagógico como confronto entre culturas com lados definidos, nem optarmos por este ou aquele lado. Assim, defendemos que a diferença cultural só pode ser registrada no espaço-tempo em que há confronto, sendo que a opção possível estará invariavelmente na nebulosa fronteira da negociação (MACEDO, 2006b).

²⁷ SPIVAK, G. Quem reivindica a alteridade. In: HOLANDA, H. B. (org.) **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p.187-205.

A partir do exposto, compreendemos que a relação entre currículo e cultura é visceral, ou seja, estes são termos que se embrenham e que merecem ser discutidos com o intuito de que um currículo sensível às diferenças tenha mais potência de acontecer.

3. A DIFERENÇA NO CURRÍCULO CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta seção, buscaremos descrever como o currículo cultural de Educação Física se posiciona em relação à questão da diferença, uma vez que a produção científica disponível sobre o currículo cultural afirma literalmente que se trata de uma proposta “a favor das diferenças”²⁸.

De acordo com Neira e Nunes (2009), o currículo cultural de Educação Física se ampara em concepções de cultura, linguagem e currículo inspiradas nas teorias pós-críticas, tendo as questões relacionadas ao poder como centrais na produção dos significados atribuídos às práticas corporais.

Além do pós-estruturalismo, pós-modernismo e pós-colonialismo, é nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico que o currículo cultural de Educação Física vai sustentar teoricamente o trabalho pedagógico na escola, visto que estes campos contribuirão para que os estudantes compreendam as práticas corporais como produtos culturais, atravessadas por relações de poder baseadas em classe, etnia, religião, entre outros marcadores sociais (NEIRA, 2014a). Assim,

No decorrer do percurso escolar, os estudantes terão a oportunidade de travar contato e aprofundar os conhecimentos alusivos à cultura corporal produzidos pelos distintos grupos que compõem a sociedade e os significados que lhes são atribuídos, por eles próprios ou pela cultura hegemônica (NEIRA; NUNES, 2009, p. 237-238).

Nesta perspectiva, estudam-se as práticas corporais e não o movimento. O intuito é que os estudantes realizem uma leitura da gestualidade presente nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, sem realizar julgamentos de valor, algo como gesto certo ou errado. Não se busca um melhor rendimento ou a manutenção da saúde. No currículo cultural, a gestualidade constitutiva das práticas corporais é uma forma de expressar sentimentos, ideias e valores (NEIRA; NUNES, 2008).

²⁸ A título de ilustração, vale mencionar que uma das obras que abordam o assunto tem por título *Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)*.

As implicações da representatividade dos diferentes grupos culturais na prática pedagógica no currículo cultural se evidenciam quando os docentes consideram o contexto sociocultural da comunidade escolar e as diferenças existentes entre os sujeitos. No currículo cultural não existem brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas melhores ou piores, mais adequados ou menos adequados (BONETTO, 2016).

Outra implicação para a prática pedagógica desta política da diferença é que qualquer classificação dos movimentos em certos ou errados, melhores ou piores, além de desconsiderá-los enquanto produtos da linguagem, padroniza e uniformiza, de acordo com referenciais hegemônicos, os significados atribuídos às práticas corporais. Esse tipo de classificação não condiz com as orientações didático-pedagógicas do referido currículo, e sempre que emergirem discursos nesse sentido, devem ser analisados criticamente enfatizando-se que a diversidade cultural promove e produz diferentes formas de vivenciar e executar os gestos (BONETTO, 2016, p. 55-56).

No currículo cultural, valoriza-se a apreciação como ato de criação, e não como atitude passiva ou olhar conformado. Toda prática corporal é acompanhada de uma ressignificação, de uma apropriação. Os estudantes são incitados a falar sobre, mover-se a partir de, construir e experimentar, bem como acessar e analisar referências externas, narrativas, posicionamentos e artefatos culturais que divirjam do repertório inicial, mas que conduzam a uma certa intimidade com o diferente (NEIRA, 2009).

O que se defende no currículo cultural é a formação de sujeitos solidários, a partir do reconhecimento da dignidade e das vozes de todos os grupos que integram a sociedade. Assume-se, assim, sua responsabilidade na transformação social, por meio da formação de sujeitos capazes de uma produção crítica da realidade, sujeitos formados para a participação ativa, que além de conhecedores dos mais diversos aspectos das culturas, sejam também ressignificadores e produtores culturais (BONETTO, 2016).

Nesse sentido, o currículo cultural busca inspirar-se em alguns princípios extraídos das teorias pós-críticas: articulação com o projeto político-pedagógico, reconhecimento da cultura corporal dos estudantes, justiça curricular, descolonização do currículo, ancoragem social dos conhecimentos e evitamento do daltonismo cultural (NEIRA, 2011b).

Mediante a *articulação com o projeto político-pedagógico*, o currículo cultural busca uma aproximação com a realidade diária que estudantes e professores estão

imersos, a fim de conhecer e considerar os contextos e processos sócio-históricos por eles vividos que influenciam o patrimônio cultural corporal. Como salienta Neira (2011b, p. 10), “é impossível organizar a tarefa educativa de modo coerente sem vivenciar a elaboração do projeto ou, para dizer o mínimo, tomar conhecimentos do rumo que a escola traçou”.

Considerando o projeto político pedagógico da escola em suas ações didáticas, os professores poderão apreender aspectos da realidade escolar e de seu entorno; ter uma maior predisposição a realizar mudanças de acordo com o contexto; proporcionar ações pedagógicas planejadas mediante o respeito à cultura corporal dos estudantes, desde que avaliadas de forma crítica e desenvolvidas por meio de uma metodologia dialógica (LIMA; NEIRA, 2010).

O *reconhecimento da cultura corporal* dos estudantes é outro princípio, que busca valorizar as raízes culturais da comunidade na qual a escola está inserida, transformando suas práticas corporais em temas de estudo. Reconhecer as práticas corporais dos estudantes significa desenvolver uma prática pedagógica em sintonia com a cultura de chegada, frequentemente desvalorizada pela cultura dominante.

Produzir uma prática pedagógica a partir do conhecimento experiencial da comunidade escolar proporciona aos estudantes a oportunidade de conhecer mais profundamente o seu próprio repertório cultural corporal, assim como acessar códigos de comunicação de diversas culturas por meio das diversas formas de manifestações corporais (NEIRA, 2007).

Dessa maneira, se potencializa o trato com a diferença na escola, pois abre-se espaço para a negociação cultural envolvendo o conhecimento acadêmico, o popular e o midiático, entre outros. Surge deste encontro a oportunidade de compreender e intercambiar os diferentes sentidos atribuídos a brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. O currículo cultural de Educação Física rejeita qualquer tipo de marcação e perpetuação de um modelo único e determinado, pois é lugar de estudo das diferentes manifestações da cultura corporal. Afinal, “quando o sujeito entra em contato com as práticas corporais de outros grupos, vivencia uma relação interpretativa movida pela busca de compreensão de seu significado” (NEIRA, 2009, p. 87).

Outro princípio do currículo cultural é a *justiça curricular*, a qual está preocupada com o privilégio dos conhecimentos produzidos por determinados grupos em detrimento de outros, certos discursos em relação a outros, certas identidades ao em

vez de outras, atuando, assim, no sentido de minimizar a desqualificação impetrada às temáticas pertencentes aos grupos minoritários (NEIRA, 2011b).

A partir deste princípio, é possível inferir que uma distribuição equilibrada das diversas manifestações da cultura corporal ao longo do currículo escolar prestigia a valorização do patrimônio cultural corporal tradicionalmente excluído, justamente aqueles pertencentes aos grupos sociais marcados como diferentes.

O trabalho pedagógico inspirado neste princípio realiza a ação contra-hegemônica de desestabilizar o privilégio das práticas corporais elitizadas, abrindo fendas para a penetração de saberes oriundos de outros setores da malha social. Tal princípio impede a perpetuação da perspectiva monocultural, ou seja, a premência de uma só visão de mundo.

Já o princípio da *descolonização do currículo* busca viabilizar um leque de oportunidades diferentes aos estudantes, proporcionando a participação equitativa das múltiplas identidades, aspecto central em uma escola comprometida com a apropriação crítica da cultura corporal.

Nesse processo, destacam-se os conhecimentos e práticas sociais dos grupos dominados e da cultura popular, além de suas histórias de luta, valorizando e reconhecendo a diversidade identitária da população, proporcionando, assim, um ambiente para que as narrativas sejam efetuadas a partir da própria cultura, de forma a expressar suas condições de opressão, resistência e superação (NEIRA, 2011b).

Posto isto, não significa que o docente deixará de tratar as práticas corporais dos grupos mais bem posicionados socialmente, mas sim que as manifestações dos grupos que detêm certa hegemonia e aquelas provenientes de setores historicamente desprestigiados serão validadas no âmbito escolar.

Temos também como princípio a *ancoragem social dos conhecimentos*, que busca estabelecer conexões entre os diferentes discursos históricos, políticos e sociológicos que envolvem as práticas corporais objeto de estudo. O objetivo é fazer com que os estudantes percebam a origem e os processos de transformação que marcaram e marcam as manifestações corporais na sociedade. Nesse sentido, os docentes adotam como ponto de partida para o trabalho pedagógico a “prática social” das manifestações da cultura corporal. A partir dela, organizam atividades de ensino que permitem uma análise sócio-histórica e política da brincadeira, esporte, dança, ginástica ou luta que está sendo tematizada(o) (NEIRA, 2011b).

Por fim, o currículo cultural tem como princípio *evitar o daltonismo cultural*, o qual refere-se ao não reconhecimento da heterogeneidade das turmas, considerando que todos os estudantes são idênticos, com saberes e necessidades semelhantes, o que exige o docente de realizar uma diferenciação pedagógica. Assim agindo, entende-se que o professor incorre no daltonismo cultural, fenômeno que se deve à desconsideração do ‘arco-íris de culturas’ presente no ambiente escolar (NEIRA, 2011b).

No sentido de evitar o daltonismo cultural, o docente deve empreender atividades que permitam lidar com a heterogeneidade da cultura corporal, como exibições de vídeos, modos variados de participar das vivências corporais, construção de blogs, filmagens e fotografias realizadas pelos estudantes, análise de textos e imagens presentes nas mídias, elaboração de clipes, construção de materiais, realização de entrevistas, conversas com convidados, realização de pesquisas, entre outras.

Pensar um currículo a partir dos princípios curriculares sugeridos abre a possibilidade para se indagar como as práticas corporais que historicamente não tiveram espaço no ambiente escolar são produzidas e significadas pelos diferentes grupos sociais, possibilitando, assim, uma leitura das diversas formas de estar no mundo e, principalmente, criando novas maneiras de representar e conceber as práticas corporais. Assim, podemos declarar que o currículo cultural a partir dos princípios curriculares potencializa um trabalho com foco no viés das diferenças, ou seja, busca a valorização das diversas identidades que compõem o caldo cultural em que se presentifica as práticas corporais.

Para além dos princípios curriculares mencionados, o currículo cultural da Educação Física estabelece procedimentos didáticos específicos. Estes são descritos como: mapeamento, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação.

A prática pedagógica se inicia com o mapeamento. Mapear significa identificar quais manifestações corporais estão disponíveis aos estudantes, seja as que se encontram no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo. Mapear também significa reconhecer os saberes que os estudantes possuem sobre determinada prática corporal. Visando levantar as práticas corporais que os estudantes vivenciam e conhecem, os docentes poderão realizar uma pesquisa de campo a fim de identificar os locais de prática existentes no entorno da escola, observar e registrar quais são e como ocorrem as manifestações corporais (NEIRA; NUNES, 2009; NEIRA, 2011b).

O mapeamento é importante na criação do currículo cultural, seja no início dos trabalhos ou durante o percurso realizado por docente e os estudantes. A tomada de decisão sobre o tema a ser estudado se dá a partir do mapeamento do patrimônio cultural disponível na comunidade. Podemos afirmar que o currículo cultural valoriza o estudo de práticas corporais que possuem lastro social, sentido e significado para os grupos que delas participam. Os grupos vistos como diferentes também têm suas formas de manifestação elencadas como objetos de estudo e, conseqüentemente, suas características e peculiaridades se farão representar, abrindo possibilidades para que suas vozes, por vezes silenciadas, ecoem e influenciem a constituição da subjetividade dos estudantes e professores.

Realizado o mapeamento, dá-se a escolha do tema que será objeto de estudo, que ganha legitimidade quando surge da sociedade à qual serve e por ela é legitimado. Assim, todo conhecimento pode fazer parte do currículo em qualquer momento. Não há hierarquia que organize os temas a serem estudados. Todas as práticas corporais podem ser tematizadas em qualquer etapa ou ciclo de ensino (NEIRA, 2011b).

Diante da definição do tema a ser estudado, o professor opera com a tematização da prática corporal, a qual pode ocorrer de maneira articulada aos saberes comumente abordados pelas demais disciplinas, pelo desenvolvimento de projetos em comum ou, ainda, como algo central de um projeto específico da Educação Física. Nesse sentido, tematizar significa destrinchar, analisar, abordar inúmeros conteúdos que, advindos de uma rigorosa etnografia da prática corporal em foco, permitirão melhor compreender a sua ocorrência social, assim como os que a produziram e/ou reproduzem (NEIRA; NUNES, 2009).

A tematização emaranha as experiências dos professores e dos estudantes com diferentes saberes, sejam estes acadêmicos, do senso comum, populares ou pertencentes a grupos minoritários e, assim, logra-se a produção de novos sentidos para a prática corporal tomada como objeto de estudo (NEIRA, 2011b).

Para Santos e Neira (2016a), a tematização implica em um conjunto de ações pedagógicas que partem da ocorrência social da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica em tela, permitindo o reconhecimento dos aspectos identitários que possui. É a partir da tematização que os docentes colocam em circulação os conhecimentos a serem estudados, conhecimentos estes que não passam de uma ficção, uma invenção, uma

criação, pois ao tematizar um fato, nunca se chega, de fato, ao fato, apenas se fala sobre ele, construindo-o provisoriamente.

A tematização não se preocupa com a busca da verdade ou com a descoberta do conhecimento essencial. Ela combate a universalização e naturalização dos conceitos, fecundando o questionamento dos discursos, desnudando-os de forma a tornar explícitos os jogos de poder-saber em que foram produzidos e dotados de estatuto social. Na tematização, a estrutura do conhecimento assume um aspecto fascicular, em que não há ramificações e sim pontos que se originam de qualquer parte e se dirigem para quaisquer outros pontos (SANTOS; NEIRA, 2016a, p. 158).

A tematização prefere o popular, as experiências, a vida-vivida. Nesse sentido, as atividades de ensino que caracterizam o currículo cultural de Educação Física confrontam o objeto de estudo com o patrimônio cultural corporal disponível no grupo. Parte-se do pressuposto que todos os estudantes têm o direito de estudar as mais variadas manifestações, analisando-as sob a perspectiva dos diferentes grupos culturais (SANTOS; NEIRA, 2016a).

Tematizar as práticas corporais no âmbito escolar é olhar para as diferentes maneiras de concebê-las, é pensar a partir do que escapa, das fissuras, das brechas, das fendas, dos rizomas que constituem e perpassam o currículo. Nos dizeres de Corazza (1997), ao tematizar não podemos trabalhar sob um único olhar ou sentido, é preciso entrar no jogo da pluralidade e da diferença, falar de muitos lugares, atribuir múltiplas significações, por diferentes discursos que se cruzam e se atravessam, nos quais as relações de poder-saber tecem os fios estratégicos e táticos da disputa. Busca-se assim questionar e confrontar as diversas e diferentes posições discursivas, reproblemáticas na luta cultural.

Portanto, a partir do currículo cultural, são inconcebíveis conhecimentos prévios, já sistematizados, fragmentados, segmentados, meramente aplicados no momento da aula. Não existem, também, procedimentos a serem adotados para a implementação de determinado conteúdo. O conhecimento, no caso, é tratado como algo vivo, mutável, em constante modificação, inacabado, construído e reconstruído, aula a aula, encontro por encontro, nas trocas corporais e discursivas e nas análises dos contextos que remetem às montagens histórico-culturais (MÜLLER, 2016, p. 61-62).

Desse modo, é por meio da tematização das práticas corporais que docentes e estudantes acessam diferentes discursos e representações e produzem novos significados com relação às práticas corporais. Assim, entendemos que se potencializa de maneira mais equânime o trabalho na escola e na Educação Física, encorajando os sujeitos a pensar, discutir e dialogar sobre seus conhecimentos e representações acerca dos artefatos da cultura corporal. A intenção é alertar e questionar a preferência de certas práticas corporais em detrimento de outras, além dos significados que lhes são atribuídos e também aos seus praticantes, auxiliando na compreensão da lógica que estabelece tais relações.

Outra ação didática importante no currículo cultural é a realização, tanto por parte dos docentes quanto dos estudantes, de uma etnografia da prática corporal tema de estudo. No sentido aqui proposto, etnografia significa aproximar-se das práticas corporais e compreender como operam os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação que subjazem ao papel e à atuação de seus praticantes. Durante o processo etnográfico, o docente, juntamente com os estudantes, descobre os códigos linguísticos, signos culturais, ações movidas pelo poder e ideologias coladas nas brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes (NEIRA, 2014a).

Ao realizar o trabalho etnográfico, tanto os docentes quanto os estudantes têm melhores condições de empreender uma análise mais aprofundada e ampla sobre a prática corporal. Assim, é preciso garantir o espaço para que os estudantes descrevam o modo como tiveram acesso, aprenderam e vivenciaram os conhecimentos relativos à manifestação corporal em estudo, a forma como esta é transmitida no seu grupo de origem, quem a pratica, como são as pessoas, os locais, o linguajar, as vestimentas, o grau de importância, entre outros. A partir disso, tenderão a valorizar as raízes que identificam os mais diversos grupos culturais e compreenderão as razões da construção do processo de rejeição aos diferentes (NEIRA, 2009).

[...] quando os processos sócio-histórico-políticos que configuraram a hierarquização das práticas corporais são desvelados, as condições desiguais de produção e reprodução, bem como os discursos utilizados para exaltar ou marginalizar as manifestações culturais corporais são evidenciados, o que facilita a compreensão do processo de subjetivação que envolve os mecanismos de identificação e diferenciação (NEIRA, 2014a, p.140).

Isso se dá por meio da investigação etnográfica, pois ao nos aproximarmos – docentes e estudantes – das práticas corporais e das pessoas que as produzem e reproduzem, tendemos a estabelecer diferentes olhares, ao lado da primeira perspectiva que nos orientava. Assim, abre-se caminho para outras representações sobre uma determinada prática corporal e seus praticantes, além de uma possibilidade maior de praticarmos a alteridade. Nesse sentido, o trabalho etnográfico na escola tem um grande potencial se o que se deseja é conhecer as diversas maneiras em que se organizam as práticas corporais, seus significados, suas gestualidades, quem são as pessoas que dela participam etc., travando assim um diálogo mais solidário com outrem.

A partir do que se enuncia, das representações que se atualizam no contexto das aulas, dos discursos que circulam sobre a prática corporal tema de estudo, tem-se um campo fértil para a realização da problematização. O objetivo é fomentar análises cada vez mais profundas e ampliadas acerca das condições assimétricas de poder cristalizadas nas relações de gênero, etnia, consumo, faixa etária, entre outras, que imprimem suas marcas na manifestação em estudo (SANTOS, 2016).

Problematizar implica adotar uma atitude filosófica que vê como problema aquilo que em geral é aceito com naturalidade, com tranquilidade. No âmbito da Educação Física culturalmente orientada, a problematização é a possibilidade de colocar em xeque os pensamentos, gestos e atitudes aparentemente naturais e inevitáveis acessados pelo convívio social, abrindo espaço para que as representações atribuídas às práticas corporais sejam desconstruídas e, conseqüentemente, discutidos os mecanismos de dominação, regulação e resistência nelas inculcadas, bem como os sentidos que recebem ou receberam em variados contextos. Ao problematizar as identidades e as diferenças que estão sendo representadas, a perspectiva cultural se transforma em espaço de aprendizagem imanente, onde os conceitos dos discursos pedagógicos e das proposições normativas são constantemente desterritorializados (SANTOS; NEIRA, 2016b, p. 168).

Em outras palavras, problematizar é o desafio que o docente lança aos estudantes para que possam refletir sobre aspectos da realidade que não haviam sido percebidos de maneira crítica, apesar de constituírem as situações vividas. Assim, docentes e estudantes, ao problematizarem as representações postas em circulação, fomentam análises cada vez mais profundas e acessam diferentes saberes, possibilitando a construção de sínteses coletivas. É impossível construir um saber novo caso a situação

didática não proporcione a reflexão crítica sobre aspectos do mundo que realmente interessam aos sujeitos (SANTOS; NEIRA, 2016b).

Submetida ao crivo da análise pós-estruturalista, a problematização passa a ser concebida como um processo de negociação de sentidos pelo qual a condição hierárquica privilegiada inicial com que o sujeito atribui significado a um signo poderá ser substituída, mediante o diálogo, por outra. Na pedagogia cultural, o diálogo enquanto processo dialético-problematizador proposto por Paulo Freire é radicalizado pelo “jogo da diferença” (SANTOS; NEIRA, 2016b, p. 174).

Na perspectiva de problematizar os diferentes discursos acerca das práticas corporais, cabe explorar uma variedade de textos na qual os estudantes se deparam com tradições, atos linguísticos, categorizações, sistemas classificatórios, narrativas e imagens distintas, examinando-os não como textos exóticos ou como um caleidoscópio de diversos sistemas de crenças, mas para fazê-los aparecer em suas sutis e evidentes operações constitutivas de diferenças (SILVA, 2006).

Propõe-se, assim, a partir da problematização, extravasar os limites estabelecidos, abrindo espaços para quantas possibilidades couberem; trata-se de uma ação pedagógica que amplia o modo de imaginar o mundo na contingência; que busca “potência” para alargar as fronteiras em direções multiformes e penetrar nas mais distintas superfícies. Trata-se de questionar as diferenças reconhecendo que seus significados podem ser considerados estranhos ou absurdos a depender do ponto de vista adotado (SANTOS, 2016).

De acordo com Santos e Neira (2016b), a problematização no currículo cultural, possibilita a inclusão dos significados de todas as vozes, de todas as culturas. Deste modo, abarcando várias formas de produzir e representar as práticas corporais, a Educação Física cultural cria condições para a permeabilidade, para o híbrido, para o contato e o diálogo entre as diferentes culturas. Além disso, interessa saber como foram construídos, mediados, aceitos ou recusados os significados conferidos às manifestações corporais presentes na sociedade.

Ressignificar é outro procedimento didático que caracteriza o currículo cultural. Implica em atribuir novos sentidos e significados a uma prática corporal produzida em outro contexto, com base na própria experiência cultural. Assim, diante das condições que diferenciam a prática social da manifestação no seu *locus* original e a realidade da

escola (número de estudantes, espaço, tempo, material disponível etc.), o docente estimula a turma a elaborar novas formas de vivenciá-la, com a intenção de facilitar a compreensão da plasticidade da cultura e do processo de transformação vivido pelos diferentes produtos culturais (NEIRA, 2011b).

A partir do processo de ressignificação, o currículo cultural da Educação Física analisa as razões que impulsionaram determinadas modificações nas práticas corporais, assim como seus significados. Os fatores relacionados às questões de etnia, classe social, cultura, gênero, entre outros, são obrigatoriamente discutidos e tanto o docente quanto os estudantes exercitam coletivamente a reconstrução da manifestação corporal, analisando-a e adaptando-a ao contexto sociocultural em que se encontram.

Todavia, não basta somente vivenciar e reconstruir as práticas corporais estudadas ao longo do currículo; busca-se também que os estudantes aprofundem e ampliem os conhecimentos acerca da manifestação em estudo (NEIRA; NUNES, 2009). Assim, aprofundar significa conhecer melhor a manifestação corporal, procurando desvelar aspectos que lhe pertencem, mas que não apareceram nas primeiras leituras e significações realizadas. Aspectos destacados pelos estudantes ou pelo docente durante o aprofundamento fomentam novas vertentes de análises, vivências e pesquisas (NEIRA, 2011b).

Ao aprofundar um tema de estudo, os docentes possibilitam uma abordagem mais complexa, fugindo da ideia recorrente na Educação Física de que o mais importante é a execução motora da manifestação cultural corporal.

Outro procedimento didático norteador da prática pedagógica é a ampliação dos conhecimentos. Ampliar significa recorrer a outros discursos e fontes de informações que trazem olhares diferentes e contraditórios às representações e discursos acessados nos primeiros momentos. As atividades de ampliação promoverão aprendizagens de novos conteúdos, agregando saberes àqueles identificados nas atividades realizadas anteriormente. A ampliação prioriza perspectivas de análise raramente acessadas pelos estudantes. Como possibilidade de ampliação, destacam-se as entrevistas com pessoas com uma história de vida marcada pela prática da manifestação corporal, leitura de textos argumentativos, assistência a documentários, comparação entre diferentes pontos de vista etc. (NEIRA; NUNES, 2009; NEIRA, 2011b).

A ampliação procura apresentar posicionamentos até certo ponto polêmicos sobre o tema estudado. Melhores gols, piores falhas de goleiros, futebol é para homem,

lutar é coisa de menino etc., são todas opiniões que merecem ser postas em causa no intuito de levar os estudantes a observarem as relações de poder que categorizam tais posicionamentos. Ao trazer a história da competição do futebol feminino, cabe ao docente, por exemplo, discutir como tal modalidade é muito menos evidenciada pela mídia que o futebol masculino. Reconhecer o ponto de vista dos diferentes atores que fazem o futebol é uma possibilidade de ampliar o acesso à outras representações acerca do mesmo objeto.

Por fim, temos o registro e a avaliação, considerados procedimentos muito importantes para a concretização do currículo cultural, afinal, é a partir dos registros feitos tanto pelo docente quanto pelos estudantes que novos horizontes vão sendo produzidos e, conseqüentemente, reorienta-se as ações didáticas vindouras. Assim, no decorrer das atividades de ensino, as anotações das observações e análises do cotidiano das aulas possibilitam a reunião das informações necessárias para a avaliação do trabalho pedagógico. Para além da observação, os docentes registram as ações didáticas desenvolvidas, os encaminhamentos efetuados e as respostas dos estudantes. Recolhem e arquivam exemplares dos materiais produzidos durante as aulas ou a partir delas (NEIRA, 2011b).

O registro possibilita uma reflexão do professor a partir das problematizações suscitadas nas aulas, visando a uma reorganização mais qualificada das práticas pedagógicas vindouras. Funciona como uma espécie de livro de consulta, permitindo que se verifiquem, a qualquer tempo, os registros realizados durante todo o processo de estudo dos temas propostos. Destarte, os registros podem assumir um caráter informal, permitindo que os estudantes possam, livres de formas, repressões ou técnicas, escrever de uma maneira mais próxima à forma oral. Normas gramaticais ou ortográficas não são colocadas em ponto de relevância. Desenhos, filmagens, gravações de voz, fotografias, pinturas e frases soltas em uma folha também valem como registro (MÜLLER, 2016).

Desse modo, a avaliação no currículo cultural é utilizada para documentar o processo; informar o andamento das aprendizagens; planejar as aulas; reorientá-las caso seja necessário; compreender as significações dos estudantes; organizar a síntese, a fim de reconhecer o que foi dito e feito; dialogar com o entorno; e desconstruir representações acerca das diferentes identidades que adentram à escola, sendo a prática sistematizada do registro fundamental para que essas funções de fato se concretizem. (ESCUDEIRO; NEIRA, 2011).

A ideia de uma avaliação democrática é parte de um processo de construção de uma pedagogia multicultural que vislumbra a escola como uma zona fronteira de cruzamento de culturas. O olhar atento para as pequenas histórias do nosso cotidiano, dividindo-as com outrem, os acontecimentos simples, fatos corriqueiros e os erros, são pistas significativas dos múltiplos processos que atravessam a construção de conhecimentos, indícios que nos permitem ver além do perceptível, sinais que trazem novas possibilidades ainda não exploradas (ESTEBAN, 2003).

A avaliação como um processo de reflexão sobre e para a ação contribui para que o professor se torne cada vez mais capaz de recolher indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados, e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino/aprendizagem (ESTEBAN, 2003, p. 24).

No currículo cultural, a avaliação pode ser entendida como uma escrita autopoiética. Trata-se de uma produção do docente e dos estudantes elaborada a partir de diferentes interações por meio das atividades de ensino, vivências, pesquisas, construções coletivas que, embora recorrentes nos diferentes estudos, não se dão de maneira linear (ESCUDEIRO; NEIRA, 2011).

Dessa forma, abandonam-se os antigos preceitos de verificação e classificação para se adotar um caráter de avaliação do percurso, de acordo com os objetivos educacionais propostos para as diferentes tematizações (MÜLLER, 2016, p. 147).

Diante disso, podemos afirmar que o registro documenta o processo, indicando replanejamentos e reorientações das atividades de ensino, viabilizando um olhar para a avaliação que permita identificar e analisar as significações dos estudantes e organizar a síntese, a fim de reconhecer o que foi dito e feito, ou seja, uma avaliação das ações empreendidas no processo. Esta atitude frente o registro e a avaliação sinaliza uma valorização dos saberes dos estudantes, uma avaliação democrática que tem como intuito reconhecer a complexidade que permeia as relações na sala de aula.

Podemos identificar na organização proposta para o currículo cultural alguns princípios e procedimentos didáticos que buscam dar “forma” ao currículo. No entanto, vale ressaltar que não devem ser tomados como algo estanque, sequencial, mas sim como hastes de rizomas. Apesar de realizarmos uma análise a partir de cada um deles separadamente, focando nos seus respectivos objetivos, compreendemos que as ações

didáticas podem se diversificar, hibridizar, entrecruzando-se e multiplicando-se nos encontros estabelecidos, criando o inédito.

Conceber o trabalho pedagógico na perspectiva rizomática requer a compreensão de que existem diversas formas de conhecimentos que dialogam entre si em contextos histórico-sociais específicos, estabelecendo múltiplas conexões entre os saberes científicos, populares, míticos, artísticos, entre outros (SANTOS; NEIRA, 2016a). Assim, é possível, a partir da concepção cultural de Educação Física, supor que a multiplicidade, a diferença, são questões centrais na prática pedagógica do currículo cultural.

Tomando de empréstimo a imagem criada por Deleuze e Guattari (2000), é possível afirmar que na proposta cultural da Educação Física o conhecimento é tecido rizomaticamente, em oposição à maneira segmentada de se conceber a realidade, bem como o modo positivista de se construir os conceitos. Dito de outra forma, a verticalidade das árvores que erigiram os conhecimentos “verdadeiros” das propostas convencionais da Educação Física, na perspectiva cultural, dá lugar à horizontalidade dos rizomas, onde a produção do conhecimento é sempre provisória, múltipla, em devir e baseada na diferença (SANTOS; NEIRA, 2016a, p.158).

Como evidenciou Bonetto (2016), os professores que colocam em ação o currículo cultural operam a partir dos enunciados pedagógicos dos princípios curriculares e dos procedimentos didáticos. O autor estabelece uma relação com as linhas de segmentaridade²⁹ propostas por Deleuze e vê nos princípios curriculares do currículo cultural uma forte aproximação com as linhas moleculares (ou flexíveis) e, nos procedimentos didáticos, uma evidente relação com as linhas molares (ou duras) e, passando entre estas, as linhas de fuga.

Tais características do currículo cultural corroboram com os dizeres de Silva (2006) quando este assinala que os currículos nunca se encerram naquilo que dizem, não possuindo uma significação plena em si, pois estão ligados a uma cadeia sempre incompleta de significantes, apresentando ramificações de linguagem com outros aparatos discursivos.

²⁹ Deleuze concebe as linhas de segmentaridade enquanto canais que conectam segmentos.

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 (NUNES, 2016, p. 62).

Nesse sentido, o currículo cultural de Educação Física pode contribuir com o esforço coletivo de construir uma prática pedagógica voltada para a formação de sujeitos que reconheçam, valorizem e dialoguem com a multiplicidade identitária que permeia a sociedade. Além de estabelecer uma visão crítica da realidade, espera-se que as atividades de ensino empreendidas pelos docentes se constituam como um canal privilegiado de produção de cultura, no qual os referenciais dos grupos que coabitam a sociedade sejam contemplados (NEIRA, 2009).

Desse modo, uma pedagogia da diferença na Educação Física valoriza tanto o conhecimento científico quanto o conhecimento do senso comum, não existindo uma hierarquia entre eles. Assim, o currículo cultural na Educação Física pressupõe todo tipo de conhecimento como válido no trato pedagógico das práticas corporais, não recorrendo a nenhuma organização taxonômica, nem realizando gradações para distribuição dos conhecimentos, tratando em pé de igualdade tanto os acadêmicos quanto os populares. Entendemos, assim, que o currículo cultural de Educação Física (dentre outras características) tem grande potência para desenvolver uma pedagogia da diferença (NEIRA, 2011b).

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 (NUNES, 2016, p. 63).

A partir do exposto, entendemos que um olhar para o tratamento dado às diferenças nas aulas de Educação Física, além de reconhecer as manifestações corporais dos diferentes grupos e seus sujeitos que foram e são subjugados, abre espaço para a

valorização de outras formas de expressão, contribuindo assim para uma sociedade mais solidária, além, é claro, de romper com a ilusória homogeneidade presente no universo escolar, abrindo espaço para o reconhecimento e a produção da diferença.

A luta dos grupos subordinados que clamam em ter seus direitos reconhecidos é tema central na composição de espaços que legitimam as diferentes culturas nos mais variados espaços societários. Assim, entendemos que a escola é um destes espaços e que abordar a questão da diferença contribui para que caminhemos no sentido de valorizar e solidarizar-se com outrem. Porém, devemos admitir que em tempos de recrudescimento de valores conservadores, articular um currículo de Educação Física sob a cunha da diferença acaba não sendo uma tarefa das mais fáceis.

No entanto, como adverte Silva (2012, p.101) “educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o igual e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença”.

[...] não se trata de promover a celebração da identidade e da diferença, um dos pontos fortes de críticas dirigidas aos argumentos “pós” por um suposto relativismo ou vale tudo que poderia colocar enormes problemas para a agência e ação política. Trata-se de problematizá-las, vê-las como uma questão de produção, e de estar atentos aos mecanismos envolvidos nessa produção. Trata-se de questionar nossos próprios sistemas de diferença em seus significados, reconhecendo que podem ser considerados igualmente estranhos ou absurdos sob diferentes pontos de vista (SILVA, 2006, p.08-09).

Nesse âmbito, compreendemos que a Educação Física cultural busca identificar os diferentes discursos que envolvem a ocorrência social das práticas corporais, como são produzidas, quais relações de poder estão presentes, quais grupos estão definindo seus significados, quais interesses permeiam tais discursos. Vale ressaltar que não estamos defendendo um relativismo pedagógico, a não ser que olhemos para a possibilidade da diferença com um olhar unificador, totalizante; aí sim, poderíamos ser “acusados” de relativistas. Não é isso que propomos, mas sim olhar para a prática pedagógica a partir do olhar da multiplicidade, em que o conhecimento é visto de diferentes perspectivas, constituindo um olhar cada vez mais complexo.

Nas palavras de Neira (2014a), uma Educação Física multiculturalmente orientada parte do princípio de que um bom ensino é aquele que considera o patrimônio da comunidade e abre espaço para a diversidade de etnias, classes sociais, religiões,

gêneros e demais marcadores sociais que perpassam a cultura corporal das populações estudantis. Em oposição às propostas pautadas em princípios psicobiológicos, o currículo cultural não considera que as diferenças sejam impeditivos, nem que os diferentes sejam vítimas a quem é preciso diagnosticar, dominar, controlar, regular e normalizar. Em uma pedagogia cultural, as diferenças funcionam como pontos de partida para a prática pedagógica. O currículo cultural escuta o que os diferentes têm a dizer e presta atenção no repertório cultural corporal que os identifica.

Assim, ao colocar em ação o currículo cultural de Educação Física, o docente se metamorfozeia em um docente-artista/artista-docente³⁰. Por meio das atividades de ensino, cria-se, junto aos estudantes, novas produções acerca das práticas corporais e das pessoas envolvidas com elas na sociedade, dando espaço para práticas corporais que estão longe dos cânones estabelecidos por currículos homogeneizantes e abrindo, assim, espaço para as diferenças.

³⁰ Docentes artistas/artistas docentes são tomados de devir-simulacros. Quando compõem, pintam, estudam, escrevem, pesquisam e ensinam têm apenas um objetivo, desencadear devires. Devires que são sempre moleculares (fluxos, intensidades), já que devir não é imitar algo, nem identificar-se com alguém ou promover relações formais de identidades. A partir da bagagem cultural que esses docentes-artistas possuem, do sujeito em que se transformaram, das funções educativas que aprenderam a exercer, devir-simulacro é extrair partículas disso tudo, que são as mais próximas daquilo que eles estão em vias de se tornarem, educadores, professores, pedagogos e artistas diferentes do que são (CORAZZA, 2014).

4. (DES)CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa foge do método clássico, aquele que procura universalizar resultados, buscar a essência das coisas, naturalizar verdades, entre outras características. Seguindo as recomendações de Meyer e Paraíso (2014), nos afastamos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, da ideia de prescrever conceitos, pensamentos e modos de agir. Pensamos mais em movimento, colocando em xeque nossas verdades e convicções e, assim agindo, buscamos criar caminhos que nos ajudem a responder nossas interrogações.

Pesquisar é uma aventura; achados e resultados de pesquisa são parciais e provisórios; pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação; o mundo não é de um único jeito; o novo não é necessariamente melhor do que o velho; o mundo continua mudando; a neutralidade da pesquisa é uma quimera (COSTA, 2007).

Desse modo, entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, interrogar, formular questões e construir problemas de pesquisa articulados a um conjunto de procedimentos de coleta de informações e de estratégias de descrição e análise. A partir daí, nossa pesquisa pode ser identificada como uma pesquisa de viés pós-crítico, em que o desenho metodológico não está fechado e decidido *a priori*. Outra característica importante é que seus resultados não podem ser “replicados” do mesmo modo, por outra pessoa, em qualquer tempo e lugar (MEYER; PARAÍSO, 2014).

Ainda assim, como alerta Paraíso (2014), é importante termos premissas/pressupostos, sendo os mesmos imprescindíveis para construirmos uma trajetória de pesquisa pois mostram o que é preciso levar em consideração para tecermos modos de interrogar adequados à perspectiva com a qual estamos trabalhando.

Nesse sentido, partilhamos de alguns pressupostos/premissas expostos pela autora, os quais orientam e justificam os caminhos trilhados. A primeira premissa é de que este *nosso tempo vive mudanças significativas na educação*, pois mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Tivemos mudanças nos espaços, na política, nos movimentos sociais. As distâncias encurtaram, as geografias se modificaram, as identidades e diferenças eclodiram. Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. Mudaram os pensamentos e as verdades. Mudaram o modo como vemos, ouvimos, sentimos, fazemos e dizemos o mundo.

Em segundo lugar, *educamos e pesquisamos em um tempo diferente*. Um tempo de descontinuidades com muitas crias, criações e criaturas da modernidade. Lutamos em nossos dizeres, fazeres e em nossas pesquisas educacionais contra algumas dessas criações modernas – por exemplo, o sujeito racional, as causas universais, as metanarrativas, a noção de progresso, a linearidade histórica. Vivemos muitos desafios e somos interpelados a todo o momento pelas múltiplas lutas dos diferentes grupos e pela alteridade dos/as diferentes que desejam ser educados, tendo a possibilidade de viverem todas as suas inquietantes experiências. Assim, buscamos maneiras de formular linguagens no território da pesquisa educacional para abordar as lutas de todos esses “diferentes”, valorizando seus saberes e suas experiências.

Em terceiro lugar, *as teorias, os conceitos e as categorias que podem explicar as mudanças na vida, na educação e nas relações que nela estabelecemos são outros*. Diante das explicações e análises realizadas pela teorização cultural e social e pelos movimentos sociais, a pedagogia e a educação não podem mais ser as mesmas. Por conseguinte, não podemos mais pesquisar sem considerar outros modos de análise. Nossas categorias deixaram de priorizar apenas a classe social e passaram a atentar para questões de gênero, raça/etnia, geração, localidade, multiculturalidade.

Um quarto pressuposto é de que *a verdade é uma invenção, uma criação*. Não existe a “verdade”, mas sim, “regimes de verdade”, isto é, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros (PARAÍSO, 2014). Isso faz-nos pesquisar considerando que todos os discursos – inclusive os que são objeto de nossas análises e o próprio discurso que construímos – são parte de uma luta para construir seus próprios regimes de verdade.

O quinto pressuposto é o de que *o discurso tem uma função produtiva naquilo que diz*. A partir do entendimento foucaultiano de que os discursos são práticas que sistematicamente constroem os objetos dos quais falam, consideramos que a “realidade” se constrói dentro de uma trama discursiva.

Em sexto lugar, *entendemos que o sujeito é um efeito das linguagens*, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamento, das relações de poder-saber. O sujeito passa a ser aquilo que dele se diz.

Em sétimo lugar, compreendemos que *a escola e seu currículo estão embebidos pelas relações de poder de diferentes tipos* – de classe, gênero, sexualidade, raça, etnia, geração e cultura.

Por fim, um último pressuposto é o de que *a diferença é o que vem primeiro e é ela que devemos fazer proliferar em nossas pesquisas*. A diferença tem como critério o acontecimento; trabalha pela variação de sentidos, pela multiplicação das forças, pela disseminação daquilo que aumenta a potência de existir, pela proliferação dos afetos felizes. “A multiplicidade é multiplicadora, ativadora e produtora de diferenças porque opera com o ‘e’ da ligação; esse mesmo ‘e’ que é estratégico na operação de destruição do ‘é’ da identidade” (PARAÍSO, 2014, p.34).

Compreendemos que tais pressupostos fazem-nos mais atentos ao que pode vir a ser o (des)caminho que por ora iremos percorrer. Sem pretender encontrar respostas certas e/ou verdadeiras, buscamos problematizar o campo da educação e, especialmente, da Educação Física, tendo nos (des)caminhos que percorreremos a possibilidade de criar rizomas que nos possibilitem novos olhares e fazeres, a partir de um trabalho didático-pedagógico mais sensível às diferenças no âmbito escolar.

Na esteira destes pressupostos, buscamos nos movimentar para olhar a tecitura do currículo cultural de Educação Física como mais um discurso, mais uma invenção presente no campo pedagógico da Educação Física. Nesse rastro, a pesquisa pós-crítica é aberta, aceita diferentes traçados e é movida pelo desejo de pensar o diferente na educação (PARAÍSO, 2014).

Assim, inspirados na pesquisa “O currículo cultural em ação: a perspectiva de seus autores” (NEIRA, 2011a), a qual elaborou uma radiografia do currículo cultural a partir dos discursos de docentes que afirmavam colocá-lo em ação, e nos estudos de Neira (2014b) e Lima e Neira (2015), que também analisaram relatos de experiência e tiveram respectivamente como objetivo discutir os significados atribuídos ao trabalho pedagógico com o esporte nas aulas de Educação Física e analisar a proposta curricular de Educação Física do município de São Paulo com destaque para as possibilidades de diálogo com as diferenças, a presente pesquisa pode ser caracterizada como de caráter qualitativo, dado que submetemos a massa documental dos relatos de experiências à análise cultural com o intuito de identificar o trato das diferenças no currículo cultural da Educação Física.

Os relatos de experiência são registros bastante significativos elaborados pelos professores no decorrer de um período. Documentam as atividades realizadas com os estudantes com o objetivo de construir conhecimentos. Ao elaborar um relato de experiência, o professor deve procurar deixar claro sua intenção em cada atividade planejada, bem como suas reflexões e observações ao longo do desenvolvimento da experiência. Por exemplo, o objetivo precisa estar nitidamente expresso, juntamente com os resultados alcançados e o modo como cada procedimento foi avaliado, de forma a propiciar elementos de análise para posterior reflexão e busca de caminhos, na perspectiva da melhoria contínua do processo pedagógico. Os relatos possibilitam, ainda, minimizar ou colocar fim à sensação de isolamento e impotência, permitindo que o conhecimento produzido seja compartilhado e colocado à disposição de outras pessoas para que possam dele se beneficiar. Por meio desses registros é possível expor práticas, trocar experiências, anunciar planos futuros e analisar problemáticas comuns aos professores (DELMANTO; FAUSTINIONI, 2009).

Restritos a um determinado período de tempo, os registros dos projetos desenvolvidos pelos docentes documentam, entre outros, as motivações para eleição de um determinado tema, os objetivos de aprendizagem, as atividades realizadas, as respostas dos estudantes às situações vividas, os instrumentos avaliativos empregados, os resultados alcançados e as impressões dos docentes acerca da ação educativa (NEIRA, 2017, p. 54).

O relato de experiência é um artefato importante, pois possibilita apreender as significações do autor sobre a efetivação do trabalho pedagógico, ou seja, como concebe o que acontece e o que lhe acontece. Trata-se de uma maneira de acessar os meios utilizados pelo docente para enfrentar o cotidiano escolar, sua forma de lidar com as situações inesperadas, os posicionamentos dos alunos e principalmente como estabelece a relação pedagógica (NEIRA, 2017).

Já empreender uma análise cultural comprometida com as conjunturas dadas pelo objeto de estudo passa por uma reflexão que inclui as inter-relações de todas as práticas culturais, buscando suas regularidades e, também, o que representa ruptura desses padrões. Assim, os padrões que marcam as práticas sociais num momento específico e as maneiras como são vividos, experimentados e, por vezes, reinventados, de modo a se tornarem novas práticas sociais, constituem seus modos de organização, de onde as regularidades e rupturas podem ser rastreadas no processo analítico, considerando os

elementos que são capazes de diagnosticar essas conjunturas espaço-temporais e as experiências dos sujeitos (MORAES, 2016).

A análise cultural deve procurar subsídios nas diversas áreas das práticas sociais e do conhecimento humano. Tomando a ideia de que os próprios sujeitos são complexos e atuantes em diversas esferas do social, a análise deve considerar como válidos todos os elementos que possam ofertar algum tipo de indício de como operam as relações culturais desses agentes (LISBOA FILHO; MACHADO, 2015, p. 08).

Para Wortmann (2011), a análise cultural está envolvida com o exame de artefatos e práticas culturais para neles buscar representações e discursos que produzem diferentes significados. Tal representação é tomada como uma prática de significação capaz de estruturar nosso modo de olhar, organizar, agrupar, classificar e produzir discursos que são colocados em circulação.

A análise cultural, conforme aponta Moraes (2015), permite que o pesquisador se envolva no ir e vir da pesquisa; assim, com sua interpretação, procura superar descrições superficiais de fatos descontextualizados, substituindo-as por leituras e análises densas dos textos culturais caracterizados pelos contextos de sua produção, pelas intenções daqueles que os produzem e pelos significados mobilizados durante o processo.

Dessa forma, cabe ao analista cultural mostrar as origens das fabricações/invenções dos significados, bem como analisar os processos nos quais estes significados se tornam, muitas vezes, naturalizados. Cabe indicar que tais naturalizações se processam em complexos jogos de linguagem postos em circulação nas diversas práticas sociais que implicam, e que estão implicadas, em relações de poder (SILVA, 2011).

O ato de apresentar os resultados da pesquisa e entendê-los como narrativas pauta-se na afirmação de Alves (2001) ao ter encontrado na narrativa a possibilidade de uma aproximação menos estruturante, menos edificante para a vida vivida nas escolas e, por consequência, como possibilidade de expressão das redes tecidas nessas vidas. Assim, no intuito de comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados, talvez precisemos criar uma nova maneira de escrever. Esse movimento talvez possa ser chamado de narrar a vida e literaturizar a ciência:

Parece-nos necessário observar que a narratividade, a história narrada, não significa um retorno à “descrição” que marcou a historicidade na época clássica, pois, ao contrário dessa, não há na primeira a “obrigação” de se aproximar da “realidade”, mas sim de criar um espaço de ficção, aparentemente se subtraindo à conjuntura ao dizer: “era uma vez...”. É preciso, pois, que incorporem a ideia de que, ao dizer uma história, somos “narradores praticantes” traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar. Exercemos, assim, a “arte de contar histórias”, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar*. Buscamos acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato da pertinência do que é científico. É possível? Bem, se outros e outras fizeram antes de nós e continuam fazendo, por que não? (ALVES; GARCIA, 2002, p. 274-275).

Nessa toada narrativa, concordamos com Ferraço (2007) quando este argumenta que precisamos pensar em possibilidades discursivas que registrem pensamentos e palavras que transbordem as paredes e corredores das escolas, as quais nem sempre são ditas. Tais discursos precisam incluir outros discursos alternativos. Discursos que ficam sempre à espreita, esperando capturar microdiferenças que marcam as sutilezas das falas, dos gestos e das imagens que habitam os cotidianos. Discursos que tentam traduzir os modos de ser e existir dos sujeitos em cujos corpos encontramos tatuadas as marcas dos usos e das transgressões. Discursos que têm olhos distraídos que deixam de ver muitas coisas além daquelas tornadas visíveis. Discursos que, apesar do nosso olhar congelador, precisam dar conta das identidades movediças, dos hibridismos. Tais discursos, por mais vivos que possam parecer aos olhos dos *leitoresleitoras*, estão longe de captarem toda a intensidade da vida cotidiana. Os cotidianos estão pulsando mais fortemente do que qualquer análise que façamos “com” eles.

Por conseguinte, a narrativa é uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir a verdade da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a “coisa” na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Desse modo, se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIM, 1994).

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo teve por objetivo investigar o tratamento dado às diferenças no currículo cultural da Educação Física. Para tanto, analisamos 102 relatos de experiências, os quais estão disponíveis no sítio do GPEF-FEUSP³¹. Num primeiro momento, realizamos uma leitura prévia do material e, a partir disso, procedemos um corte temporal e escolhemos os relatos de experiências que foram realizados entre 2013 e 2016, totalizando 50 documentos, pois identificamos nesse período a intensificação das discussões acerca da diferença nas reuniões do grupo de pesquisa, as quais podem ter se transformado em objeto de atenção durante o fazer pedagógico destes docentes.

Para efeitos da pesquisa, dos 50 documentos encontrados no período, 09 tematizavam lutas, 18 tematizavam esportes, 03 tematizavam ginásticas, 11 tematizavam brincadeiras, 08 tematizavam danças e 01 tematizou um conjunto de práticas corporais (lutas, esportes, danças e ginástica). Buscando um critério de seleção para delimitarmos o número de relatos de experiências que fariam parte do material de análise, identificamos a necessidade de um equilíbrio na quantidade de relatos considerando os temas abordados. Visto que tivemos 03 relatos de ginásticas produzidos no período, optamos por fazer este recorte e selecionamos, também, 03 relatos de experiências das outras práticas corporais. Desta forma, totalizamos 15 documentos sobre os quais empreendemos a análise cultural.

Isso posto, mediante leituras da massa documental, entremeamos posicionamentos, discursos, saberes com o intuito de estabelecer um confronto com a literatura da área e “mergulhar” mais profundamente na maneira como os docentes tratam pedagogicamente as diferenças e os significados que lhe atribuem no decorrer de suas práticas pedagógicas.

Vale ressaltar que os relatos submetidos à análise trazem experiências pedagógicas de docentes que estão em diferentes momentos de sua carreira e de participação nas discussões do grupo de pesquisas.

4.2 SÍNTESE DOS RELATOS ANALISADOS

³¹ Ressaltamos que a quantidade de relatos de experiências analisados (102 relatos), refere-se à quantidade presente quando da consulta ao *site*, a qual abrange até o primeiro semestre de 2017.

Relato 1 – Entre gingas e tramelas: a cultura negra no currículo escolar³²

Autor: Flávio Nunes dos Santos Júnior

EMEF Maria Rita de Cássia Pinheiro Simões Braga – São Paulo/SP

Este trabalho pedagógico foi realizado no segundo semestre de 2015 com turmas de 5º ano do ensino fundamental. O tema trabalhado foi a capoeira, sendo que o objetivo das aulas foi promover momentos de aprendizagens de manifestações corporais que a turma ainda não tinha tido a oportunidade de estudar e, assim, contemplar o emaranhado de significados que a luta produz. Foram vivenciados diversos tipos de golpes e a roda de capoeira, além da participação de alunos de outros anos, os quais puderam apresentar seus conhecimentos à turma. Ainda, abordou-se o estudo da cultura afro-brasileira de uma forma não romantizada, debatendo as perseguições, opressões e demonizações sofridas pelo povo negro ao longo da história.

Relato 2 – Tematizando a luta olímpica nas aulas de Educação Física³³

Autor: Clayton Cesar de Oliveira Borges

E.E. Ida Yolanda Lanzoni de Barros – Sorocaba/SP

A tematização da luta olímpica se desenvolveu no ano de 2016 com crianças do 5º ano do ensino fundamental. Proporcionou aos estudantes o acesso a uma série de conhecimentos e à organização de vivências da prática corporal, além de debates, pesquisas na internet, assistência a vídeos e filmes, análise de registro fotográfico, entrevista com praticante da modalidade, entre outros. Foram abordadas características da luta olímpica e dos golpes; alguns aspectos históricos; modificações nas regras, pontuação e problematização de determinadas representações sobre a prática corporal tematizada.

³² Disponível em:

<http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/flavio.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2017.

³³ Disponível em:

<http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/clayton_borges.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2017.

Relato 3 – O que você sabe sobre mim? Eu brinco na rua sim!³⁴

Autor: Jorge Luis de Oliveira Junior

E.E. Professor Fernandes Soares – São Paulo/SP

Este trabalho ocorreu em duas turmas de 1º ano do ensino fundamental, entre os meses de fevereiro e agosto de 2014. Teve como objetivo fazer com que as crianças socializassem, vivenciassem e ressignificassem as brincadeiras de rua conhecidas por elas próprias e pelos seus familiares. Ao longo das vivências realizadas, as crianças explicavam à turma o funcionamento da brincadeira. Ao final da explicação, meninos e meninas poderiam tirar dúvidas e sugerir outras formas de brincar a mesma brincadeira, de acordo com suas experiências. Ao longo das aulas, foi retomado e discutido o local de ocorrência das brincadeiras: a rua.

Relato 4 – Brincadeiras Regionais: É possível reconhecer o Outro através delas?³⁵

Autora: Aline Santos do Nascimento

EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo – São Paulo/SP

O trabalho pedagógico foi realizado com seis turmas do 1º e 2º anos do ensino fundamental, no primeiro semestre de 2015. Nos primeiros encontros com as turmas, foram realizados mapeamentos das cidades natais das crianças e, na sequência, as brincadeiras locais que conheciam, realizavam e socializavam entre si. O objetivo foi apresentar questões que permearam os Direitos Humanos e ampliar, discutir, aprofundar, ressignificar e produzir as diversas brincadeiras presentes no Brasil, Peru e Bolívia. Todas as brincadeiras listadas/pesquisadas foram vivenciadas e, no encerramento do projeto, foi elaborado um cartaz com algumas reportagens, com imagens que traziam a questão do *bullying* e a formação de guetos por imigrantes. Apesar das vivências, conversas, registros, ressignificações, ampliação e

³⁴ Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jorge_04.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2017.

³⁵ Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/aline_brincadeiras.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2017.

aprofundamento dos conhecimentos referentes às brincadeiras realizadas, o projeto deixou evidente a necessidade de novas ações pedagógicas que promovessem a desconstrução dos discursos acerca dos sujeitos que, por muitas vezes, passam despercebidos dentro da escola.

Relato 5 – Frevo³⁶

Autor: Marcos Ribeiro das Neves

EMEF Dom Pedro I – São Paulo/SP

Este trabalho foi realizado no primeiro semestre de 2015 com estudantes do 6º ano do ensino fundamental em uma escola municipal da cidade de São Paulo. Diante da decisão do coletivo de professores em trabalharem o tema Carnaval no início do ano e, em seguida, do mapeamento realizado com a turma sobre “as práticas corporais que surgiam nessa época”, deu-se a escolha pelo frevo. Foram realizadas pesquisas sobre o tema e o registro dos conhecimentos em cartazes. Diversas situações didáticas foram planejadas para que todos pudessem vivenciar os passos existentes. Ao final, elaborou-se um mural com os registros da caminhada percorrida, as atividades realizadas e os nomes dos passos.

Relato 6 – Sofrência: entre xs muitos elxs³⁷

Autor: Felipe Nunes Quaresma

E. E. Maria Pecciole Gianasi – São Paulo/SP

O presente trabalho foi realizado no ano de 2016 com estudantes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual na cidade de São Paulo, localizada no bairro Jardim Ângela. O tema “sertanejo” foi trabalhado considerando algumas falas dos estudantes de que sertanejo é “coisa de baiano”, “só fala de amor”, “ah, nada a ver isso ae professor”. Diante disso, os estudantes ouviram algumas músicas do gênero e

³⁶ Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_06.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2017.

³⁷ Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/felipe.pdf>. Acesso em 06 fev. 2017.

dançaram durante várias aulas. A partir do posicionamento de um estudante de que “essas músicas não me representam, pois eu amo outros meninos”, foi realizada uma pesquisa no Google e no Youtube com a expressão “sertanejo gay” e apareceu uma dupla chamada “Zé Barreiro e Catuaba”. Então, escutou-se algumas músicas da dupla e realizaram-se outras vivências. Alguns problemas com familiares dos estudantes foram recorrentes e debatidos em reunião com os pais/responsáveis. Foi realizado o registro de algumas experiências com o projeto em cartolinas.

Relato 7 – Quando a mulher continua sendo a “outra” na ginástica rítmica³⁸

Autor: Jorge Luiz de Oliveira Junior

EMEF Raimundo Correia – São Paulo/SP

O trabalho foi desenvolvido com as turmas de 5º ano do ensino fundamental de uma escola localizada no município de São Paulo, no primeiro semestre de 2016. A tematização da ginástica rítmica (GR) foi ancorada no projeto político pedagógico da escola. O trabalho teve como objetivo ampliar e aprofundar os conhecimentos relativos à GR buscando compreender, analisar criticamente e desconstruir os motivos que fizeram essa prática corporal voltar-se somente ao universo feminino, como, também, problematizar a identidade feminina em nossa sociedade. As crianças participaram de diferentes situações didáticas de problematização, aprofundamento, ampliação, ressignificação, registro e avaliação. A tematização contribuiu para aprofundar os conhecimentos relativos à GR e para ampliar os significados acerca do gênero feminino desta prática corporal na sociedade mais ampla.

Relato 8 – Educação Física na EJA: ninguém fica de fora da ginástica³⁹

Autora: Jacqueline Cristina Jesus Martins

CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano – São Paulo/SP

³⁸ Disponível em:

<http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/jorge_ginastica.pdf>.

Acesso em: 06 fev. 2017.

³⁹ Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_08.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2017.

A experiência refere-se ao trabalho desenvolvido com as turmas da Educação de Jovens e Adultos, no primeiro semestre de 2015, em uma escola municipal da cidade de São Paulo. Compunham as turmas: aposentados, donas de casa, adultos trabalhadores, jovens recém-chegados de outros estados do país, jovens em situação de abrigo, jovens, adultos e idosos com deficiência. Para selecionar o tema a ser estudado, foi realizado um mapeamento das práticas corporais dos estudantes. A partir disso, selecionou-se a ginástica como tema. O objetivo foi ressignificar, aprofundar e ampliar os conhecimentos dos alunos a respeito das práticas ginásticas. De maneira geral, os estudantes romperam com as avaliações superficiais, identificaram as funções de cada uma das práticas corporais estudadas, relacionaram as atividades das aulas com seu cotidiano, lembraram falas realizadas durante as aulas, reconheceram alguns músculos, entre outros.

Relato 9 – Vôlei na rua – o vôlei adaptado à terceira idade nas aulas de Educação Física⁴⁰ do CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano

Autora: Jacqueline Cristina Jesus Martins

CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano – São Paulo/SP

O relato refere-se ao trabalho desenvolvido no segundo semestre de 2016 com as turmas da Educação de Jovens e Adultos em uma escola da rede municipal de São Paulo/SP. A opção pelo estudo da prática Vôlei Adaptado à Terceira Idade foi feita a partir do mapeamento e das observações da avaliação do trabalho do primeiro semestre. O planejamento do trabalho se deu atendendo às solicitações das turmas, incluindo atividades em grupo e competitivas. Dentre as atividades, realizou-se uma vivência do vôlei adaptado à terceira idade no SESC Pinheiros, onde os estudantes ficaram surpresos com o tamanho da quadra, com a altura da rede e a qualidade dos jogadores da equipe do SESC. O trabalho foi um importante disparador para que os estudantes pensassem sobre as práticas corporais dos idosos e das pessoas com deficiência.

Relato 10 – O futebol é um território masculino?⁴¹

⁴⁰ Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_11.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2017.

Autor: Arthur Muller

E.E Friedrich Von Voith – São Paulo/SP

Esta experiência foi realizada junto a uma turma do 5º ano do ensino fundamental. A tematização se deu em torno da prática corporal “futebol” a partir do mapeamento do entorno escolar. Durante a tematização, proporcionou-se aos estudantes variadas situações didáticas a partir de pesquisas realizadas. Meninos e meninas vivenciaram outras formas de jogar futebol. Através de imagens e vídeos, ampliou-se e aprofundou-se os conhecimentos acerca dessa prática corporal. Uma vez que os discursos masculinizados sobre a prática avançavam, foi proposto às crianças formas variadas de reflexão, sempre na tentativa de reconstruir a representação que carregavam sobre quem pode e quem não pode realizar determinada prática.

Relato 11 – A luta na escola: tematizando o muay thai⁴²

Autor: Jorge Luiz de Oliveira Junior

EMEF Raimundo Correia – São Paulo/SP

Este trabalho foi desenvolvido com estudantes do 7º ano do ensino fundamental entre os meses de agosto e outubro de 2013. O objetivo do trabalho consistiu-se em ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre o muay thai, buscando compreender e analisar os diversos discursos que permeiam a prática e reconhecer o muay thai e seus praticantes na região de São Miguel Paulista. Para isso, foram realizadas diversas situações didáticas de vivências, leitura de textos, análise de vídeos e discussões coletivas durante as aulas. O registro e a avaliação foram realizados de diferentes formas e utilizados como ferramenta para reflexão e reorientação do caminho planejado. Foi possível perceber a apropriação dos alunos acerca dos gestos e artefatos do muay thai, o reconhecimento e a compreensão dos diferentes discursos que o produzem e sua ocorrência na região de São Miguel Paulista.

⁴¹ Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/arthur_muller_02.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2017.

⁴² Disponível em:

<<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Relato%20Jorge%20Luiz%20de%20Oliveira%20Junior%20muay%20thai%20-%20V%20SEMEF.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

Relato 12 – Skate no Júlio: o currículo cultural em ação⁴³

Autor: Pedro Xavier Russo Bonetto

EMEF Júlio de Mesquita – São Paulo/SP

O trabalho envolveu três turmas do 5º ano do ensino fundamental, sendo realizado no primeiro semestre de 2013. Teve início com o mapeamento dos saberes dos alunos. O objetivo foi identificar e analisar diferentes formas de andar de skate, identificar as principais características das modalidades de skate, seus artefatos, manobras, regras etc. e adotar uma atitude de solidariedade e cooperação durante as atividades. Foram realizadas diversas atividades de ensino, como: vivências, assistência a vídeos, utilização de *game*, confecção de skates de dedos e de pistas, entrevistas com dois ex-alunos skatistas, leitura de textos sobre skate e visita a um local de prática. O projeto foi finalizado com uma conversa com a turma sobre suas percepções sobre o trabalho desenvolvido, a qual destaca-se a ideia posta pelos alunos de que não é somente vivenciar o skate e sim estudar várias dimensões sobre a manifestação corporal.

Relato 13 – Hoje tem goiabada? Não! Hoje tem marmelada? Não! O que temos então? Estudos Culturais em ação.⁴⁴

Autor: Marcos Ribeiro das Neves

EMEF Dom Pedro I – São Paulo/SP

Este trabalho foi realizado com uma turma de 6º ano do ensino fundamental no ano de 2013. O objetivo do trabalho estava atrelado ao projeto político pedagógico da instituição, intitulado “Diversidade Cultural e Inclusão Social”. Foram propostas algumas situações didáticas como vivências de malabares, pirâmide humana, corda bamba, tecido, entre outros, além de uma saída pedagógica para que os alunos pudessem conhecer o Museu do Circo e assistir a um espetáculo circense. Foi elaborado um portfólio com anotações, fotos e um DVD com filmagem do espetáculo que foi

⁴³ Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/pedro_01.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2017.

⁴⁴ Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_04.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2017.

apresentado às outras turmas da escola. O estudo contribuiu para ampliar, ressignificar e aprofundar os conhecimentos dos estudantes, dando-lhes condições para transitarem na sociedade com diferentes saberes sobre a cultura e as artes circenses.

Relato 14 – O balé nas aulas de Educação Física na rede estadual de ensino⁴⁵

Autor: Luiz Alberto dos Santos

E.E. Pastor João Nunes – Guarulhos/SP

Esta experiência foi desenvolvida com uma turma do 3º ano do ensino fundamental no segundo semestre de 2013. O tema surgiu após diversos diálogos com as crianças. O objetivo do trabalho foi identificar aspectos nominais e factuais referentes ao balé e posicionar criticamente com relação aos discursos que atribuem valores pejorativos à dança investigada, adotando postura respeitosa nas diversas vivências. Foram realizadas atividades de ensino como: vivências dos passos do balé, assistência a filme, debates, leitura de textos, entrevista com uma professora de balé e visita a uma academia de dança. Como produto dos registros e avaliação, foi elaborado um livro do balé, no qual ficou registrado o que foi estudado sobre a prática corporal naquele semestre.

Relato 15 – Bafo⁴⁶, que jogo é esse?⁴⁷

Autor: Leandro Rodrigo Santos de Souza

E.E. Heidi Alves Lazzarini – São Paulo/SP

Este trabalho foi produzido junto a quatro turmas (três turmas do 3º ano e uma turma do 4º ano) do ensino fundamental, no primeiro semestre de 2013. O trabalho teve como objetivos: valorizar e contextualizar a manifestação corporal de movimento que compõe o repertório popular; conhecer suas principais características e locais que ocorrem; vivenciar os diferentes formatos do jogo de bafo, entre outros. A partir da

⁴⁵ Disponível em:

<<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Relato%20Luiz%20Alberto%20dos%20Santos%20Bale%20nas%20aulas.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

⁴⁶ Jogo de bafo também conhecido como jodo de “bater figurinhas”.

⁴⁷ Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Leandro_Souza_04.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2017.

realização do mapeamento do entorno da escola e nos intervalos das aulas, ficou evidente a expressiva presença dos alunos jogando bafo. Foram realizadas vivências, pesquisas, leituras de textos e a confecção de cards para os alunos jogarem durante o projeto. Foi possível conhecer e entender como o jogo era realizado, suas regras, os fundamentos, as jogadas, os tipos de jogos e os locais em que ocorrem. O projeto proporcionou que os estudantes questionassem e compreendessem a construção dos discursos tidos como “verdadeiros” e que acabam por distorcer as representações da prática corporal.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A partir da leitura dos relatos de experiências, iniciamos o entretencimento e o confronto dos discursos criados com o referencial teórico que dá suporte ao estudo. Desta composição identificamos nos relatos de experiências a descrição de momentos em que a diferença se apresentou potencializada e percebemos aspectos comuns que orientaram tais práticas pedagógicas. Nesse jogo da identidade e diferença, também observamos alguns pontos que escapam de um trato atento às diferenças, sendo que as ações empreendidas caminharam mais para uma valorização essencialista da identidade.

Por mais que tenhamos encontrado, a princípio, tais pontos de apego a uma certa identidade, ou seja, um caminhar das ações didáticas mais afeitas a uma essencialização identitária – mais especificamente, um certo binarismo homem x mulher e a essencialização da raça negra –, tal leitura não tem a pretensão de dizer como o trabalho deveria ter sido realizado, visto que o próprio construto teórico do currículo cultural da Educação Física não dialoga com a ideia de um “é assim que se faz”.

Reiteramos que a produção que se segue teve como fio condutor o trato das diferenças no currículo cultural de Educação Física. Nessa perspectiva, a análise cultural favoreceu o entretencimento dos referenciais teóricos que subsidiam a perspectiva cultural da Educação Física com os relatos de experiência analisados.

Por último, chamamos a atenção para o fato de que foi necessário repetir alguns poucos fragmentos retirados dos relatos de experiências, visto que identificamos a potência dos mesmos para uma discussão mais ampla envolvendo diversas possibilidades de leitura nos diferentes momentos das análises.

A potência do currículo cultural no trato da diferença

Algumas das experiências relatadas pelos docentes nos convidam a pensar que o currículo cultural de Educação Física busca, por meio das problematizações realizadas frente aos discursos, gestos e atitudes relacionados às práticas corporais, potencializar as vozes das identidades subjugadas e, conseqüentemente, ser um currículo que valoriza as diferenças. Neira (2015) e Carvalho e Neira (2016) explicam que a pedagogia cultural expõe as artimanhas do poder “oficial” para invalidar os saberes dos grupos marginalizados por meio de situações didáticas em que seja investigada a naturalização

de certos conhecimentos e as representações acerca das práticas corporais e seus representantes, criando espaços e construindo condições para que as vozes e as gestualidades dos grupos minoritários sejam reconhecidas.

É possível perceber tal aspecto nos fragmentos abaixo. As ações didáticas narradas evidenciam, respectivamente, os limites do discurso frente à violência colada às lutas ao trabalhar com o vídeo de uma atleta de luta olímpica que afirmava que as lutas combatiam a violência, tornando as pessoas pacíficas, e com vídeos que mostravam diferentes maneiras de dançar frevo e sua relação com a capoeira, a presença dessa prática cultural no Recife e o surgimento e a utilização do guarda-chuva.

No decorrer da problematização, buscou-se em todo o momento escapar de operações de fixação da identidade do(a) lutador(a) ou ainda recorrer a um pensamento binário em relação às lutas. Isso porque a ‘construção’ discursiva do(a) lutador(a) pacífico(a) é produto da mesma fixação em que se constitui o(a) lutador(a) violento(a). Frente a isto, entende-se que abrir o currículo à diferença implica recusar a perspectiva da identidade (Relato 02, p.05).

Os alunos descobriram que o adereço simbolizava uma arma utilizada pelos praticantes como instrumento de autodefesa. À época do surgimento, os capoeiristas desciam as ladeiras da cidade com pedaços de pau na mão, gesticulando seus corpos representando a dança-luta-brincadeira proibida por lei. Deu-se, então, um interessante debate sobre a marcação da identidade e a transitoriedade dos significados. Problematizamos a forma de ver a capoeira naqueles tempos e na atualidade, fizemos o mesmo com o frevo. Aproveitamos o intuito para analisar as letras das músicas. Os alunos comentaram sobre uma disputa de marchinhas de frevo que assistiram na televisão. Mencionaram o ‘Frevo de mulher’, o ‘Fuzei seu face’ e o ‘Adoro gordinhas’. Discutimos as intenções e características desse gênero. A partir daí, os alunos foram estimulados a criar as próprias marchinhas (Relato 05, p.05).

Como bem salientou Silva (2012), a identidade e a diferença não são entidades preexistentes, mas sim elementos ativos da cultura que precisam ser criadas e recriadas, e nada melhor do que introduzir uma postura investigativa de caráter genealógico durante o processo pedagógico para que, juntos, docente e estudantes possam compreender as relações que envolvem a prática corporal tematizada.

Problematizar os discursos referentes às práticas corporais é um passo importante na desestabilização das identidades que lhes são atribuídas. Isso requer olhos e ouvidos atentos para o que é visto e dito como normal. Na multidão que compõe os sujeitos da

educação, a diferença muitas vezes se traveste de normalidade, ou mesmo é silenciada por quem exerce, por um instante, o poder de significar outrem.

Compreendemos o poder a partir de Foucault (2000), o qual salienta que este jamais está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, não é uma posse, algo como uma riqueza ou um bem que temos. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de serem submetidos a esse poder e também exercê-lo. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles.

A partir desse entendimento, não basta evidenciar a diferença, é preciso contestá-la, valorizá-la no terreno arenoso e discursivo que compõe nossos modos de existir. Pensar um currículo no viés da diferença, que faça a identidade patinar, exige do docente uma constante problematização dos discursos que produzem as práticas corporais e seus sujeitos. Na tematização das brincadeiras e da dança, as problematizações deram-se da seguinte maneira:

Em uma aula, decidimos pela brincadeira de amarelinha. Após as explicações iniciais de duas meninas, formamos pequenos grupos e as crianças desenharam as suas amarelinhas no chão com giz. Um dos grupos desenhou uma amarelinha que continha a palavra 'céu' de um lado e o símbolo de um tridente no outro. Questionei aquele grupo o que significava aquele desenho e as crianças se recusavam a falar. Depois de tanta insistência minha, um menino falou que era o 'tridente do diabo'. Nesse instante, as outras crianças o repreenderam dizendo que essa palavra não poderia ser falada. Essa situação nos levou a problematizar os desenhos daquela amarelinha na outra aula. Conversamos brevemente sobre aquele símbolo e algumas demonstraram posicionamentos religiosos contra aquele símbolo. Então, discutimos sobre a existência de diferentes tipos de religião e que também há sujeitos na sociedade que não possuem nenhuma crença (Relato 03, p.03).

Lá pelas tantas, assistimos ao filme 'Menino Maluquinho' e indaguei o que xs estudantes entendiam por ser criança. [...] descobrimos que muitas brincadeiras que o personagem principal realizava com seus amigos e amigas eram as mesmas ou se aproximavam com aquelas que havíamos vivenciado na escola. [...] Diante disso, ampliamos e aprofundamos nossos conhecimentos sobre essa questão com o auxílio de vídeos que apresentavam diversas brincadeiras específicas das regiões sudeste, nordeste e sul do Brasil. [...] Após a análise das diferenças entre as pessoas presentes nos vídeos, houve uma confusão na turma do 2º ano A, onde xs estudantes diziam ter sofrido preconceito e ficavam magoadxs ao serem chamadxs de vários nomes e apelidos, tais como: orelhudo, baleia encalhada, gorda, baixinha, só tem osso, grilo, palito, macaco branco, gorducho, carne e osso, bruxa

do 71, doido, maluca, Ana banana e Tatyelly roubou banana (Relato 04, p.08-09).

Para dar prosseguimento ao estudo, começamos a discussão sobre os passos do balé clássico, as meninas que tinham experiência com a dança mostraram o que conheciam e ajudaram as outras crianças a vivenciar...[...] Os meninos que se arriscavam a participar eram chamados de ‘bichas’ por outros que resistiam ao estudo. [...] nas aulas seguintes, para discutir com as crianças a respeito do contexto de criação do balé e do preconceito sofrido pelo bailarino, pesquisei alguns artigos na internet que ajudaram a compreender melhor essas questões, explicando que na sua origem, o balé era dançado somente por homens, o que chamou atenção da turma e certa curiosidade de alguns meninos, que perguntaram por que somente o homem dançava. [...] o aluno Matheus disse ter falado ao seu avô que estava estudando balé na escola, e este perguntou ao neto se ele estava querendo ‘virar veado’. Perguntei à turma o que achavam da fala do avô do Matheus, alguns meninos logo concordaram, as meninas discordaram dizendo ser preconceito com quem dança balé. (Relato 14, p.03).

Em um currículo que não valoriza as diferenças, discursos como os descritos acima, podem passar despercebidos e não terem ressonância nas atividades de ensino encaminhadas pelos docentes. O que não podemos negar é que tais enunciados estão por toda parte e que dar atenção a eles nas aulas constitui oportunidade de acessar conhecimentos que extrapolam a simples vivência das práticas corporais.

No mesmo diapasão, podemos salientar que ao enunciar “... sobre a existência de diferentes tipos de religião e que também há sujeitos na sociedade que não possuem nenhuma crença” (Relato 03, p.04), o professor aponta para uma concepção de descentramento das identidades (HALL, 2012), ou seja, busca ampliar as referências religiosas dos estudantes, discutindo várias possibilidades e, também, apresentando os que não possuem nenhum tipo de crença. Tais posicionamentos inserem-se na luta constante empreendida pelos docentes pela valorização das diferentes maneiras de experienciar a religiosidade e visibilizar grupos e/ou pessoas cujas identidades não são reconhecidas.

Na esteira de interrogar o processo identitário, temos no fragmento do Relato 14 uma descrição de como as atribuições de sentido estão ligadas ao mundo social e como se dá a disputa pelo seu controle, pois ao referir-se a menino que dança balé como “querendo virar veado” (p.03), o avô do estudante de fato imprime um sentido naturalista do que é a identidade correta e do que é uma identidade desviante, ou seja, o discurso normalizador se faz presente. Porém, ao problematizá-lo em sala de aula, o

professor cria condições para que a diferença seja posta em evidência frente a uma identidade essencializada.

Trazer à baila tais problematizações contribui para que os estudantes compreendam o processo de instabilidade das identidades e sua conexão com as relações de poder que permeiam os discursos acerca de outrem. Assim, é preciso desconstruir a todo momento os discursos que inferiorizam outrem, e neste processo, o plural, o múltiplo, aparece e desestabiliza as fronteiras cristalizadas que comumente nos atravessam.

Intrigada com os posicionamentos das crianças após terem assistido a um vídeo em que se abordava as diferenças de sotaque, vestimentas, modos de brincar, cultura e preconceito perante determinadas pessoas que vivem e/ou vêm de outros lugares para a cidade de São Paulo, a professora questionou os estudantes sobre os motivos dessas distinções.

[...] a resposta foi que existem três tipos de pessoas. As pessoas que não sofrem nenhum preconceito porque são iguais, as que sofrem preconceito porque são diferentes e aquelas que além de sofrerem preconceito retruca como forma de proteção e resistência. Concluíram que as que mais sofrem preconceito são as pessoas diferentes. Ao perguntar o que poderíamos fazer para confrontar o preconceito e a ideia negativa da diferença na escola, as respostas foram: bater, chutar, dar soco e devolver. Umx estudante fechou o encontro dizendo que ‘se elas machucam a gente, a gente tem que machucar ela’. (Relato 04, p. 09).

Podemos depreender, das relações estabelecidas pelos estudantes, que o processo de diferenciação que ocorre na sociedade não passa despercebido na escola, e isto demonstra o quanto tais questões são candentes. Podemos inferir também, a partir da fala dos estudantes, os efeitos negativos que podem surgir quando não se reconhece outrem, afinal, ao indagar o que se pode fazer para evitar o preconceito, umx estudante compreende que se deve “pagar na mesma moeda”, ou seja, com violência! Tais questões precisam ser problematizadas se desejamos uma escola que valorize as diferenças.

Porém, lembramos que problematizar tais aspectos que emergem das práticas corporais, atentando-se para seus hibridismos e mestiçagens pode desencadear outros olhares dos alunos para si próprios (NEIRA, 2016a), cujos efeitos são incertos e sobre os quais não temos qualquer controle. No entanto, não basta ressaltar as diferenças, é

preciso pensar em atividades de ensino que as potencializem, estimulando os estudantes a pensarem em questões que antes não se faziam presentes. Desse modo, não basta apenas diversificar as situações didáticas, mas sim assumir sua intencionalidade a favor das diferenças. Os fragmentos abaixo evidenciam como elas podem ser pensadas tendo o reconhecimento da diferença como princípio orientador.

Na aula seguinte com essa turma, levei algumas imagens de crianças brigando na escola e de algumas ensanguentadas após uma briga. Perguntei se eram essas ações que elxs achavam serem as melhores e, para alguns, as imagens eram muito fortes, pois não era desse jeito que entendiam por bater, chutar, dar soco, devolver. Percebi nesse momento como a forma de agressão entre elxs é camuflada ao ponto de não perceberem que a continuidade dessas ações terá diversos efeitos. Talvez, os mesmos efeitos apresentados pelas imagens que xs chocaram (Relato 04, p.09).

Com a intenção de propor algumas vivências diferentes que trouxessem novas experiências e novos saberes, planejamos, para a aula seguinte, a vivência de alguns testes físicos. [...] para a realização da aula em que faríamos os testes, avisamos os educandos com antecedência e solicitamos que, na medida do possível, viessem com as roupas adequadas para a prática de atividade física. Com um olhar atento às diferenças presentes nos grupos e às especificidades de cada uma das turmas, não seguimos nenhum protocolo, apenas selecionamos alguns testes que poderiam ser vivenciados pelos jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiência. Para a realização dos testes, fizemos alterações de acordo com as suas condições. Uma dessas mudanças, por exemplo, foi a possibilidade de escolher com qual peso seria feito o teste de força de membros superiores [...] ver idosos, pessoas com deficiência, jovens e adultos participando conjuntamente das atividades me fez acreditar no trabalho e mostrou que era possível que as aulas acontecessem mesmo com tantas diferenças (Relato 08, p.03-04).

Uma ação importante que aconteceu durante todo o trabalho foi a manutenção de uma certa rotina nas aulas, com ações que marcassem bem o começo, o meio e o fim das aulas de Educação Física, pois, em conversas com a professora da Sala de Apoio e Atendimento à Inclusão (SAAI), ela relatou que para alguns estudantes com deficiência que compunham as turmas, saber o que vai acontecer na aula viabiliza uma participação mais efetiva. Pelo fato das turmas serem compostas por vários estudantes com deficiência e as aulas acontecerem em um espaço repleto de estímulos externos, uma boa marcação dos momentos da aula foram extremamente importantes. Em várias ocasiões, eles chegaram ao local onde ocorriam as atividades realizando movimentos de aquecimento e, ao organizarmos o círculo ao final da atividade proposta, demonstravam os exercícios de alongamento. Ou seja, constatamos que ter utilizado essa estratégia refletiu positivamente nas aprendizagens desses estudantes (Relato 09,

p.05).

Na aula seguinte, muitos alunos trouxeram seus skates e equipamentos de segurança. Na quadra, demonstraram as manobras e movimentos que surgiram no mapeamento. [...] Em certa ocasião uma aluna trouxe um vídeo elaborado por skatistas profissionais realizando manobras ‘básicas’. Assistindo ao filme, os alunos descobriram que as remadas que faziam, imitando o colega que havia apresentado, possuem variações classificadas em guffy, regular e puxada mongo, conforme a posição dos pés sobre o shape. Na quadra, experimentamos essas diferentes formas de remar. [...] considerando que muitos alunos conheciam jogos de skate no videogame, solicitei que os trouxessem. [...] na sala de reuniões da escola, que possui uma televisão grande e muitas cadeiras, solicitei que se organizassem, resolvendo os conflitos por meio do diálogo e da negociação, de modo que todos tivessem a oportunidade de jogar. [...] buscando aprofundar o conhecimento dos alunos sobre outras modalidades de skate, pesquisei vídeos da internet sobre as modalidades da megarrampa, freestyle e vertical...[...] selecionei vídeos que ilustravam skatistas que se distinguem da identidade hegemônica (homem, jovem, atleta, com certas condições físicas etc.). Nas gravações escolhidas, crianças, amadores, mulheres/garotas e um atleta com as pernas amputadas praticavam e competiam no mesmo evento dos homens profissionais. (Relato 12, p.04-07).

As aulas de ressignificação possibilitaram aos educandos, alguns momentos de contato com a manifestação corporal...[...] para ampliar o conhecimento dos educandos, fizemos o uso de texto para tratar da história e origem do jogo e seus personagens. Em outro momento construíram/confeccionaram as próprias cards para jogar nas aulas, nos intervalos e com outras turmas convidadas para participar das aulas. [...] O projeto possibilitou aos educandos, a participação de momentos de análises, reflexões, discussões e debates... (Relato 15, p.16).

A intencionalidade docente que caracteriza a Educação Física cultural nos leva a pensar que as críticas dirigidas um currículo inspirado nas teorias pós-críticas, comumente são vistos como relativistas, onde “tudo pode”, não fazem eco, pois os docentes no processo didático-pedagógico em questão empreendem ações numa determinada direção.

Como destacou Souza (2012), os docentes precisam organizar com muita atenção as atividades de ensino e estarem atentos a todo o processo envolvido na ação pedagógica, pois qualquer decisão sem a devida atenção pode colaborar para a construção de identidades subordinadas ou superiores, com tendências segregacionistas, reforçando o preconceito e a injustiça social.

Interessante percebermos como a problematização no currículo cultural e as atividades de ensino propostas pelos docentes potencializam o trato positivo das diferenças, pois permitem estabelecer um diálogo aberto com os estudantes, ou seja, conectado com as experiências para além dos muros escolares. Afinal, como afirmaram Santos e Neira (2016b), quando os docentes problematizam dialogicamente os significados atribuídos às coisas no mundo, os sujeitos tendem a perceber que se encontram em uma situação que é historicamente construída e que a prática transformadora do homem é proveniente das condições de existência que estão postas.

A partir do exposto, podemos aventar como a diversidade de atividades de ensino propostas pelos docentes possibilita uma maior atenção às diferenças e, neste processo, ressaltamos que não se pode deixar de descrever posturas a favor e contra e/ou diversificar os pontos de vista sobre o assunto, como podemos perceber no excerto abaixo.

Considerando que ancorar socialmente os conteúdos, implica em abordar como se construiu historicamente um dado conhecimento [...] fizemos a leitura de dois textos com diferentes versões sobre a origem do skate. Também foram apresentadas imagens de skates antigos e de patinetes (scooters) que inspiraram os primeiros artefatos. Os alunos se interessaram bastante, notaram que existem várias histórias sobre a origem dessa prática corporal e, em relação às imagens, fizeram várias comparações: ‘Esse parece uma carroça velha’; ‘Os longboard parecem bastante com pranchas de surf’; ‘Esse skate de madeira parece carrinho de rolimã’; ‘Antes não tinha rodinha de gel, elas eram de plástico e ferro’; e ‘Esse skate não tem tail nem nose’. (Relato 12, p.10).

Nesta acepção, o encontro entre docentes e discentes e tudo o que os afeta instiga a discussão e a troca de posicionamentos, ocasião em que afloram os modos como os significados das práticas corporais, sua gestualidade, procedimentos, formas de organização, falas que a acompanham, pessoas que dela participam e como ela é vista pelas demais lés são apresentadas. Assim, a problematização estimula a turma a obter novos dados e travar contato com concepções diversas (NEIRA, 2016). Eis a potência da problematização no decorrer das ações didáticas do currículo cultural, mas sempre no campo da possibilidade, sempre inconclusa, como bem destacou em seu relato a professora.

Apesar das vivências, conversas, registros, divulgação, ressignificações, ampliação e aprofundamento dos conhecimentos referentes às brincadeiras realizadas no Brasil, Bolívia e Peru, o projeto deixou claro a necessidade de novas ações pedagógicas que possam apresentar novos discursos sobre os sujeitos que, por muitas vezes, passam despercebidos dentro da escola ou sofrem calados ao serem negados, silenciados e discriminados (Relato 04, p.14-15).

Observemos as passagens abaixo, que ilustram a tomada de decisão dos docentes acerca do “pensar nas atividades de ensino” a partir das problemáticas criadas.

[...] ficou bastante nítido a representação que as crianças têm acerca do futebol. A grande maioria associou sua prática com força, agilidade e habilidade que, segundo eles e elas, são características dos meninos. ‘Para jogar bem futebol precisa correr, precisa chutar forte e precisa ter habilidade para driblar. As meninas não conseguem fazer isso’. De largada, já identifiquei a primeira problematização que deveríamos abordar com as crianças. Com isso, para a aula seguinte, levei as crianças para a sala de informática para que pudessemos pesquisar sobre as diferentes formas de se realizar o futebol, a fim de ampliar os conhecimentos discentes (Relato 10, p.04).

Com o intuito de aprofundar os conhecimentos, passei a perguntar sobre as músicas que estávamos escutando. A turma percebeu que o sertanejo sofrência era o mais tocado. Questionadxs sobre o conteúdo das letras, responderam que falam de amor. Analisando os versos, percebemos que a maioria narrava um homem sofrendo de amor por uma mulher. Foi aí que um dos estudantes surpreendeu o grupo dizendo que ‘essas músicas não me representam, pois eu amo outros meninos’. Muitxs estudantes riram e o chamaram de ‘veadinho’. O fato levou-me a propor que buscassem músicas que pudessem representar o colega. Imediatamente, cedi o meu celular para que pesquisassem músicas do sertanejo gay. Enquanto algumxs ficaram quietxs, outrxs disseram ‘claro, vamos procurar prof’. (Relato 06, p.05).

Tendo em vista todas as discussões realizadas ao longo do projeto e as ações preconceituosas praticadas, reforçadas e/ou mal discutidas por mim e por todxs xs estudantes, eu senti a necessidade de voltarmos novamente ao pensamento inicial do projeto: é possível reconhecer e afirmar o Outro através das brincadeiras? [...] registramos nossas angústias, posicionamentos e alguns momentos do caminhar do projeto. Com esses registros, montamos um banner sobre a importância do combate à xenofobia e ao preconceito contra a diferença na escola e na sociedade atual (Relato 04, p.14).

O processo de diversificar as atividades de ensino busca a promoção de bons encontros⁴⁸, ou seja, aqueles que geram nos estudantes potência de vida, onde os estudantes sentem-se mais conectados com o espaço escolar e suas problemáticas. Ao diversificar as atividades de ensino, os docentes tendem a atingir um número maior de estudantes, visto que se trabalhar apenas com “vivências motoras das práticas corporais”, por exemplo, provavelmente não afetaria⁴⁹ a grande maioria de estudantes. Quanto mais o professor diversifica as atividades de ensino, mais possibilidades de conexão entre o assunto abordado e os estudantes serão ofertadas, expressando a heterogeneidade na sala de aula.

Para uma pedagogia culturalmente orientada, é preciso assegurar a realização de atividades variadas: relatos orais e escritos, demonstrações, vivências corporais, rodas de conversa, experimentação, acesso a vídeos, ritmos, músicas, entrevistas, depoimentos, análise de imagens, fotografias, visitas aos locais onde as práticas corporais ocorrem etc. (NEIRA, 2014c, p.21).

No desenrolar deste processo, podemos considerar que os docentes colocaram em ação atividades de ensino que se assemelham ao conceito de recontextualização pedagógica proposto por Bernstein (1996 *apud* Stoer e Cortesão, 2003) o qual se configura como uma ideia potente no trato das diferenças, visto que é pelo processo de recontextualização pedagógica que ocorrem os enquadramentos, as possibilidades e os próprios espaços da teoria pedagógica, da investigação sobre educação e das práticas educativas.

O simultâneo domínio do conhecimento sobre os alunos e das suas necessidades e interesses, do conhecimento profundo das características do currículo, da consciência construída através da experiência da margem de autonomia que usufrui no espaço da sua profissão, tudo isso abre ao professor possibilidade de recontextualizar os saberes eleitos como importantes pelo currículo. Mas agora, em vez

⁴⁸ O bom encontro existe quando um corpo compõe diretamente a sua relação com o nosso, e, com toda ou com uma parte de sua potência, aumenta a nossa. Por exemplo, um alimento. O mau para nós existe quando um corpo decompõe a relação do nosso, ainda que se componha com as nossas partes, mas sob outras relações que aquelas que correspondem à nossa essência: por exemplo, como um veneno que decompõe o sangue (DELEUZE, 2002, p.28).

⁴⁹ Este termo diz respeito aos afetos, os quais são “as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (SPINOZA, 2013, p. 163). Em outras palavras, afecção é a ação ou efeito de um corpo sobre outro.

de se limitar a veicular, e/ou traduzir um conhecimento recontextualizado já (e, sobretudo) nos materiais didáticos, o professor (re)cria o saber. [...] produz então aquilo que se designa por 'dispositivos de diferenciação pedagógica' (Stoer e Cortesão, 1999). Trata-se, portanto, de conceber formas (materiais, estratégias de ação) que, respeitando, valorizando, potencializando interesses e características socioculturais dos alunos, conseguem também (com eles e a partir deles) desencadear aprendizagens previstas no currículo e que são consideradas significativas (STOER; CORTESÃO, 2003, p.202).

Produzir espaços de recontextualização pedagógica faz com que seja possível a apropriação, a realocação e a refocalização dos conhecimentos, assim como um fortalecimento da relação entre escola e as culturas. É neste processo que os professores/as também podem produzir saberes inéditos durante sua ação educativa (STOER; CORTESÃO, 2003).

A partir da recontextualização pedagógica os dispositivos de diferenciação se potencializam, trazendo uma sensibilidade à existência dos diferentes grupos sócio-culturais, contribuindo para uma maior possibilidade de sucesso e igualdade, recriando o processo de aprendizagem a características dos grupos, contribuindo para uma postura crítica dos estudantes (CORTESÃO, s/d).

Como devolutiva dos testes realizados, apresentamos os resultados de cada um dos estudantes e conversamos sobre as diferenças constatadas. Coletivamente, pudemos atribuí-las à distinção de faixa etária, praticantes de atividades físicas e entre as pessoas que possuem limitações como tendinite, bursite e outros problemas articulares que interferiram no desempenho. Foi uma aula muito interessante, em que o reconhecimento das diferenças esteve presente o tempo todo (Relato 08, p.04).

Considerando-se a pequena quantidade de placas de tatame disponíveis na escola, ficou combinado que lutariam duas duplas por vez. Inicialmente, algumas crianças preferiram não participar das vivências, mas auxiliaram registrando-as em fotos e pequenos vídeos (Relato 02, p.02).

Em um viés pós-crítico de currículo, os dispositivos de diferenciação pedagógica podem ser compreendidos como potentes no trato das diferenças, visto que os professores lidam com estudantes com diferentes interesses e desejos. Conjecturamos que pensar nestes dispositivos de diferenciação pedagógica na perspectiva pós-crítica difere de uma concepção de simples tradução dos conhecimentos científicos. Utilizar

este conceito de dispositivo de diferenciação pedagógica no currículo cultural constitui uma arma potente para as relações que empregamos nos encontros da prática pedagógica, em que todo tipo de conhecimento (científico, religioso, mítico, senso comum etc.) podem ser abordados, conforme se observa nos relatos de experiências analisados.

Tais encaminhamentos tomados pelos docentes demonstram a potência de um currículo a favor da diferença e como a problematização dos discursos que impactam as práticas corporais possibilita pensar em outras maneiras de enxergar outrem. Atrelado a isso, cabe ressaltar o papel dos professores ao entretecerem as linhas que inventam no contato com os estudantes e, assim, produzem um currículo com múltiplas significações, ou seja, um texto que será lido e significado a partir de diferentes perspectivas (Silva, 2011) e, porque não, um currículo aberto a todas as multiplicidades e disseminações que fazem proliferar os significados (PARAÍSO, 2010).

Enquanto as atividades aconteciam, percebemos que algumas pessoas se referiam aos corpos dos colegas de uma maneira desrespeitosa, empregando termos como ‘gordo’, ‘magrelo’, ‘barrigudo’ e ‘palitinho’. Também observamos que as pessoas que recebiam esses adjetivos não estavam se sentindo à vontade. É importante ressaltar que na concepção dos adultos que procediam dessa forma, não estavam fazendo nada demais, nem tampouco notavam o incômodo dos colegas que eram chamados assim. Para discutir a questão e problematizarmos o que estava acontecendo nas aulas, organizamos uma atividade didática na sala de informática, onde apresentamos imagens de diferentes corpos: altos, baixos gordos, magros, musculosos, jovens, idosos, negros, brancos, asiáticos, tanto das mulheres como dos homens – enfim diferentes biótipos. As representações dos estudantes foram problematizadas com base nas seguintes questões: qual desses corpos (tanto masculino quanto feminino) você acha mais bonito? Qual se assemelha mais ao seu corpo? Qual ou quais você vê com mais frequência no seu dia-a-dia? Qual você desejaria ter? (Relato 08, p.10).

Em uma atividade na sala de aula, solicitei que desenhassem um skatista com todos os apetrechos usuais. Muitos desenharam skatistas com fones de ouvido, uns escreveram ‘rap’ e ‘rock’, desenharam calças jeans, camisas xadrez, tênis grandes. [...] pensando em desestabilizar essas identidades congeladas, convidei dois ex-alunos skatistas para conversar com as turmas. [...] os convidados afirmaram que usam determinados tênis porque são resistentes e permitem maior aderência no shape. Em relação às vestimentas, devem ser largas por conta dos movimentos, mas que o estilo, que identifica a pessoa como skatista, também é importante. [...] afirmaram que conheciam alguns skatistas que faziam uso de drogas, em festas ou na rua, mas não

durante o treino. Relataram que skatistas profissionais ou que pretendem evoluir nas manobras, não podem fazer uso, ao menos com frequência, uma vez que não conseguiriam sequer ficar em pé no skate, quanto mais treinar exaustivamente. (Relato 12, p.09).

Estarmos abertos às novas experiências e com o olhar atento, à espreita, sempre no sentido de desconstruir tais discursos e com isso abrir o currículo à diferença, pode ser algo que favoreça uma atitude conectada com as diferenças que se imprime no espaço escolar cotidianamente. Como afirmam Santos e Neira (2016b), problematizar implica uma atitude filosófica que vê problema no que é aceito como natural, abrindo espaço para que as representações acerca das práticas corporais sejam desconstruídas juntamente com os mecanismos de dominação, regulação e resistência nelas incutidos. Ao problematizar as representações de identidade e diferença, as atividades de ensino passam a ser espaços de aprendizagem imanente, nos quais os discursos pedagógicos e proposições normativas são constantemente desterritorializados.

Neste jogo entre identidade e diferença empreendido na prática pedagógica dos docentes, mais do que o movimento de valorização das diferentes culturas e suas respectivas práticas corporais, pensar um currículo que potencialize as diferenças exige do professor um constante problematizar dos discursos e não simplesmente uma valorização e resignificação da prática corporal. Neste ponto, compreendemos que muitos professores que narraram suas experiências buscaram fomentar tais problematizações em suas ações didáticas.

Ressaltamos que as problematizações realizadas são criadas a partir dos múltiplos contextos experienciados por docentes e estudantes e, ainda, dos encontros que travam no espaço escolar, com todas as suas nuances, intensidades e receios. Diante dessa complexidade de encontros, o espaço pedagógico configura-se como único e intrasferível, e não algo rigidamente pensado pelo professor para os estudantes a partir do seu poder, querer e saber.

Santos (2017) ressalta que enquanto vetor que intenciona a desconstrução discursiva, a problematização no currículo cultural permite ampliar as possibilidades de significação, abrindo para outras formas de representação⁵⁰ e desnudamento das

⁵⁰ Reiteramos que o termo representação está sendo utilizado a partir do conceito de representação cultural empregado por Silva (2012), discutido no capítulo 01.

operações implicadas na formulação de narrativas tidas como verdadeiras, ratificando que o processo de significação das práticas corporais e de seus representantes depende das relações de poder estabelecidas em diferentes épocas e contextos, em torno das demandas coletivas, as quais são sempre provisórias.

Outro ponto interessante são os efeitos que tais problematizações produzem nos sujeitos. Muito além de expor as diferenças culturais que atravessam a todos, podemos conjecturar que estar atento às questões que potencializam as diferenças produz outros tipos de pensamento antes não atualizados.

Durante a atividade, alguns estudantes disseram coisas interessantes. A Jamili disse que agora entende porque os negros sofrem preconceito. O João Vítor disse que na escola ainda se vê esse tipo de preconceito presente (Relato 05, p.07).

Após as visitas à praça, alguns alunos relataram que passaram a usar os equipamentos próximos às suas residências, e quando esses espaços tinham aparelhos diferentes daqueles que havíamos usado, eles descreviam e perguntavam como poderiam ser usados [...]. Ao finalizarmos as aulas [...] os estudantes romperam com as avaliações superficiais em que afirmavam que as aulas tinham sido boas e importantes porque tinham proporcionado alguma melhora física/corporal. Em vez disso, identificaram as funções de cada uma das práticas estudadas, relacionaram as atividades das aulas com o seu cotidiano, relembrou falas realizadas durante as aulas, se remeteram às ações de desconstrução dos preconceitos em relação aos corpos dos colegas, nomearam os equipamentos, reconheceram alguns músculos, entre outras aprendizagens (Relato 08, p.13-14).

[...] observamos que alguns estudantes com deficiência venceram o 'medo' inicial, passando a ir em direção à bola para pegá-la. [...]. Os próprios estudantes constatavam o quanto melhoraram em relação aos primeiros jogos do início do semestre. Ver que reconheciam mudanças a partir do trabalho realizado nas aulas de Educação Física fortalecia nossos argumentos em defesa da presença do componente curricular na EJA. [...] destacamos o envolvimento dos estudantes com deficiência, tanto nas formas como participaram das atividades como nas aprendizagens relatadas. Em poucos casos foram necessárias pequenas adequações para que realizassem a atividade proposta juntamente com o grupo. Algumas vezes colocá-los um pouco mais à frente para a realização de um saque, outras vezes utilizar as bolas de espuma ou apenas ter que chamar-lhes a atenção para que se preparassem para receber a bola. O desempenho demonstrado surpreendeu também os colegas, que valorizaram cada passe ou defesa realizada (Relato 09, p.07 e 12, 15-16).

[...] foi solicitado aos educandos, que perguntassem para seus responsáveis e para as pessoas que eles conhecem (tios/as, primos/as,

amigos/as): Qual é a sua opinião sobre o jogo bafo e seus jogadores? [...] A maioria dos alunos disseram que as pessoas que responderam achavam o jogo legal e que era jogo de criança; alguns alunos relataram que algumas pessoas não quiseram responder; outras disseram que era um jogo chato entre outras coisas. Apenas foram repetidos ou reforçados pelos familiares e amigos os discursos que os(as) alunos(as) acreditavam ser verdadeiros no início do projeto. [...] perguntei aos educandos, se eles concordavam com essas respostas. Muitos alunos responderam que não, pois cards não é só de menino, pois as meninas também jogam; Outros disseram que, quem joga bafo tem o que fazer sim. Uma aluna comentou, quando estou na escola, jogo no recreio e em casa jogo com a minha irmã; Outra aluna comentou, professor jogar bafo não pode ser só de criança, porque eu jogo com o meu pai e ele joga muito. Pelos comentários dos educandos, podemos perceber que estes passaram a não aceitar tudo o que é falado e aquilo que era considerado como verdade, tornou-se ultrapassado. (Relato 15, p.11-13).

É preciso atentar às conexões possíveis de serem estabelecidas entre os acontecimentos advindos da prática pedagógica. Os efeitos de uma prática pedagógica conectada à diferença contribuem além de um olhar perspectivista dos discursos gerados no contexto cultural da prática corporal, para uma valorização das possibilidades dos próprios estudantes frente aos desafios que lhes são colocados.

Entendendo que o processo pedagógico se entrelaça por modos de subjetivação que alcançam docente e discentes, e estes produzem e são produzidos enquanto sujeitos também no contato com o currículo, a preocupação com a partilha, trazendo à tona os preconceitos e os modos homogeneizantes de conceber outrem, é importante para um trabalho perspectivado na diferença, do qual não pode furtar-se o debate curricular (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016).

Nessa perspectiva, a escola passa a ser um espaço de direito à existência de todos/as, onde se criam espaços-tempo em que as singularidades se conectam e promovem encontros que potencializam o acesso a outros conhecimentos e modos de ser (NUNES; NEIRA, 2017).

[...] organizamos uma roda de conversa para avaliar o trabalho realizado durante o semestre. A variedade de posicionamentos evidencia os diferentes significados atribuídos por cada estudante. Alguns relataram a melhoria das habilidades: *até eu consegui pegar a bola* (Ângela – estudante com 62 anos); *meu braço agora até levanta, antes eu não conseguia levantar não!* (Ana – estudantes com 66 anos); outros compreenderam um pouco mais do esporte, algo perceptível através das leituras que realizaram: *eu aprendi como joga* (Isabela: estudante com 67 anos); eu não conhecia o rodízio nem o

saque (Maria – estudante com 35 anos) [...] A gente achou que ia ser fácil porque eles eram mais velhos, mas não foi não... perdemos todas! (Dora). [...] alguns estudantes com deficiência que não se comunicam convencionalmente através da oralidade, demonstraram suas aprendizagens através das suas formas de comunicação, incluindo a gestualidade. Filmamos cada um respondendo e/ou contando sobre o que aprenderam nas aulas de Educação Física e isso revelou outras possibilidades de aprendizagem, apresentaram gestos do jogo, lembraram momentos das aulas, demonstraram exercícios de alongamento, relataram o que mais gostaram das aulas, cada um à sua maneira (Relato 09, p.14-15).

Os discursos e movimentos colaram as marcas dos estudantes na produção do conhecimento. Aqueles com mais experiência auxiliaram os colegas que tinham dificuldades, a aprendizagem se deu em várias direções. As proximidades encorajaram o Outro a entrar na roda. Este Outro é aquele todo desajeitado, tido como ‘analfabeto motor’ por alguns defensores de outras perspectivas, aqui tratado como diferença. Eram nestas entranhas que se mostravam o caráter plural dos corpos, o arco-íris de significações, a necessidade de reconhecê-los e valorizá-los, de mostrar a todos que o Outro também é possível, que a diferença também é necessária e válida, de entender as marcas preconceituosas da sociedade contra aqueles que fogem dos padrões (Relato 01, p.10)

Assim, ter um olhar perspectivista para o currículo significa ver o conhecimento que está no seu centro não como uma representação de algo que está para além dele, mas como uma versão particular entre as muitas que poderiam igualmente ser fabricadas (SILVA, 2001). Isto posto, a problematização no currículo cultural se mostra preponderante para a valorização das diferenças, um terreno movediço sensível às mais diversas perspectivas de análise, e também, propício para que os docentes pensem em diferentes estratégias e atividades de ensino, sendo que os efeitos de uma prática pedagógica assim perspectivada podem contribuir para uma experiência educacional mais equânime.

No entanto, cabe salientar que para podermos realizar uma pedagogia da diferença, é importante que nos enxerguemos como seres envolvidos na produção de representações que em seus significados informam o anúncio e o julgamento de diferentes modos de existência. Cabe compreendermos que nossos próprios quadros teóricos de referência precisam ser problematizados, atentos às interpelações culturais que nos encontramos expostos (SILVA, 2006).

Outro aspecto relevante no currículo cultural que permite potencializar o trato da diferença é a eleição das práticas corporais a serem tematizadas. Podemos pressupor que

tratar de balé, frevo, luta olímpica, capucheta, elástico, sertanejo sofrência, muay thai, skate, jogo de bafo etc., são temas que se cercam de muito preconceito nas aulas de Educação Física e que raramente são abordados. Os excertos abaixo apresentam a potência de se pensar e dar vez para temáticas que fogem do padrão.

Ao digitar no Google e no no YouTube os termos ‘sertanejo gay’ apareceu uma dupla chamada: ‘Zé Barreiro e Catuaba’. Ouvimos várias músicas. [...] A querida amiga e professora Dayane indicou a dupla: ‘As bofinhas’. À medida em que ouvíamos as canções, coisas interessantes começaram a acontecer. Responsáveis pelxs estudantes foram à escola reclamar que o professor não está ‘dando aula direito’ de Educação Física. A gestão notificou-me sobre as angústias dos familiares e a única coisa que fiz foi explicar que o procedimento fez emergir as relações presentes na sociedade atual. Não invisibilizando certos corpos e, sim reconhecendo as vozes de todxs e isso às vezes incomoda. Na semana seguinte fiquei sabendo de um evento na região, o Periferia Trans. Consegui o contato de um dos organizadores, acessei informações na internet e apresentei-as aos estudantes. Perguntaram: mas o que é trans? Fizemos uma discussão sobre travesti, mulher trans e homem trans. Mais responsáveis foram à escola dizendo que eu estava ensinando seus filhos e filhas a ‘virarem gays’ (Relato 06, p.05-06).

Diante dos argumentos e do mapeamento inicial, considerando também o princípio da ‘justiça curricular’, tematizar o skate contemplaria os conhecimentos de um grupo cultural presente na escola e na sociedade e que tradicionalmente foram excluídos das aulas do componente. Ao ouvir o segundo argumento, de que alguns alunos, por motivo de segurança, não podiam andar de skate na rua, percebi que problematizar essa questão seria interessante, uma vez que umas das principais modalidades de skate, o street, é praticado essencialmente nas ruas. (Relato 12, p.03).

Para iniciar o estudo e entender o que as crianças conheciam da prática, levei algumas imagens de bailarinos e bailarinas, fazendo perguntas a cada representação exposta. Os meninos, em sua grande maioria, associaram o bailarino à homossexualidade, dizendo que o mesmo era ‘gay’ por usar calça apertada e dançar feito ‘menininha’, reclamando muito do fato de estarmos estudando e discutindo algo que eles não aceitavam estudar, pois diziam ‘não querer virar menina’. As meninas logo defenderam os bailarinos e o estudo, a aluna Maria disse ter meninos na academia onde pratica balé, que não são gays e que não iriam se tornar gays por causa da dança. [...] Durante a aula, alguns meninos como o Matheus disseram que os homens pareciam ‘viados’ dançando, que o Balé não era ‘coisa’ para homem fazer. Após essa conversa, expliquei que iríamos estudar somente o balé clássico, já que tínhamos meninas que poderiam nos ajudar com o estudo com seus conhecimentos. (Relato 14, p.01-02).

Cabe alertar que, conforme os relatos analisados, as eleições das práticas corporais foram definidas mediante sua articulação com o projeto pedagógico da escola. Como ressalta Neira (2016b), tomando como base as metas da escola elaboradas por meio de debates com a participação de docentes, discentes e representantes das famílias, os professores e professoras decidem as práticas corporais que serão tematizadas no decorrer do ano letivo. “A definição do tema de estudo não tem nada a ver com questões técnicas. Antes de tudo trata-se de uma postura política e pedagógica” (p.10).

Nesse processo de produção curricular, onde se dá a escolha da prática corporal a ser estudada, os docentes colocam em ação os princípios que orientam o currículo cultural. Assim, reafirmamos que a eleição das práticas corporais a serem estudadas e as decisões pedagógicas tomadas no decorrer do processo estão articuladas não somente ao projeto político pedagógico da escola, mas também, aos princípios curriculares que orientam a tecitura do currículo cultural.

[...] na perspectiva cultural da Educação Física, a definição do tema e das atividades de ensino a serem desenvolvidas não é aleatória. O professor avalia cuidadosamente o contexto e, com base em certos princípios, seleciona a prática corporal e como irá tematizá-la (NEIRA, 2016b, p. 87).

Os princípios de justiça curricular, reconhecimento da cultura corporal dos estudantes, descolonização do currículo, evitamento do daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos inspiram a organização pedagógica evidenciada pelos professores/as. Considerar tais princípios na atuação fortalece o trabalho com as diferenças.

Não é suficiente apenas inspirar-se nos princípios curriculares durante a tematização das práticas corporais, mas o posicionamento político do professor/a e sua intencionalidade ao lidar e não desistir do conflito passa a ser importante para uma pedagogia atenta às diferenças.

Um Currículo Pós-Crítico expressa um caráter cultural em que é esperada uma situação permanente de luta sociopolítica e de engajamento em problemas sociais. Considera-se uma prática teórico-investigativa e, ao mesmo tempo, uma prática ativa de transformação cultural, imersa em relações de poder-saber, particularidades das distintas culturas, produções de subjetividades multiculturais e multirraciais (NASCIMENTO et al., 2015, p.149).

Nesse ponto é possível descrevermos o quanto os docentes, ao colocarem em ação o currículo cultural, estão afinados às questões sociais e de valorização de outrem na sua legítima luta pelo processo de visibilização das diferentes práticas corporais e dos diferentes corpos que se atualizam nas mais diversas manifestações da cultura corporal. Ademais, os docentes abordam os marcadores sociais da diferença que perpassam a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica tematizados, reconhecendo o valor que as questões de gênero, etnia, religião e classe assumem na sociedade multicultural em que estamos inseridos.

Outro ponto recorrente nos relatos analisados são os espaços cedidos pelos docentes e a valorização dos diálogos e do posicionamento dos estudantes. Como bem salientou Oliveira Júnior (2017), o diálogo é algo constante nas aulas do currículo cultural. O professor que o coloca em ação considera e reconhece as vozes das crianças, pois sabe que é por meio do diálogo, da troca de pontos de vista, que as aulas tomam forma e desestabilizam as certezas. O diálogo no currículo cultural permite aos envolvidos no processo didático-pedagógico analisarem as práticas corporais e as compreenderem no emaranhado da teia social.

Carlos: Meninos têm mais habilidade do que as meninas para jogar futebol. É só ver quem joga mais. Tem muito mais menino jogando bola do que menina.

Pietro: Perto da minha casa só tem menino jogando futebol.

Carlos: É porque é jogo que menino se dá bem. Sabe as regras e sabe como jogar.

Maurício: Meninas choram muito. Não dá para dividir com elas. Elas se machucam e ficam bravas. Aí saem do jogo.

Laura: Nada a ver. Menina pode jogar futebol com menino se quiser. Tem menina que sabe jogar futebol muito bem.

Regina: Eu não gosto de futebol. É muito violento.

Professor: O futebol é muito violento? Por que, Regina?

Regina: Os jogadores sempre se machucam. Toda hora caem no chão.

Lucas: Mas nem sempre é porque machucou. Às vezes é só fingimento. (Relato 10, p.04).

Mesmo com as dificuldades espaciais, as aulas aconteceram de forma animada, e algumas falas como *Dança direito que você consegue ficar forte!* suscitaram questionamentos: *para que serve o exercício aeróbico? Quais são os exercícios aeróbicos?* O assunto havia sido tratado por ocasião das corridas e caminhadas, mas adotamos como princípio retomar as atividades para ajudá-los na compreensão das práticas estudadas. A partir daí, colocamos como ação didática importante apresentar em todo início de aula qual prática ginástica seria estudada e qual era a função de cada uma delas e, sempre ao

final da aula, perguntar sobre o que havíamos realizado (Relato 08, p.08).

Anotei na lousa à medida que as crianças falavam o nome das brincadeiras, seu funcionamento, com quem e onde brincavam. Em uma dessas falas, um menino disse que brincava de futebol na rua. Isso provocou uma inquietação em algumas crianças da turma: ‘mas não pode brincar na rua’; ‘a rua é um lugar onde as crianças não podem ficar, não é professor?’; ‘tenho vontade de brincar na rua, mas minha mãe não deixa’. Diante dessas falas e dos discursos das docentes, decidimos tematizar as brincadeiras de rua e o discurso de adultos com relação às brincadeiras infantis (Relato 03, p.02).

Na outra aula, vivenciamos os gestos da luta em raquetes, colchonetes e num saco de pancada que a escola dispunha. [...]. Os alunos Gustavo e João, do 9º ano, ensinaram como segurar os aparelhos de treino e tiraram as dúvidas com relação aos gestos. [...] apresentei um texto que comparava o muay thai à ‘arte marcial das oito armas’ e questionei à turma o porquê disso. Como desconheciam, o Gustavo e o João explicaram-na, afirmando que o muay thai leva esse nome porque as oito armas significam os dois punhos, os dois cotovelos, os dois joelhos e as duas canelas/pés. (Relato 11, p.03).

A promoção do diálogo é um importante fator no tratamento positivo das diferenças, pois implica num jogo infinito de intercâmbio de representações e significados. Organizar situações em que os estudantes falem a respeito das práticas corporais, emitam seus posicionamentos acerca dos acontecimentos nas aulas, faz com que a aula de Educação Física se torne um ambiente propício ao reconhecimento e valorização da diferença (NEIRA, 2016a).

Tentando encontrar uma explicação para a mudança ocorrida, para o que teria feito com que os estudantes passassem a olhar para as práticas ginásticas desse modo muito mais interessante, pensamos ter encontrado a resposta na estratégia utilizada. Isto é, ter investido em apresentar no início da aula o que seria feito, explicando o que era, para que servia e recuperando os conhecimentos trabalhados nas aulas passadas. Da mesma maneira, a conversa no final das aulas para repassar e discutir o que havíamos feito, sem esquecer a ênfase dada às relações entre as atividades desenvolvidas e o cotidiano dos estudantes. Percebemos o quanto o diálogo foi importante, pois em todos os momentos, nunca nos colocamos como os responsáveis pelo conhecimento, mas sim como sujeitos que estavam aprendendo conjuntamente, valorizando todas as falas que surgiam no contexto das aulas (Relato 08, p.15).

O diálogo no currículo cultural não é uma imposição de ideias. Não há lugar para quem pretende saber mais que outrem. Dialogar não é uma ação isolada. Ao contrário, o diálogo pode e deve ser compreendido como um encontro onde os sujeitos buscam construir juntos seus modos de pensar a realidade que vivem e reconstruí-la de acordo com suas leituras (OLIVEIRA JUNIOR, 2017).

Durante a prática houve muita confusão, pois percebíamos que havia diversas diferenças relacionadas com a forma de brincar. Através do diálogo e da troca de informações entre xs estudantes, tentávamos chegar a um acordo de como iríamos brincar e negociávamos uma forma que pudesse contemplar a participação de todxs. Em alguns momentos a discordância era tamanha que o diálogo não resolvia e a vivência acontecia entre muitas discussões. Chegamos até a elaborar planos e estratégias em pequenos grupos para organizar as funções de cada integrante da equipe (Relato 04, p.06).

Na continuação, demos início às vivências com o tecido. Como no mapeamento interno da escola havia identificado estudantes que já foram praticantes das artes circenses, convidei a Jamile do 4º ano para conversar com a turma. Ela nos ensinou a subir no tecido, fazer a trava, o casulo e o anjo, técnicas características do elemento. (Relato 13, p.05).

Voltando à aula de vivência, informados que a atividade seria realizada no pátio da instituição, solicitei que os alunos se organizassem em grupos. Não determinei a quantidade de pessoas por grupo, pois nessa atividade o principal objetivo era conhecer e entender como eles e elas jogam, ou seja, como os próprios alunos e alunas se organizam para a prática, pois sabemos que a manifestação corporal objeto de estudo, compõe a cultura corporal de movimento da maioria dos educandos. Portanto, se a manifestação corporal objeto de estudo pertence ao patrimônio da cultura corporal dos educandos, estes são os principais conhecedores das regras, fundamentos, jogadas e estratégias de jogo (ataque e defesa). (Relato 15, p.05).

Podemos conjecturar que o currículo cultural, a partir das narrativas descritas nos relatos de experiências, produz uma interação ativa dos estudantes no processo pedagógico, ou seja, a todo o momento os docentes incitam o posicionamento dos estudantes frente a problemáticas levantadas, e isso libera fluxos contínuos de encontros que em momentos diversos produzem fagulhas de instabilidade nos modos de pensar de todos os envolvidos no processo didático-pedagógico, favorecendo assim, uma pedagogia da diferença.

A abertura ao diálogo proposta pelos docentes atrelada aos princípios do currículo cultural abre espaço para o choque entre as identidades, o que gera e amplia as possibilidades de hibridização cultural e reconhecimento de outrem como produtor de cultura. Como salientam Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), a diferença não se apazigua, o que a diferença faz é diferir; a cada repetição extrai uma diferença, ou seja, diferenças geram diferenças. A diferença vai de encontro às identidades, já que tem por objetivo borrá-las.

Podemos inferir, a partir do exposto, que provocar o choque entre identidades e alguns conceitos cristalizados sobre as práticas corporais e seus praticantes pode ser um exercício interessante posto em ação pelos docentes que tenham como intenção provocar uma abertura à diferença, dando espaço para que novos modos de pensar sobre as práticas corporais possam ser produzidos e problematizados. A potência de tal ação prescinde da abertura ao diálogo.

Como ressaltado por Santos (2017), é por meio do diálogo que a prática pedagógica no currículo cultural se volta ao dissenso sem a intenção de convencer nem impor. No devir-dialógico, as tematizações no currículo movem-se por interpelações mais do que por metas predefinidas.

Esta troca dialógica desencadeia a hibridização discursiva e permite que estudantes e docentes reconheçam a pluralidade e provisoriedade dos discursos que cruzam as fronteiras, promovendo sínteses interculturais criativas (CANEN; OLIVEIRA, 2002).

Destacamos também os marcadores sociais que se apresentaram no decorrer dos trabalhos pedagógicos analisados. Pensando no trato das diferenças, estar atentos a estes marcadores é de fundamental importância para um trabalho que busca potencializá-los. Um currículo que potencialize as diferenças não vê como problema questões tão caras à educação, como por exemplo, o processo de adaptação curricular para estudantes com deficiência, mesmo porque em um currículo assim, não se realizam adaptações curriculares com o intuito de incluí-los, a fim de que alcancem um padrão posto e imposto pelo currículo, ou seja, uma norma preestabelecida, afinal todos têm que ter espaço para serem ouvidos, seus saberes reconhecidos e experienciarem as vivências propostas. Sendo assim, atividades específicas de adaptação curricular não fazem sentido, pois ninguém está excluído no currículo cultural.

Entre as quatro turmas que participaram das aulas temos um total de 26 pessoas com deficiência, sendo quatro estudantes com Síndrome de Down, três com deficiência física, uma com deficiência auditiva, quinze com deficiência intelectual e três com deficiência múltipla – desses três, dois são usuários de cadeiras de rodas. Além dos estudantes com deficiência, o grupo também é composto por jovens, homens e mulheres trabalhadores e idosas e idosos aposentados. Iniciávamos as aulas com a caminhada e, em seguida, realizávamos brincadeiras competitivas, tentando reconhecer e valorizar as diferenças presentes nos grupos. Esse olhar sobre as diferenças visava a garantir o direito de todos participarem. Observamos que os estudantes gostaram muito das situações competitivas e aqueles sem deficiência ajudaram os estudantes com deficiência que necessitavam de mais apoio sem que fizessemos essa solicitação. Também observamos que os estudantes com deficiência se envolveram bastante nas disputas, comemorando muito quando venciam (Relato 09, p.02).

Além das diferenças físicas, questões como raça, modos de vestir, habilidades, gênero, composição corporal, geração etc., também não passam despercebidas no currículo cultural, ou seja, os marcadores sociais que perpassam as práticas corporais penetram fortemente na tecitura do currículo e muitas vezes ditam o andamento do processo pedagógico. Como ressalta Oliveira Júnior (2017), a perspectiva cultural da Educação Física se preocupa em reconhecer as diferenças culturais, problematizando os marcadores sociais de gênero, etnia, geração, local de moradia, religião etc., que perpassam as práticas corporais, tratando-os como diferença cultural e não como diversidade.

Cabe reiterarmos que diversidade não é sinônimo de diferença cultural. Diversidade está atrelada a ideia de diverso, o qual é compreendido como uma manifestação do mesmo. Para Abramowics, Rodrigues e Cruz (2011, p. 91), em geral, a indiferenciação conceitual entre diferença e diversidade esconde as desigualdades e, fundamentalmente, as diferenças.

Outro fato presente nas turmas é o uso de saias por algumas mulheres por questões religiosas. Como lidar com isso durante as aulas de Educação Física? Essa foi uma das questões que me fez pensar: Como eu contribuo na formação desse estudante? Deixando-o participar da aula de acordo com as suas possibilidades ou retirando-o da aula por não estar com a roupa ‘adequada’? Será melhor que apenas observe os demais ou realize as atividades dentro das limitações que a vestimenta impõe? A depender da resposta que eu mesma dava para cada uma dessas questões, percebia que poderia novamente excluí-los da escola ou, então, pensar novas oportunidades de participação nas aulas, contribuindo de fato para a sua integração e formação (Relato 08, p.02).

Paralela às aulas de Educação Física, a professora regente investigava com a turma os modos de produção cultural do povo negro, as condições as quais foram submetidos ao serem capturados/sequestrados de suas terras e transportados em navios. [...] aprofundamos o processo de escravização, salientamos as técnicas avançadas de plantio e colheita como um dos motivadores para busca dos negros pelos europeus, já que seu maior interesse era explorar o máximo possível os recursos naturais das terras brasileiras. Além disso focou-se na desmistificação da hierarquização cultural, trazendo o povo negro também como produtor de cultura e não como detentor de todo mal produzido pela sociedade...[...]. Estávamos ali para investigar a cultura afro-brasileira de uma forma que pudéssemos entendê-la e vivenciá-la não de uma forma romantizada, mas sim debatendo as perseguições, opressões e demonizações sofridas pelo povo negro ao longo da história (Relato 01, p.07 e 10).

Na semana seguinte fiquei sabendo de um evento na região, o Periferia Trans. Consegui o contato de um dos organizadores, acessei informações na internet e apresentei as ax's estudantes. Perguntaram: mas o que é trans? Fizemos uma discussão sobre travesti, mulher trans e homem trans. Mais responsáveis foram à escola dizendo que eu estava ensinando seus filhos e filhas a 'virarem gays'. Diante da problemática, pedi o auxílio da gestão para que fizéssemos uma reunião para conversar com os familiares de todxs estudantes sob minha responsabilidade (Relato 06, p. 05-06).

Após realizarmos todas as vivências dos jogos que as crianças tinham pesquisado, selecionamos um filme chamado 'Ela é o cara' para que as/os estudantes pudessem aprofundar os conhecimentos acerca da prática em questão. Uma vez que o tema central do filme gira em torno de uma menina que se faz passar por menino para poder jogar futebol, problematizamos junto às turmas a legitimação que meninos têm e a 'proibição' social dada às meninas. [...] trouxemos para os estudantes várias imagens sobre algumas profissões. O objetivo aqui foi problematizar a questão de gênero que perpassa também as diferentes profissões (Relato 10, p.05).

Na aula seguinte, ao retornar a atividade da aula anterior, dando continuidade ao mapeamento. Uma aluna pergunta: Professor, hoje é aula de menina? Então perguntei: por que menina não bate card? Ela disse que não e já emendou outra pergunta: amanhã vai ser aula de menina? Novamente perguntei: quem disse para você que card é coisa de menino? Na card tem alguma indicação ou está escrito nela (card) é um brinquedo só meninos? Ela responde: não. Foi meu pai quem disse que card é coisa de menino. Outro aluno diz: Professor, não é melhor só os meninos baterem cards? Então questionei o aluno, apenas repetindo a pergunta feita por ele: Por que é melhor só os meninos baterem card? A resposta dele foi de imediato: porque as meninas gostam mais é de brincar de bonecas. E também é estranho ver as meninas batendo cards! (Relato 15, p.04).

A partir destes excertos, corroboramos que o currículo cultural parte do princípio de que um bom ensino é aquele que considera o patrimônio da comunidade e abre espaço para discussões dos diferentes marcadores sociais da diferença que impregnam as práticas corporais, tais como etnia, classe social, religião, gênero etc. (NEIRA, 2014a). Diferentemente de uma pedagogia da igualdade que busca promover aprendizagens idênticas a todos os estudantes, o currículo cultural de Educação Física adota um posicionamento político-pedagógico baseado na equidade, que reconhece e valoriza as diferenças.

Perante um trabalho que se embrenha nos marcadores sociais, quer sejam de etnia, habilidade motora, gênero, idade, classe social, religião, deficiências etc., é preciso, além disso, produzir ações didáticas que escavem a genealogia do marcador social problematizado, visto que tratar destas questões em um currículo está intimamente ligado a valores morais e, como bem afirmou Silva (2001), um valor moral deve saber o seu lugar.

A genealogia coloca o moralismo contra a parede: quem atribuiu este valor ao valor? O valor é posto, imposto, instituído. A questão é: para quem o valor é um valor? O valor, tal como o conhecimento, não pertence ao campo da transcendência, mas ao campo da invenção. A genealogia vai atrás das condições dessa invenção. Em que circunstâncias criou-se determinado valor? Que forças estiveram na luta na sua criação e imposição? Por que esse valor e não outro? A genealogia não dá tréguas à tendência que o moralismo tem para a naturalização (SILVA, 2001, p. 08).

Nesse processo de questionamento das verdades, na luta para escancarar as relações de poder que imprimem uma valoração a determinadas práticas corporais e seus praticantes em detrimento de outros, recorremos a Foucault (1975, p. 29) e sua conceituação de microfísica do poder.

Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que se seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio. Temos, em suma, de admitir que esse poder se exerce mais do que se

possui, que não é “privilégio” adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados.

Dessa feita, o poder é considerado algo que se exerce, que funciona em rede, operando como uma tática e/ou estratégia. Afinados e atentos a essas relações de poder que entrelaçam os discursos acerca da cultura corporal, muitos docentes buscam identificar os marcadores sociais que perpassam as práticas corporais, problematizando-os e se tornando verdadeiros garimpeiros no processo genealógico, numa busca incessante por escarafunchar as relações que fizeram determinadas verdades se tornarem hegemônicas.

Com essas informações, fomos novamente à sala de informática para recolher, pesquisar sobre as questões [...] analisamos as diferentes vestimentas utilizadas pelos homens e pelas mulheres. [...] a imagem de Jaden Smith foi colocada para discussão. A partir das imagens, lemos um texto sobre a utilização das saias, bem como a sua criação e como essa vestimenta foi, através dos tempos, se caracterizando como uma peça do armário feminino (Relato 10, p.08).

Havia planejado, em outra aula, o retorno à discussão sobre o uso do muay thai para melhorar a saúde e também continuar as vivências. [...]. Expliquei à turma que as academias de ginástica aumentaram em quantidade no final da década de 90, à medida que o discurso da ‘conquista da saúde’ ganhava força na sociedade. Desse modo, as academias resolveram capturar todo tipo de prática corporal para que fossem consumidas pelas pessoas sob a égide do ‘bem-estar e da saúde’. (Relato 11, p.06).

Na visita ao museu, fomos recebidos por dois profissionais, Rosa e Wellington, que nos acompanharam de forma gentil e muito competente. Durante a visita, as estudantes foram informadas que a roupa do palhaço precisa ser toda colorida porque é utilizada como estratégia para chamar a atenção do público. Que o palhaço não morre, porque desde o momento em que ele é criado a pessoa que o incorpora não pode mudar sua pintura no rosto, que é seu marcador identitário. Logo, um mesmo palhaço pode ser vivido por várias gerações. Também disseram que existem dois tipos de palhaço: o branco, que pinta o rosto de branco e preto e trabalha com mímicas como o comediante Charles Chaplin e o excêntrico, que usa roupas coloridas. Conheceram os jargões do circo (Hoje tem goiabada? Hoje tem marmelada?) criado pelo palhaço Arrelia e também puderam entender o porquê do palhaço Piolin ter este apelido que significa ‘barbante fino’ por conta das suas pernas finas. (Relato 13, p.06).

O processo genealógico levado a cabo pelos docentes no currículo cultural traz novas possibilidades de compreensão das práticas corporais e sua inserção na sociedade. No entanto, reiteramos os dizeres de Silva (2001) quando alerta que desestabilizar a moral não significa renunciar a qualquer valor e invalidá-lo, mas sim expor as condições de criação, sua arbitrariedade, sua historicidade, significa situá-lo, colocá-lo em sua devida e respeitável posição de criatura, de invenção, de artefato.

O exercício genealógico posto em ação pelos docentes escancara as relações de poder, visto que os processos históricos e contextos de criação das práticas corporais são escrutinados. Este movimento vai ao encontro do que afirma Neira (2016c) ao conceber que, em linhas gerais, a proposta cultural permite aos estudantes entenderem as práticas corporais como artefatos culturais criados e recriados ao longo do tempo, em consonância aos diferentes contextos e permeados por relações de poder.

Um currículo a favor das diferenças é o que podemos perceber nas ações didáticas empreendidas pelos docentes ao valorizarem a desconstrução discursiva acerca das práticas corporais e sua relação com a genealogia das práticas corporais em estudo e, assim, ao estarem sensíveis para essas questões, momentos impensáveis se potencializam, favorecendo novas perspectivas de representação e criação de práticas corporais e de leituras de mundo.

Meninos e meninas dançaram e também não dançaram. As vivências prosseguiram na sala de aula, no pátio da escola, na quadra, em uma área grande ao lado da quadra. Levei à escola uma caixa de som portátil com bateria com entrada USB. Xs estudantes passaram a pesquisar e trazer músicas sertanejas variadas e alguns efeitos interessantes começaram a ocorrer. Os primeiros foram xs professorxs pedindo para diminuir o volume, pois o som alto atrapalhava as aulas e, na sequência, xs estudantes de outras turmas perguntando se eu era professor de dança: ‘não sou e nem sei dançar nada’. [...] enquanto isso, alunxs de outras turmas pediam para ir no banheiro, xs curiosxs olhavam pela janela ou iam até o corredor para ver o que estava acontecendo, todxs acabavam se juntando a nós e participando. Até as agentes de organização escolar arriscaram seus passos. [...] à medida em que ouvíamos as canções, coisas interessantes começaram a acontecer. Responsáveis pelxs estudantes foram à escola reclamar que o professor não estava ‘dando aula direito’ de Educação Física. A gestão notificou-me sobre as angústias dos familiares e a única coisa que fiz foi explicar que o procedimento fez emergir as relações presentes na sociedade atual. Não invisibilizando certos corpos e, sim, reconhecendo as vozes de todxs e isso às vezes incomoda. [...]. Mais responsáveis foram à escola dizendo que eu estava ensinando seus filhos e filhas a ‘virarem gays’. Diante da problemática, pedi o auxílio da gestão para que fizéssemos uma reunião para conversar com os

familiares de todos os estudantes sob minha responsabilidade. Na data marcada, iniciei a conversa pedindo que falassem o que incomodava e o que estava acontecendo de errado. Uma mãe falou que estava mandando o filho com gravador para gravar tudo que estava acontecendo na aula, outra disse que o filho estava escutando umas músicas sertanejas em casa que falavam coisas impróprias, outras questionaram o porquê de em vez de dar aula 'disso', não dava futebol, assim como todos os professores de Educação Física faziam (Relato 06, p.03-06).

Ao longo do estudo, a dinâmica das aulas ocorreu da seguinte maneira: a cada aula escolhíamos uma das brincadeiras mapeadas e convidávamos a(s) crianças que a havia(m) sugerido para que explicasse(m) à turma o seu funcionamento e os materiais que seriam utilizados. Ao final da explicação, meninos e meninas poderiam tirar dúvidas e sugerir outras formas de jogar a mesma brincadeira, de acordo com suas experiências. Passada essa etapa, a vivenciávamos na quadra, considerando as ressignificações produzidas pelo grupo de acordo com suas necessidades. Ao longo das aulas, retomávamos a discussão acerca do local de ocorrência dessas brincadeiras: a rua (Relato 03, p.03).

O próximo passo foi a confecção das pistas. Para tanto, utilizaram as caixas de papelão que continham os materiais escolares entregues pela prefeitura e que haviam sido descartadas. Decidimos que a turma B faria pista de downhill (descidas), a turma C pistas de street (com muitos obstáculos) e a turma D, pistas da modalidade vertical. [...] ao término, todas as pistas foram disputadas na sala de projetos e cada turma experimentou-as com seus skates de dedo (Relato 12, p.08).

Abrir o currículo à diferença implica recusar a perspectiva de uma identidade fixa, possibilitando uma ampla significação. Trata-se de ver o currículo como um processo de produção de sentidos, sempre híbridos. Dessa forma, tal currículo produz apenas diferença, adiamento do sentido e, portanto, necessidade incessante de significação. Um currículo assim é impossível, pois a quantidade de sentidos impedirá o próprio ato de significação e a interação entre as pessoas. Tal impossibilidade não o faz desnecessário. Ela apenas transforma num processo interminável de desconstrução dos discursos que buscam definir o que pode ser dito, que definem identidades hegemônicas ou seu oposto (LOPES; MACEDO, 2011).

Podemos dizer que nas ações didáticas mencionadas acima, os docentes proporcionaram condições para que os estudantes produzissem conhecimentos, seja por meio da confecção das pistas de skate ou das brincadeiras criadas e apresentadas aos colegas. Nesse movimento de potencializar voz e vez às criações dos estudantes, novas experiências são produzidas no espaço pedagógico.

Ressaltei a necessidade de potencializar novas possibilidades de vida para aquelxs alunxs que ali estavam e problematizei a questão de não poder amar livremente, sendo homem, mulher, travesti, transexual, meninos e meninas. Por que não amar o mesmo sexo? Lembrei xs várixs que foram impedidos de viver, tendo sido assassinadxs simplesmente por amar de uma maneira que a igreja e a maior parte da sociedade ama. Perguntei se achavam justo aquilo acontecer. Muitxs familiares se solidarizaram e disseram que havia passado a hora disso parar e que era necessário abordar o assunto na escola. Narraram experiências pessoais e situações tristes que viveram. Outrxs disseram que não queriam saber daquilo e não concordavam. A conversa se estendeu por mais de duas horas e a reunião terminou quando afirmei que a escola é um espaço democrático, onde podemos discordar da opinião dx outrx e nem por isso precisamos nos agredir (Relato 06, p.07).

A partir desses posicionamentos, depreendemos que o currículo não deve ser concebido de maneira binária, ou “isto” ou “aquilo”, nem tampouco como um receituário, com regras fixas. Mas... Como construir esse currículo-acontecimento? Certamente não há respostas, pois se houvesse, já se teria capturado o sentido, fixado um novo currículo e aprisionado a grande fruição que pode vir-a-ser a escola, nascedouro de tantas singularidades, vontades e potencialidades (MEYER, 2007).

O que é a educação senão uma forma de fazer com que aqueles que estão dentro de um processo educativo possam ser afetados, possam sair de si mesmos para ser outro e não mais o mesmo? O que é a educação senão a tentativa de se criar condições para que um sujeito possa se dessubjetivar, tornando-se outra coisa do que era? (IAFELICE, 2015, p.60-61).

Desse modo, é nesse encontro de identificações, de adiamentos, que a diferença se faz presente e possibilita a produção do novo. Pensar o currículo cultural durante sua artistagem, para além da identidade como afirmação e valoração de outrem, requer sua tecitura nas entranhas do desconhecido, escarafunchando a partir dos encontros aquilo que escapa, que nos tira do centro, que irrompe possibilidades outras para produzirmos a diferença, a simples produção do novo.

Sem dúvida, xs estudantes desprenderam-se das amarras da escola do controle e da negação de corpos e olharam para a cena do sertanejo e do amor de outra forma. Quem potencializou um novo caminho na aula, sem dúvida, foi ele. Por isso, a necessidade de um olhar atento e ficar o tempo todo à espreita como docente, pois essas cenas passam

rapidamente e, perdendo-as, poderemos invisibilizar mais ainda a vida daqueles que são forçados a viver como umx outrx que não deseja. [...] Não podemos pensar que ao reconhecer a voz daqueles que resistem a toda essa maquinaria escolar, estamos, enfim, completando nossa saga de salvadores dos fracos. Esse não é um pensamento bem-vindo nas políticas de viver das quais o currículo cultural comunga. Ao entrar em campo inexplorado, o potente é continuar por lá tentando trazer o que existe de mais belo e vivo. (Relato 06, p.09-10).

[...] Quando pensamos nessa atividade para as usuárias de cadeiras de rodas, imaginamos que não haveria muito sentido, pois não se conseguiria discutir com elas as alterações corporais, as sensações advindas do exercício, porém, ao ver os sorrisos estampando os rostos e perceber que para além do exercício, elas estavam se sentindo pertencentes ao grupo, constatamos que nem sempre a atividade é recebida pelos estudantes com deficiência da forma que imaginamos. O que pensávamos ser sem sentido para elas, foi na verdade, uma afirmação de pertencimento ao grupo (Relato 08, p.07).

Registrar um currículo-diferença é acompanhar linhas e traçados de currículos em suas bifurcações, sentir sua potência, sua composição, sua criação. Resistir ao já feito, ao já construído, ao “é”. Resistir a tudo o que nos entristece, que diminui nossa potência, nossos desejos e nossa força de pensar. Observar e acompanhar os traçados do acontecimento, a potência criadora, o precipitar de um devir-minoritário, os “bons encontros” (PARAÍSO, 2010).

Mas não pensemos que a análise das narrativas docentes das experiências com o currículo cultural são pura perfeição no trato das diferenças. Nesse tecer curricular, temos constantemente o jogo da identidade e diferença em disputa. Assim, é possível em alguns momentos registrarmos uma docência encaminhada pelos professores/as em consonância com políticas afirmativas, as quais buscam atuar de maneira compensatória, buscando a correção de uma situação de desigualdade e/ou discriminação em que padecem certos grupos sociais.

Nesse viés, ao colocar em ação o currículo cultural, muitas vezes os professores/as acabam por cair em um certo essencialismo identitário, ao propor ações didáticas que problematizem os discursos que perpassam às práticas corporais e seus representantes, como as questões de raça, gênero, classe, habilidade motora, geração, modos de vida, nacionalidade, idade etc.

No excerto abaixo, podemos aventar um certo congelamento de algumas identidades e, conseqüentemente o aprisionamento da diferença. Assim, corroboramos com Skliar (2003) e Silva (2012) quando estes afirmam a sutileza em que o poder se

manifesta nas relações de identidade e diferença e, com isso, a produção de um discurso colonizador para com outrem.

Paralelamente às aulas de Educação Física, a professora regente investigava com a turma os modos de produção cultural do povo negro, as condições as quais foram submetidos ao serem capturados/sequestrados de suas terras e transportados em navios. [...] aprofundamos o processo de escravização, salientamos as técnicas avançadas de plantio e colheita como um dos motivadores para busca dos negros pelos europeus, já que seu maior interesse era explorar o máximo possível os recursos naturais das terras brasileiras. Além disso, focou-se na desmistificação de hierarquização cultural, trazendo o povo negro também como produtor de cultura e não como detentor de todo mal produzido pela sociedade, pois muitas práticas e costumes presentes no nosso cotidiano foram produzidos pelo povo negro, deuse como exemplo, turbante, feijoada, samba, boneca de pano. [...] Textualizava-se na instituição as entranhas da cultura afro, com muita negritude, ginga e resistência, pois até aquele momento não se tinha dada tamanha atenção à temática etnicorracial. [...] Combatemos com grande veemência as falas criadas para desqualificar a cultura negra, por diversas vezes ouvimos ‘isso é macumba’, ‘isso é coisa de doido’. (Relato 01, p.07; 09; 12).

O fragmento convida a pensar como o professor, ao demarcar e valorizar as identidades, acaba afirmando uma identidade em detrimento de outra, como podemos observar em “textualizava-se na instituição as entranhas da cultura afro, com muita negritude”, ou ainda, “combatemos com grande veemência as falas criadas para desqualificar a cultura negra”, tais enunciados nos fazem pensar em uma essencialização da cultura negra, porém, valorizar e dar visibilidade à cultura negra não é o problema, afinal, é esperado dos professores/as que se arriscam a articular o currículo cultural uma postura a favor dos subjugados, dos menos favorecidos, mas fica explícito na experiência relatada que em nenhum momento o marcador de raça “negro” é rasurado juntamente com a prática corporal “capoeira”. Ao buscar valorizar a cultura afrobrasileira por meio da tematização da capoeira, as atividades propostas caminham para o binarismo, ou seja, a defesa de uma cultura negra frente a uma cultura branca e colonizadora. Tal dicotomia entre negro e branco não contribui para a potencialização de outros modos de vida e das práticas corporais da tradição afrobrasileira na sociedade em que vivemos, apenas instiga a luta com lados bem definidos, nós contra os outros, os diferentes. Nesse sentido, Bhabha (1998) nos alerta que

É somente pela compreensão da ambivalência e do antagonismo do

desejo do Outro que podemos evitar a adoção cada vez mais fácil da noção de um Outro homogêneo, para uma política celebratória, oposicional, das margens ou minorias (BHABHA, 1998, p. 87).

Outro ponto que podemos ressaltar no trabalho com o currículo cultural e que, em nossa perspectiva, merece atenção, diz respeito às representações de gênero. Notamos em vários relatos a dicotomização entre masculino e feminino. Muitas vezes visando a afirmar uma certa identidade que historicamente foi e vem sendo diminuída – a feminina –, as ações enunciadas pelos professores acabam por apenas reafirmar esta identidade, e com isso, se distanciam de uma problematização do “entre-lugar” em que tais identidades são produzidas.

Para Bhabha (1998), o “entre-lugar” é o espaço apropriado para a produção do novo, pois fornece o terreno mais fértil para a elaboração de estratégias de subjetivação que promovam novos signos de identidades.

Esse “entre-lugar” pode ser entendido justamente como um não encaixar-se nas categorias discursivas. O entre-lugar é aquilo que está no meio do caminho, um trânsito que não cessa e não se determina (SILVA, 2015, p.155).

O trabalho pedagógico atento aos entre-lugares se apresenta como um movimento alternativo à supremacia curricular que cerca os diferentes currículos da Educação Física; assim, os professores/as deixam-se atravessar pelos diferentes encontros e nesse processo entrelaçam o inédito, abrindo maiores possibilidades para valorização da diferença neste jogo escolar que, muitas vezes, concebe a identidade como uma meta a ser alcançada por todos, cerceando a produção de outros modos de vida.

Corroborando com Piovesan (2005), entendemos que ao discutir ações afirmativas corre-se o risco de tratar o indivíduo de forma genérica e abstrata. Dessa forma, faz-se necessária a especificação do sujeito, o qual passa a ser visto em sua peculiaridade e particularidade. Nessa ótica de generalização e abstração, tanto a noção de negro quanto a de gênero evidenciada no tratamento pedagógico dado por alguns docentes, passam a ideia de uma identidade essencialista. Como alerta Silva (2015), tal posicionamento anula a multiplicidade de gênero e raça possíveis de serem enunciadas.

[...] retomamos as discussões acerca das características de ‘graça, beleza e movimentos sincronizados’ da GR. Tencionamos problematizar a construção cultural acerca do gênero feminino como algo ‘frágil e desprotegido’ e do gênero masculino como algo ‘forte e protetor’ [...]. Na aula seguinte, após as vivências das coreografias na

quadra, engendramos uma discussão pautada por uma notícia de jornal, que tratava da diferença salarial entre homens e mulheres que ocupem o mesmo cargo no local de trabalho. Isso serviu para que as discussões da aula anterior fossem retomadas. Conversamos em torno dos discursos preconceituosos que cercam o gênero feminino e que isso não é natural, é algo construído culturalmente pelos sujeitos. Alguns meninos se incomodaram e falaram que as meninas já nascem fracas e ‘choronas’. (Relato 07, p.04).

[...] para iniciar o estudo e entender o que as crianças conheciam da prática, levei algumas imagens de bailarinos e bailarinas, fazendo perguntas a cada representação exposta. [...] levei um texto à turma que atrelava as mudanças e transformações ocorridas no Balé durante os anos a sua profissionalização quando chegou à França, sendo um trabalho mais voltado às mulheres por ser considerado delicado, já para os homens o trabalho deveria ser relacionado à força física. (Relato 14, p.01; 04).

Na aula seguinte, ao retomar a atividade da aula anterior, dando continuidade ao mapeamento. Uma aluna pergunta: Professor, hoje é aula de menino? Então perguntei a ela, por que menina não bate card? Ela disse que não e já emendou outra pergunta, amanhã vai ser aula de menina? Novamente perguntei a ela, quem disse para você que card é coisa de menino? Na card tem alguma indicação ou está escrito nela (card) é um brinquedo só de meninos? Ela responde, não. Foi meu pai quem disse que card é coisa de menino. (Relato 15, p.04).

Na esteira dessa política afirmativa, em um dos relatos analisados é possível percebermos que o professor reconhece outras identidades de gênero que permeiam a contemporaneidade; no entanto, mesmo assim, sua opção foi pelo desenvolvimento de um trabalho polarizado entre homem e mulher.

Atualmente, os estudos, principalmente da teoria *Queer*, avançaram no entendimento sobre gênero. Afirma-se que a simples polarização homem e mulher não traduz a questão como um todo, uma vez que os grupos representados pelos cis, trans (travestis, transsexuais, crossdressers, agêneras, bigêneras, genderfuck e tantas outras classificações). Para o presente relato, nos apoiamos nos discursos bipolarizados que as crianças trouxeram, no que tange ao que os homens podem e o que as mulheres podem (Relato 10, p.02).

Cientes de que as possíveis problematizações e encaminhamentos didáticos do trabalho pedagógico ora analisados ocorreram a partir do diálogo entre professor e estudantes, e que por isso, muitas das decisões tomadas caminham de acordo com a urgência e entendimento dos envolvidos no processo e que, diante destas decisões, os professores acabam suprimindo muitas coisas que poderiam ser destacadas e

exploradas, ainda assim compreendemos ser importante sinalizar esse jogo da identidade e diferença posto em ação no currículo cultural e a predominância muitas vezes da identidade frente à diferença. Nesse processo candente pela valorização de uma identidade, corre-se o risco de uma homogeneização e a proposição de ações didáticas que invisibilizem as diferenças. Como salienta Schérer (2005, p. 1186),

[...] é exatamente em torno do “eu” que a besteira se forma, com seu rosto de olhos fixos, segura de si mesma, surgindo do fundo dos lugares-comuns, das ideias feitas, dos falsos problemas. E, sem dúvida, o que Deleuze nos ensina, aquilo que é o mais difícil e que deve, a cada vez, ser retomado e confirmado, é a necessidade de escapar dessa fixação primeira sobre o eu, dessa tentação de uma subjetividade partilhada de maneira demasiadamente universal, aquela em que a busca sem saída da identidade e a generalidade vazia se confundem. Trata-se, sem dúvida, de atravessar esta bruma ou esta cortina da subjetividade para liberar, por detrás ou ao longo dela, o espaço infinito daquilo que ela nomeia, reconhecendo como tais a única base segura, o único indubitável existente: as multiplicidades e as singularidades.

No jogo entre identidade e diferença produzido no currículo cultural, podemos identificar como linhas comuns, a partir dos relatos de experiência analisados, a preocupação dos docentes em problematizar os discursos que encapam as práticas corporais, como também a preocupação em diversificar as atividades de ensino com objetivo de atender às diferenças ressaltadas no contexto das aulas, sem, no entanto, naturalizá-las. Ainda, são perceptíveis os efeitos de um currículo atento às diferenças e como tal perspectiva didática possibilita aos estudantes um olhar caleidoscópico para as práticas corporais e seus representantes, valorizando o emaranhado discursivo que os produzem, tendo o processo genealógico como balisador de perspectivar outras problematizações.

Assim, vislumbramos que a potência do currículo cultural no trato positivo das diferenças perpassa pela problematização dos discursos a respeito das práticas corporais e seus representantes, sendo que tais problematizações se dão na tensão dialógica estabelecida entre os atores envolvidos no processo didático pedagógico. Esse processo pode ser encarado como um devir que potencializará pontos de vista e pensamentos outros que não estavam presentes anteriormente à realização das problematizações e a hibridização discursiva agenciada a partir dos marcadores sociais transformados em objetos de discussão.

6. COMPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar como as diferenças são tratadas no currículo cultural de Educação Física. Para tanto, submetemos à análise cultural quinze relatos de experiência elaborados por professores e professoras que afirmam colocar em ação tal proposta.

Ressaltamos que entre idas e vindas na tecitura da presente pesquisa, me coloco como uma força que se constituiu neste espaço-tempo de muitas dúvidas e certezas. Como dito em outro momento, o currículo é pura invenção, e tal pesquisa, não escapa desta posição discursiva e inventiva que concebemos a realidade.

Consideramos que as ações didáticas realizadas pelos docentes são tecidas no jogo da identidade e diferença e muitas dessas ações pedagógicas pendem mais para um viés orientado na chave da diferença, pois arriscar uma prática pedagógica que valoriza as práticas corporais dos grupos minoritários, que instiga a problematização dos discursos acerca delas e dos seus representantes, no sentido de visibilizar um número infinito de representações possíveis de serem enunciadas, que se utiliza de diferentes estratégias para afetar os estudantes em suas significações e que incisivamente desconstrói discursos preconceituosos, acaba por se apresentar como uma força que, no tecido social e escolar, produz novos modos de conceber tanto as manifestações da cultura corporal, quanto a identidade provisória dos seus sujeitos.

Desse modo, as problematizações empreendidas pelos docentes se mostraram potencializadoras ao pensarmos na atuação frente à valorização das diferenças. A conexão das problematizações com as atividades de ensino empregadas foram potentes na desconstrução discursiva acerca de inúmeras convicções que os estudantes enunciavam. Assim, os professores/as proporcionam diferentes leituras das práticas corporais objeto de estudo, rompendo com significados aceitos com naturalidade.

Tal postura, advinda do compromisso político dos professores e professoras, qualifica o trabalho atento às diferenças, visto que alguns efeitos encontrados nos mostram outras relações estabelecidas pelos estudantes a partir do estudo da prática corporal. Como exemplo, temos o entendimento que uma estudante passou a ter sobre “o porque os negros sofrem preconceito”, ou seja, a partir do processo didático-pedagógico empreendido pelo docente, a estudante teve acesso a como as relações de

força atuam na subjugação do negro em nossa sociedade. Dessa forma, aceitar tudo como natural e verdadeiro passa a ser menos provável quando se atua com a intencionalidade de abrir um espaço-tempo e ouvir as vozes das diferenças no cotidiano escolar.

A eleição das práticas corporais foi crucial no trato das diferenças, visto que os docentes trabalharam com uma gama diversa de temas que destoavam dos que historicamente a Educação Física vinha e vem trabalhando em alguns outros currículos, como por exemplo, os que têm por objetivo o desenvolvimento de habilidades motoras, capacidades físicas e a aquisição de um corpo saudável. Ao objetivar a leitura das manifestações da cultura corporal de maneira crítica por parte dos estudantes e possibilitar o contato com práticas corporais que foram e são subjugadas, os docentes criam uma ambiência em que colocam em evidência as malhas do poder que constituem as práticas corporais, trazendo para a cena pedagógica conhecimentos científicos, do senso comum, religioso, mítico e midiático, entre outros. Essa postura nos faz acreditar que o currículo cultural proporciona e valoriza práticas disruptivas que, como ervas daninhas, se espalham nos mais inóspitos e insuspeitos espaços escolares e colocam em suspensão verdades e formas de conceber as práticas corporais.

Outro ponto importante das análises foi abertura ao diálogo com os estudantes proposto pelos professores. Nesse sentido, o diálogo traz uma potência maior para o reconhecimento do pensamento do fora, ou seja, um pensamento que não está preso às estruturas da linguagem que definem “a” identidade, mas que abre espaço para a rasura do “eu”, surfando no processo provisório de identificações e possibilitando a visibilização das diferenças. Ou seja, pela possibilidade de minha abertura ao diálogo posso compor-me com o mundo aumentando minha potência de vida, aumentando meu *conatus*, que de acordo com Spinoza (2013) refere-se a “cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser” (p.173).

Sendo o *conatus* a expressão do esforço em si em perseverar em seu ser, cujo intuito é o aumento de potência, podemos dizer que o diálogo é a possibilidade de bons encontros, pois somente a partir dos bons encontros é que podemos aumentar a força de nosso *conatus*, afinal, “não é por julgarmos uma coisa boa que nos esforçamos por ela, que a queremos, que a apeteçemos, que a desejamos, mas, ao contrário, é por nos esforçarmos por ela, por querê-la, por apeteçê-la, por desejá-la, que a julgamos boa”

(SPINOZA, 2013, p.177). Nesse sentido, o diálogo que se propõe é aquele composto de afetos alegres, que aumentam nossa potência de agir.

Desse ponto de vista, trabalhar com o conceito de diálogo no processo didático-pedagógico pode ser interessante na busca de rompermos com um caráter binário de interação entre os atores do processo e possibilitar a multiplicidade de enunciados em que a discordância seja orientadora de novas problematizações, e onde o corpo vibre, encontrando sensações que experimentem o não dito.

Na esteira da diferença, o currículo cultural marca posição ao lidar com questões que literalmente “atravessam” os discursos das práticas corporais, como questões de gênero, raça, classe social, geração, habilidade motora, modos de vida etc., as quais, quando se destacam a partir de uma fala ou gesto de um estudante, muitas vezes se tornam combustível para compreensão do papel da prática corporal na sociedade mais ampla e das pessoas que delas participam. Dessa forma, os docentes experimentam um papel ético-político ao articular currículos com o objetivo de desestabilizar pontos de vista tidos como homogêneos e, assim, desconstruir verdades postas e impostas a partir de um ponto fixo de entendimento do real.

Nesse sentido, o estudo etnográfico das práticas corporais enveredado pelos docentes, e por nós perspectivado a partir das análises, potencializa a produção de novas leituras e identificações sobre a cultura corporal, colocando no jogo outros discursos possíveis sobre a manifestação tematizada.

Já a genealogia dos discursos que se entrelaçam às práticas corporais passa a funcionar como um dispositivo que desestabiliza identidades, abrindo-se ao diálogo, pois ao escrutinar as forças que impeliram as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, a serem identificados de determinada forma, o processo genealógico põe a nu as relações de poder que as constituíram, trazendo para o espaço pedagógico outras maneiras de concebermos as práticas corporais.

Destarte, alguns pontos merecem nossa atenção, por exemplo, o enfoque dado a determinadas identidades ao longo do trabalho didático-pedagógico delineado pelos docentes, as quais caminharam para uma política afirmativa, onde as ações propostas se aproximaram mais no intuito de uma defesa de certas identidades, correndo-se o risco de tratar as diferenças como algo negativo. Assim, em alguns casos, flagramos a tentativa de essencializar a identidade negra e o binarismo de gênero – homem x mulher, os quais trazem uma concepção de valorização de culturas subjugadas em

contrapartida a uma diminuição de outras possibilidades de vida. Estarmos atentos para os processos de diluição das identidades durante a prática pedagógica, as quais se presentificam na rasura do “eu”, pode ser um exercício interessante durante as ações didáticas empreendidas pelo currículo cultural.

De fato, atuar pedagogicamente no intento de possibilitar que os estudantes compreendam o intercâmbio das identidades e dos discursos que cercam as práticas corporais não é uma tarefa das mais fáceis, requer atitude política e engajamento social, requer um certo gosto pelo conflito, uma vontade de desestruturar uma condição posta como normal. O abandono do binômio diferença e identidade, das dicotomias que insistem em nos amalgamar, não é uma tarefa das mais simples, afinal somos impelidos em muitos momentos pela busca de um porto seguro, o qual se estrutura na ideia de uma identidade. Assim, cabe pensarmos em processos mais micropolíticos, nos quais as singularidades tenham condições de se sobreporem mais enfaticamente frente à homogeneização das identidades.

Tais aspectos são compreensíveis visto que a prática pedagógica posta em ação pelos docentes é carregada de marcas que nos produzem e que produzimos ao longo da vida e com elas carregamos as mais potentes contradições.

Quando pretendemos mudar as relações na escola, precisamos mudar todo o caráter desta iniciação, o que não é nada fácil, pois devemos fazer a mudança em nós mesmos. O racismo, o preconceito, toda uma micropolítica fascista que exclui a diferença, colocando-a no lugar do desvio, dá certo, pois cada um de nós trabalha ativamente em favor desta lógica (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 95-96).

Desta feita, compreendemos que a eleição de diferentes práticas corporais que não fazem parte do discurso homogeneizador da área, atrelada à valorização do diálogo, à genealogia e problematização dos discursos ao seu respeito, potencializam uma atitude pedagógica que foge das amarras e normas curriculares expostas em muitos cotidianos escolares, e com isso, criam-se condições para efetivar uma pedagogia da diferença.

Nesse prisma, podemos aproximar a atitude pedagógica dos docentes que colocam o currículo cultural em ação à ideia de docentes nômades, ou seja, um docente que busca investir num pensamento que não tem imagem, diferentemente do docente sedentário, que cria sua prática pedagógica calcada em uma imagem de pensamento dogmático.

Como afirma Paraíso (2015), o professor nômade enfrenta o caos e as erupções na escola tanto quanto o professor sedentário, só que o faz sem armaduras, sem ideias predeterminadas, sem postulados implícitos; na verdade, é na erupção e no caos que ele se sente mais potente para agir. Vejamos o fragmento abaixo:

Não podemos esquecer que durante muito tempo a escola esteve encharcada de práticas machistas. Quando ocorre um flerte com aqueles que resistem, chega a ser comum o estranhamento dos familiares e de alguns professores. Isso se configura como um momento importante para conversar com a comunidade para que entendam o que e o porquê dessas coisas acontecem. O trabalho realizado movimentou essas ações de maneira bem potente. Até hoje, quando encontro aqueles estudantes na rua, ouço ‘E aí, professor, a escola ficou em choque, hein?’ (Relato 06, p.08-09).

Ficar em choque, eis a potência de atuar com um currículo que se transforma em uma máquina de guerra. Inspirados em Deleuze e Guattari (2012), podemos afirmar que as atividades de ensino, o planejamento dos professores/as e os temas explorados na Educação Física cultural exerceram o papel de uma máquina de guerra potencial, precisamente quando traçaram, em seus planos de consistência, linhas de fuga criadoras, um espaço liso de deslocamentos. Desse modo, não é o docente nômade que define esse conjunto de características, mas é esse conjunto de características que define o docente nômade, ao mesmo tempo que define uma máquina de guerra.

O que um docente nômade busca é desenvolver na escola um pensamento e uma ação produtiva e criadora. Este seu agir investe na criação de espaços de expressão e de singularização. Constitui ou busca constituir territórios com potência de transformação coletiva. Tais transformações podem não ocorrer e mesmo que ocorram, seu resultado não será motivo de acomodação. Outros agenciamentos são desencadeados e a ação criadora e singular buscam novas expressões. É um reterritorializar no próprio processo de desterritorialização (GONTIJO, 2007, p. 110).

Inspirados por Deleuze e Guattari (2010), entendemos que as ações didáticas identificadas nos relatos de experiência evidenciam que os docentes não atuam sobre um “ambiente neutro”, mas sim, num ambiente repleto de clichês preexistentes, preestabelecidos. Nesse contexto, com discussões, contraposições e enfrentamentos, estabelecem um apagamento, limpam e estraçalham o constituído e fazem passar uma

corrente de ar, que possibilita outros olhares, outras conexões para o que estava posto como norma.

Quando o docente é agenciado por princípios nômades, mesmo que não provoque uma revolução, caminha na perspectiva de potencializar o estranhamento que sua singularidade provoca no meio daqueles com quem desenvolve sua prática docente. Não se trata de construir simpatias e adesões, mas sim violência ao sedentarismo vigente (GONTIJO, 2007). São os professores nômades os mais propensos a produzirem novidades e de levarem a educação à diferença, uma diferença não maldita. Afinal, estes docentes estão sensíveis a utilizarem suas forças inventivas orientadas para o porvir (CORAZZA, 2014).

Enfim, ao analisarmos os relatos de experiências, visualizamos processos didático-pedagógicos empregados pelos docentes que priorizaram um constante movimento pela valorização das diferenças e, não menos importante, uma ampliação do repertório cultural corporal dos estudantes, qualificando-os à leitura da ocorrência social das práticas corporais e sua reconstrução crítica. Tais situações didáticas potencializaram a produção de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas e, ao menos por alguns momentos, rupturas e sublevações que impulsionaram ações a favor da diferença, configurando uma Educação Física da multiplicidade.

Diante da configuração narrativa descrita neste estudo, podemos perspectivar que os resultados apontam para um avanço nas pesquisas que tratam da valorização das diferenças no currículo da Educação Física. Apesar dos trabalhos anteriores terem explicado como determinados grupos identitários se apresentam frente à Educação Física escolar, nenhum deles buscou efetivamente compreender como se produzia uma prática pedagógica atenta às diferenças, ou seja, como se produzia o jogo da identidade e diferença na prática pedagógica. Nesse diapasão, compreendemos que o presente estudo pode contribuir com a prática pedagógica de professores e professoras que procuram colocar em ação uma didática que valorize as diferenças, diferenças estas que colorem nosso cotidiano escolar e nossa existência.

IDEIAS TÊM DONOS E USUÁRIOS: COM QUEM FIZEMOS RIZOMAS

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas/SP, v. 14, n. 03, p. 13-24, set./dez. 2003.

ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. **Educação Infantil e Diferença**. Campinas: Papirus, 2013.

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFScar**, São Carlos/SP, v. 2, n. 2, p. 85-97, jul./dez. 2011.

AGUIAR, R. L. **As concepções de corpo e a produção de identidades em aulas de Educação Física escolar**. 2011, 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2011.

ALARCÃO, I. **A Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever**. Florianópolis: UFSC, 2002.

AQUINO, J. G.; CORAZZA, S. M. (Org.). **Abecedário: educação da diferença**. Campinas: Papirus, 2009.

AQUINO, J. G.; REGO, T. C. (Org.) . **Deleuze pensa a educação: a docência e a filosofia da diferença**. São Paulo: Segmento, 2014.

BAUMAN, Z. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BENEDETTI, S. C. G. **Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari**: uma vida... 2007. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2007.

BOCCHINI, D. **Identidade e alteridade na prática pedagógica na Educação Física escolar**. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo/SP, 2012.

BONETTO, P. X. R. **A “escrita-curriculo” da perspectiva cultural de Educação Física**: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula. 2016. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2016.

BONETTO, P. X. R.; NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. O tratamento destinado às diferenças nos currículos desenvolvimentista, psicomotor e crítico da Educação Física. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa/PR, v. 12, n. 2, p. 01-16, maio/ago. 2017.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas/SP, v. 26, p. 329-376, jan/jun, 2006.

BRITO, M. R.; GALLO, S. (Org.). **Filosofias da Diferença e Educação**. São Paulo: Livraria da Física Editorial, 2016.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

CAIAFA, J. Comunicação da diferença. **Revista Fronteiras – Estudos midiáticos**, São Leopoldo/RS, v.06, n. 02, p. 47-56, jul./dez., 2004.

CALDERONI, V. A. M. O. **Nas tramas da igualdade e da diferença frente à alteridade dos alunos indígenas**. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado e Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2011.

CANAU, V.M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F; CANAU, V.M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANAU, V. M.; LEITE, M. S. Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 41, p. 144, Set./Dez. 2011.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e política**, Rio de Janeiro/RJ, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

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

CARVALHO, M. M. N. S; NEIRA, M. G. O multiculturalismo e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **A reflexão e a prática no ensino médio: Educação Física Cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

CASTRO, D; NEIRA, M. G. *Corpos indígenas, gestualidade branca: paradoxos da educação intercultural. Plures Humanidades*, Ribeirão Preto/SP, n. 12, p. 32-50, jul./dez. 2009.

CONSTÂNCIO, A. A. E. **Gênero e Educação Física**: repercussões da política educacional gestão 2007 - 2010 em Santa Cruz do Sul. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2011.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **Para uma filosofia do inferno na educação**: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, A. C; MACEDO, E. (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Deleuze pensa a educação: O que Deleuze quer da educação? In: AQUINO, J. G; REGO, T. C. (Org.). **Deleuze pensa a educação**: a docência e a filosofia da diferença. São Paulo: Editora Segmento, 2014.

CORSI, A. M. **Currículo em ação nos anos iniciais do ensino fundamental e a atenção à multiculturalidade**. 2007. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2007.

CORTESÃO, L. **Ser Professor**: Um Ofício em Risco de Extinção. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Entre objecto de determinação e a possibilidade de agência**:

“dispositivos de diferenciação pedagógica” e “temas geradores”. (s/d). <Disponível em: <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/arq06.pdf> > Acesso em: 23/09/2017.

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.

_____. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

_____. Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença: In: **Trajéorias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas - XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre/RS, 2008.** p. 490-503.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro/RJ, n. 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago., 2003.

CRUZ, J. M. O. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Educação e Sociedade,** Campinas/SP, vol. 29, n. 105, p. 1023-1042, set./dez. 2008.

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

DELEUZE, G. **Lógica do sentido.** São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

_____. **Nietzsche a e filosofia.** Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

_____. O atual e o virtual. In.: ALLIEZ, E. **Deleuze, filosofia virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

_____. **Mil plátos - capitalismo e esquizofrenia, vol.1**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. **O que é a Filosofia?**. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **Mil plátos - capitalismo e esquizofrenia, vol.5**. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELMANTO, D.; FAUSTINONI, L. E. Os relatos de prática e sua importância no processo de produção e socialização do conhecimento. In: GOIÁS. **Secretaria de Estado da Educação. Reorientação curricular do 6º ao 9º ano: currículo em debate – Relatos de Práticas Pedagógicas**. Goiânia: SEE/GO, 2009. p. 10-12.

DEVIDE et.al. Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz**, Rio Claro/SP, v. 17, n. 1, p. 93-103, jan./mar. 2011.

ESCUADERO, N. T. G.; NEIRA, M. G. Avaliação da aprendizagem em Educação Física: uma escrita autopoietica. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo/SP, v. 22, n. 49, p. 285-304, maio/ago. 2011.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FLEURI, R.M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, vol. 27, n. 95, p. 495-520,

maio/ago. 2006.

FORQUIM, JEAN-CLAUDE. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Outros espaços. In: _____. **Ditos e Escritos III**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 411-422, 2001. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

GALLO, S., et all. Uma Educação Menor. In: Grupo transversal (Org.). **Educação menor: conceitos e experimentações**. Curitiba: Appris, 2015a.

GONTIJO, P. E. Pensando uma docência nômade: apontamentos a partir do Deleuze (aluno e professor) do abecedário. **Revista Sul-americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, n. 6/7, p. 101-111, maio/abr. 2007.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografia do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

GRUPO TRANSVERSAL. (Org.). **Educação menor: conceitos e experimentações**. Curitiba: Appris, 2015.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e realidade**, Porto Alegre/RS, v. 22, n. 02, p. 01-23, jul./dez. 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

IAFELICE, H. **Deleuze devorador de Spinoza: teoria dos afectos e educação**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2015.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LIMA, M. E.; NEIRA, M. G. O currículo da Educação Física como espaço de participação coletiva e reconhecimento da cultura corporal da comunidade. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid/Espanha, v. 51, n. 5, p. 01-10, fev. 2010.

LIMA, M. E.; NEIRA, M. G. O currículo de Educação Física na rede municipal de São Paulo: análise dos relatos de experiência. In: **VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2015, Vitória/ES. Anais. Vitória: Conbrace, 2015. p. 1-3.

LISBOA FILHO, F. F; MACHADO, A. Comunicação e cultura: reflexões sobre a análise cultural como método de pesquisa. **XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul**, 2015, Joinville/SC. Anais. Joinville: Intercom, 2015. p. 1-15.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade e culturas**, Porto/Portugal, n. 39, p. 07-23, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOSSO, R. **O sujeito do «entre-lugar» na literatura portuguesa: um diálogo entre Bhabha e Lobo Antunes**. II Colóquio da Pós-Graduação em Letras, v. 2, Unesp – Campus Assis/SP, 2010.

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

_____. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 11, n. 32, p. 285-372, maio/ago. 2006b.

MAKHOUL, C.S. **Educação Física e inclusão em escolas estaduais de Goiás**. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2007.

MARINHO, C. M. **A filosofia da diferença de Gilles Deleuze na filosofia da Educação no Brasil**. 2012. 463 f. Relatório Final (Pós-doutorado) – Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2012.

MATHIAS, J. R. A. **Identidade e Diferença: sentidos construção**. 2006. 191 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2006.

MAUÉS, J. O currículo sob a cunha da diferença. **29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006**, Caxambu/MG. Anais. Caxambu: ANPEd, 2006. p. 1-17.

MEDEIROS, D. **Diferença e subjetividades do corpo: que educação é essa?** 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2012.

MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MEYER, R. M. K. **Isto e aquilo: manifestações no currículo escolar**. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2007.

MORAES, A. L. C. **A análise cultural**. Anais do XXIV Compós. Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, Brasília/DF, 2015.

_____. A análise cultural: um método de procedimentos em pesquisas. **Questões Transversais-Revista de Epistemologias da Comunicação**, São Leopoldo/RS, v. 4, n. 7, p. 01-09, jan./jun. 2016.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

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

_____. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MÜLLER, A. **Avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2016.

NASCIMENTO, L. G. et al. Teorias e discursos no currículo: entre a teoria crítica e os discursos pós-críticos. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa/PB, v. 8, n. 1, p. 136-154, Jan./Abr. de 2015.

NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

_____. Educação Física na perspectiva cultural: proposições a partir do debate em torno do currículo e da expansão do Ensino Fundamental. **Horizontes**, Itatiba/SP, v. 27, n. 2, p. 79-89, jul/dez, 2009.

_____. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011. 333 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011a.

_____. **A reflexão e a prática no ensino – Educação Física**. São Paulo:

Blucher, 2011b.

_____. Etnografando a prática do skate: elementos para o currículo da Educação Física. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro/RJ, vol. 09, n. 18, p. 299-316, Jul./Dez. 2014a.

_____. Análise de relatos que abordaram o esporte nas aulas de Educação Física: indícios de uma mudança paradigmática. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro/RJ, n. 16, p. 41-65, mai./ago. 2014b.

_____. **Práticas corporais**: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014c.

_____. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**. Florianópolis/SC, v. 16, n. 31, p. 276-304, maio/ago. 2015.

_____. O currículo cultural da Educação Física: por uma pedagogia da(s) diferença(s). In: NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. (Org.). **Educação Física Cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016a.

_____. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em movimento**. (UFRJ. OnLine), Rio de Janeiro/RJ, v. 12, n. 02, p. 80-101, jul./dez. 2016b.

_____. Os procedimentos didáticos do currículo cultural da Educação Física. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Educação Física cultural**: escritas sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016c. p. 17-50.

_____. Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Textos FCC**, São Paulo/SP, v. 53, p. 52-103, nov. 2017.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e alternativa**. São Paulo: Phorte, 2008.

_____. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016.

NETO, S. V; CASTRO, S. L; MOURA, R. L. **A questão da diferença na produção acadêmica sobre Educação Física escolar**: análise parcial sobre a produção do periódico científico revista brasileira de ciências do esporte. VI EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino, Goiás/GO, 2015. p. 1-15.

NUNES, H. C. B; NEIRA, M. G. A diferença no currículo cultural: por uma Educação (Física) menor. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa/PR, v. 12, n. 2, p. 01-17, maio/ago. 2017.

NUNES, M. L. F. Educação Física: currículo, identidade e diferença. In: NEIRA, M. G. (Org.). **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

_____. **Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença**. 2006. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2006.

_____. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In: NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. (Org.). **Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana**. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2017.

OLIVEIRA, R. C. O futebol nas aulas de Educação Física: entre “dribles”, preconceitos e desigualdades. **Motriz**, Rio Claro/SP, v. 12 n. 3 p. 301-306, set./dez. 2006.

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

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

_____. Diferença em si no currículo. **28ª . Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2005, Caxambu/MG. Anais. Caxambu: ANPEd, 2005. p. 1-17.

_____. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

_____. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

_____. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, Porto Alegre/RS, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015.

PETERS, M. **Pós-Estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINTO, F. N. P. Ensinar e aprender, dois lados do mesmo processo? Por um ensino/aprendizagem rizomático. **Revista “Ao pé da letra”**, Pernambuco/PE, vol. 12.1, n. 2, jan./jun. 2010.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

PRADO, V. M. Entre queerpos e discursos: normalização de condutas, homossexualidades e homofobia nas práticas escolares da Educação Física. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa/PR, v. 12, n. 2, p. 01-19, maio/ago. 2017.

PRADO, V. M; RIBEIRO, A. I. M. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de Conversa. **Motriz**, Rio Claro/SP, v.16, n. 2, p. 402-413, abr./jun. 2010.

RANGEL, I. C. A. Racismo, preconceito e exclusão: um olhar a partir da Educação Física escolar. **Motriz**, Rio Claro/SP, v. 12, n. 1, p. 73-76, jan./abr. 2006.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

ROMUALDO, A. S. **Doce ou atroz, manso ou feroz: os currículos realizados/inventados na relação com a(s) diferença(s) no cotidiano escolar**. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2011.

SANTOS, V. C. Índícios de sentidos e significados de feminilidade e de masculinidade em aulas de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro/SP, v. 16 n. 4, p. 841-852, out./dez. 2010.

SANTOS, M. H. R. C. **Desenhos da diferença na escola: verdades, poderes, subjetividades e a produção de sujeitos**. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2011.

SANTOS, I. L. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. 2016. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2016.

SANTOS, I. L. **Educação Física cultural**: navegando pelos mares-territórios da tematização e problematização. (mimeo). Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/ivan_02.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2017.

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

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

SCHÄFFER, M. “Entre-lugares” da cultura: diversidade ou diferença? **Educação e Realidade**. Porto Alegre/RS: UFRGS/FACED, v. 24, n. 1, p. 161-167, jan./jun. 1999.

SCHÉRER, R. Aprender com Deleuze. **Educ. Soc.**, Campinas/SP, vol. 26, n. 93, p. 1183-1194, Set./Dez. 2005.

SILVA, T. T. Dr. Nietzsche, curricularista: com uma pequena ajuda do professor Deleuze In: **24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. 2001, Caxambu/MG. Anais. Caxambu: ANPEd, 2001. p. 1-16.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, C. R. Identidade e pós-identidade, uma perspectiva queer. **Revista Contraponto**. Porto Alegre/RS, v. 02, n. 01, p. 140-158, jan./jul. 2015.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUSA SANTOS, B. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, M. M. N. **“Minha história conto eu”:** multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. 2012. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2012.

SPINOZA, B. **Ética**. 3 ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2013.

STOER, R.; CORTESÃO, L. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

TEIXEIRA, F. A. Educação Física escolar: reflexões sobre as aulas de exclusão. **Motrivivência**. Florianópolis/SC, Ano XXI, n. 32/33, p. 335-343, jun./dez. 2009.

VEIGA-NETO, A. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, S.; SOUZA, M. R. (Org.). **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas, Editora Alínea, 2004.

WILLIAMS, J. **Pós-Estruturalismo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WORTMANN, M. L. C. O currículo na literatura infanto-juvenil: uma incursão à Escola Hogwarts e ao mundo de Harry Potter. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro/RJ, v. 11, n. 2, p. 162-178, jul./dez. 2011.