



**O JOGO DA IDENTIDADE E DIFERENÇA NO CURRÍCULO CULTURAL DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

**THE OSCILLATION BETWEEN IDENTITY AND DIFFERENCE IN THE CULTURAL  
CURRICULUM OF PHYSICAL EDUCATION**

**EL JUEGO DE LA IDENTIDAD Y LA DIFERENCIA EN EL CURRÍCULO  
CULTURAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

NUNES, Hugo Cesar Bueno  
nuneshugo@live.com

Faculdade de Educação da USP - FEUSP  
<https://orcid.org/0000-0001-5143-6339>

NEIRA, Marcos Garcia  
mgneira@usp.br

Faculdade de Educação da USP – FEUSP  
<https://orcid.org/0000-0003-1054-8224>

**RESUMO** A heterogeneidade que caracteriza a escola contemporânea vem demandando a produção de experiências curriculares que reconheçam as diferenças, a fim de reduzir os mecanismos de exclusão. No campo da Educação Física, o currículo cultural merece destaque ao valorizar todas as formas de expressão da cultura corporal, sem hierarquizá-las. Com o objetivo de investigar como os docentes que afirmam colocar em ação a proposta lidam efetivamente com as diferenças, treze relatos de experiência foram submetidos à análise cultural. Os resultados indicam que a problematização das representações das práticas corporais dos grupos minoritários e a desconstrução dos discursos ao seu respeito propiciam diferentes leituras, desestabilizam significados e contribuem para produzir outras formas de ver e narrar as pessoas que delas participam.

**Palavras-chave:** Educação Física. Currículo. Cultura. Diferença.

**ABSTRACT** The heterogeneity that characterizes the contemporary school has demanded the production of curricular experiences that recognize differences, in order to reduce the mechanisms of exclusion. In the field of Physical Education, the cultural curriculum deserves to be highlighted by valuing all forms of expression of body culture, without prioritizing them. In order to investigate how professors who claim to put the proposal into action effectively deal with differences, thirteen experience reports were submitted to cultural analysis. The results indicate that the problematization of representations of the corporal practices of minority groups, as well as the deconstruction of the discourses about them, provide different readings,

destabilize meanings and contribute to producing other ways of seeing and narrating the people who participate in them.

**Keywords:** Physical Education. Culture. Difference.

**RESUMEN** La heterogeneidad que caracteriza a la escuela contemporánea ha demandado la producción de experiencias curriculares que reconozcan las diferencias, a fin de reducir los mecanismos de exclusión. En el campo de la Educación Física, el currículum cultural merece ser destacado al valorar todas las formas de expresión de la cultura corporal, sin priorizarlas. Para investigar cómo los profesores que dicen poner en práctica la propuesta abordan efectivamente las diferencias, se sometieron a análisis cultural trece relatos de experiencia. Los resultados indican que la problematización de las representaciones de las prácticas corporales de los grupos minoritarios, así como la deconstrucción de los discursos sobre ellas, brindan lecturas diferentes, desestabilizan significados y contribuyen a producir otras formas de ver y narrar a las personas que participan en ellas.

**Palabras clave:** Educación Física. Currículum. Diferencia.

## 1 INTRODUÇÃO

São cada vez mais abundantes as denúncias de que a sociedade moderna perdeu seu centro, que ele foi deslocado, não existindo, portanto, nenhum princípio articulador ou organizador. A sociedade não é um todo unificado e bem-delimitado, nem uma totalidade resultante de mudanças evolucionárias. Ao contrário disso, ela é constantemente descentrada. Não há um tom adequado para este tempo presente, não há nomes que o designem, definam ou classifiquem. O tom deste tempo é caótico, confuso, desordenado. Nele há uma dissonância de descontinuidades, fragmentos, silêncios: migrações e deslocamentos de populações inteiras, violência racial, enfrentamentos, pluralização, mestiçagem e segmentação das comunidades; uma progressiva destruição e burocratização dos espaços de convivência; a proliferação de intercâmbios e comunicações. Tudo isso redundando na afirmação da diferença em um mundo cada vez mais globalizado (LACLAU, 1990; SKLIAR, 2003).

Nessa paisagem, 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. Por essa razão, é preciso descentrá-las, esgarçá-las, produzi-las na diferença.

Em contraposição à escola centrada no professor, hierarquizada, organizada de modo linear, onde os conhecimentos estão dados de antemão com o objetivo de legitimar determinadas identidades, tem-se pensado a escola como modo de enunciação da diferença cultural, que cria possibilidades de exposição dos limites do projeto hegemônico herdado da Modernidade, qual seja, patriarcal, capitalista e colonialista.

As alternativas existentes valorizam as muitas histórias, as várias culturas e os diferentes saberes para desestabilizar as representações de saber e poder estruturadas pela cultura hegemônica. A diferença cultural amplia os movimentos escolares que se opõem à subalternização, por não contar com um “[...] sujeito transcendente que sabe”, mas com sujeitos que tecem saberes e não saberes (ESTEBAN, 2003).

Cientes de que a escola contemporânea é um espaço marcado pela heterogeneidade, alguns sistemas públicos de ensino têm buscado estabelecer políticas curriculares que reconheçam as diferenças (AGUIAR, 2014; GALIAN; SAMPAIO, 2016), enquanto iniciativas variadas vêm sendo documentadas (MOREIRA; CANDAU, 2008, 2014). No campo da Educação Física, merece destaque o chamado currículo cultural, culturalmente orientado, ou a perspectiva cultural do componente.

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, conferindo centralidade às relações de poder na produção dos significados atribuídos às práticas corporais e aos seus representantes. Nessa perspectiva, as brincadeiras, as danças, as lutas, as ginásticas e os esportes realizados pelos grupos que coabitam a sociedade são tomados como textos da cultura produzidos pela gestualidade. Mediante a tematização, deseja-se propiciar, aos estudantes, situações didáticas que possam qualificar a leitura das suas variadas ocorrências sociais, bem como, a reelaboração contextualizada dessas ocorrências (NEIRA, 2015).

Escapando das taxonomias, sistematizações e gradações que caracterizam outras teorias curriculares do componente, o currículo cultural da Educação Física valoriza todas as formas de conhecimento abarcadas pelas práticas corporais, sem

as hierarquizar. Dessa forma,

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 potencializa a sua produção. É a condição de sua existência. (NUNES, 2016, p. 63).

Nessa vertente, o tratamento dado às diferenças nas aulas de Educação Física, além de reconhecer as práticas corporais dos diferentes grupos e seus sujeitos que foram e são subjugados, abre espaço para outras formas de expressão, além, é claro, de romper com a ilusória homogeneidade presente no universo escolar e oportunizar a problematização das formas de produção da diferença.

Pode-se observar, assim, que a literatura a respeito da Educação Física cultural explicita o direito à diferença e a importância de operar didaticamente a favor da sua presença (NEIRA, 2020). É sabido que, na tradição escolar, frequentemente, o *outro* é visto de forma cruel, seja a criança gorda, a negra, a alta, com deficiência, baixa, nariguda, orelhuda, seja aquela com os pés grandes, a pobre, a homossexual, todas vivem processos muito próprios de exclusão e discriminação. Em outros termos, na escola, ser diferente é ser depreciado, ridicularizado, estigmatizado, discriminado e, por fim, excluído na frente de todos e com a anuência dos profissionais da educação, quando estes silenciam ou participam dessas situações (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2021).

Como assertivamente ressalta Gomes (2021), não podemos, enquanto docentes, ficar nos escondendo atrás de um currículo que silencia, impõe estereótipos e trata de maneira desigual e discriminatória as diferenças presentes no cotidiano escolar. Nossos estudantes precisam vivenciar práticas pedagógicas que lhes permitam ampliar o seu universo sociocultural, rever e superar preconceitos.

Essa constatação fez surgir o interesse em investigar como os docentes que afirmam colocar em ação a perspectiva cultural da Educação Física lidam efetivamente com as diferenças na medida em que as experiências curriculares são produzidas. Compreendemos que o presente estudo contribuirá para ações didáticas na escola, no âmbito da Educação Física, inspiradas no trato das diferenças,

rompendo com práticas pedagógicas homogêneas e que passam ao largo da multiplicidade das crianças e suas culturas no cotidiano escolar.

## 2 METODOLOGIA

Estudos realizados por Rocha et al. (2015), Tenório et al. (2017) e Maldonado (2020) reconhecem, na produção do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da USP (GPEF), uma certa concentração de trabalhos sintonizados com o currículo cultural. As consultas feitas à caracterização disponível no Diretório de Grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à descrição no portal eletrônico<sup>1</sup> do GPEF confirmam essa identificação. Desde a sua criação, em 2004, o coletivo constituído por pesquisadores/as e, também, por professores/as que atuam na Educação Básica tem como prática habitual a produção de relatos de experiência e sua publicação no repositório digital.<sup>2</sup>

Em síntese, esses documentos dão visibilidade a uma parcela do saber pedagógico construído e reconstruído ao longo da vida profissional em meio a uma multiplicidade de situações. A leitura permite conhecer as razões que levaram o docente a definir uma determinada prática corporal para ser tematizada, como isso foi feito, as respostas da turma às situações didáticas, além da avaliação do trabalho pedagógico realizado. Em um certo sentido, esses registros traduzem o currículo do ponto de vista de quem o produz cotidianamente (NEIRA, 2017).

Conforme a agenda divulgada no sítio,<sup>3</sup> o grupo dedicou as reuniões do segundo semestre de 2016 ao debate de trabalhos teóricos que discutem a produção das diferenças a partir dos Estudos Culturais na sua vertente pós-estruturalista. Além de revelar a importância da questão para quem realiza o currículo cultural, inferimos que as experiências pedagógicas desenvolvidas naquele ano e no seguinte possam ter ressoado, em alguma medida, os efeitos dessas discussões.

Uma primeira leitura dos 19 relatos das experiências realizadas em 2017

<sup>1</sup> <http://www.gpef.fe.usp.br/>

<sup>2</sup> <http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/>

<sup>3</sup> <http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/reunioes/>

permitiu selecionar 13 documentos que descrevem episódios de tratamento das diferenças. Tomadas como *corpus* empírico da presente pesquisa, essas narrativas foram submetidas à análise cultural.

Enquanto método de pesquisa, a análise cultural busca entender como as práticas sociais 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 (MORAES, 2015).

Isso posto, mediante a análise cultural dos relatos de experiência, entremeamos posicionamentos, discursos e saberes para *mergulharmos* mais profundamente na maneira como os docentes tratam pedagogicamente as diferenças e os significados que a elas 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 da carreira, em instituições distintas e atuam em etapas variadas da Educação Básica.

A análise dos relatos de experiência dos docentes permite identificar certas forças na produção de suas práticas pedagógicas. Forças essas muito compromissadas com uma escola democrática e a favor de grupos minoritários, logo, é fácil reconhecer que muitas ações tencionam uma prática afeita às diferenças. Isso significa que as situações didáticas planejadas e desenvolvidas pelos docentes culturalmente orientados estão imbricadas no jogo da identidade e diferença. Olhemos mais detidamente como se interseccionam tais relações.

### **3 O JOGO DA IDENTIDADE E DIFERENÇA NO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

O primeiro aspecto que chama a atenção ao submetermos o arquivo de relatos de experiência à análise cultural é a eleição das práticas corporais a serem tematizadas. Podemos pressupor que balé, frevo, luta olímpica, capucheta, elástico, sertanejo sofrência, muay thai, skate, jogo de bafo, entre outros, são temas cercados de preconceito e raramente abordados nas aulas de Educação Física. O excerto a seguir apresenta a potência de se pensar e dar vez para temáticas que fogem do

padrão.

“Ao digitar no Google e 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 pelos 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 todos 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 [Mães] responsáveis foram à escola dizendo que eu estava ensinando seus filhos e filhas a *virarem gays*”. (Relato 01, p. 05-06).

Conforme o relato citado, a eleição da prática corporal deu-se mediante sua articulação com o projeto pedagógico da escola. Como ressalta Neira (2016, p. 10), “[...] 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”.

Podemos aventar que o estranhamento de muitas famílias advém da cultura identitária que coloniza nossas escolas, uma educação presa aos valores da Modernidade, com vistas a formar o cidadão apto, autônomo e centrado, por meio de um ensino neutro, preferencialmente pautado na tradição ilustrada. Podemos indagar o quanto os temas que fogem desse script, quando abordados, geram um certo frisson em parte da comunidade escolar. Basta verificar a emergência de movimentos conservadores organizados contrários à discussão das questões de gênero e sexualidade, além de defensores do ensino domiciliar. Como ressaltam Neira (2015) e Carvalho e Neira (2016), a pedagogia cultural expõe as artimanhas de determinados segmentos para invalidar os saberes dos grupos marginalizados por meio de situações didáticas que investigam a naturalização de certas representações postas em circulação.

Em outro diapasão, na busca por desestabilizar as identidades, os fragmentos a seguir apresentados descrevem situações didáticas de enfrentamento dos discursos postos em circulação acerca das práticas corporais e de seus representantes. A primeira, deu-se após a assistência de um vídeo em que uma atleta de luta olímpica afirma que as lutas combatem a violência, tornando as pessoas pacíficas, a segunda, ocorreu após os estudantes acessarem informações acerca da relação do frevo 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 03, 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 *Fucei 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 04, p. 05).

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

A partir desse entendimento, dar visibilidade à diferença é insuficiente, ou seja, é preciso contestá-la no terreno arenoso e discursivo que compõe nossos modos de existir. Propor 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.

“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 06, p. 03).

Enunciados pejorativos estão por toda a parte, logo, dar-lhes atenção durante as aulas constitui oportunidade de acessar conhecimentos que extrapolam a simples

vivência das práticas corporais. No fragmento citado, vemos 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*”, o avô do estudante naturaliza o que seriam a identidade correta e a desviante, ou seja, dá vazão ao discurso normalizador. Quando o professor problematiza essa visão, cria condições para que a diferença seja posta em evidência frente a uma identidade essencializada, confrontando as forças que impingem tais significados com os discursos advindos da própria turma.

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. Daí a importância de situações didáticas que atuem na desconstrução das falas que inferiorizam. Nesse processo, o plural, o múltiplo, aparece e desestabiliza as fronteiras cristalizadas. Desse modo,

Precisamos entender que a ideia de identidade não é só algo que me identifica, ou que se aproxima do que seja “eu mesmo”, mas sim é uma construção, uma produção de “mim mesmo” diferindo-se: aquilo que eu sou é construído diferindo-me daquilo que sou; portanto, a identidade não é uma clausura de essência e de homogeneidade, mas um processo intenso de forças a se diferirem. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2021, p. 69).

Torna-se inexorável, portanto, problematizar não só a ocorrência social das práticas corporais, mas também os discursos que emergem a seu respeito, atentando-se para hibridismos e mestiçagens, vislumbrando desencadear outros olhares dos estudantes para si próprios (NEIRA, 2020), cujos efeitos são incertos e sobre os quais não temos qualquer controle. Além de ressaltar as diferenças, é preciso pensar em atividades de ensino que as potencializem, estimulando os alunos a analisarem aspectos que podem não ser percebidos. Como exemplo, citamos o relato a seguir.

“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).

No currículo cultural, trabalhar pedagogicamente com a diferença é um gesto ético-político que envolve desconstrução de regimes de verdade que instituíram subjetividades escolares. “*Era possível que as aulas acontecessem mesmo com tantas diferenças*”. A surpresa da professora pode ser fruto do empreendimento homogeneizante levado a cabo pelas pedagogias modernas que anunciaram a igualdade durante décadas. Ciente do fato, viu com bons olhos a possibilidade de trabalhar com grupos heterogêneos nas aulas.

Como destaca Souza (2012), é papel dos docentes culturalmente orientados organizar e desenvolver com muita atenção as situações didáticas, a fim de evitar a construção de identidades subordinadas ou superiores, com tendências segregacionistas, o que apenas reforçará o preconceito e a injustiça social. Tal propósito passa pela diversificação dos encaminhamentos pedagógicos, os quais devem produzir bons encontros, isto é, aqueles que geram, nos estudantes, potência de vida, levando-os a sentir que a escola pode conectar-se as suas vidas.

Ao diversificar as situações didáticas, os docentes tendem a atingir um número maior de estudantes, visto que o trabalho centrado apenas em vivências corporais provavelmente não afetará<sup>4</sup> a turma inteira. Quanto mais o professor ou a professora diversifica as atividades de ensino, mais expressará a heterogeneidade do grupo e maiores serão as chances de promover conexões com os estudantes, entre eles e deles com a prática corporal tematizada.

O interessante, nesse contexto, é perceber como a problematização dos discursos a respeito da brincadeira, da dança, da luta, do esporte ou da ginástica, bem como, de seus participantes potencializa o trato positivo das diferenças ao travar um diálogo aberto com os estudantes, o que só acontece quando se reconhecem as experiências acumuladas para além dos muros escolares. Conforme Bonetto e Neira (2019), dentre os princípios do currículo cultural, desponta o reconhecimento da cultura corporal da comunidade.

Outro aspecto recorrente nos relatos analisados é o tempo destinado aos momentos de diálogo. Como bem salientou Oliveira Júnior (2017), o diálogo é algo

---

<sup>4</sup> Este termo diz respeito aos afetos, ou seja, a ação ou efeito de um corpo sobre outro.

constante nas aulas inspiradas no currículo cultural. O professor não só considera e reconhece as vozes discentes, como também favorece a enunciação dos seus saberes (SANTOS JÚNIOR, 2020), 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, incentiva a circulação de conhecimentos e a análise do modo como as práticas corporais se emaranham na teia social.

“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 10, p. 03).

Podemos conjecturar que, agenciados pelos princípios do currículo cultural, os docentes incitam o posicionamento dos estudantes frente às problemáticas levantadas e isso libera fluxos contínuos de encontros que, em momentos diversos, produzem fagulhas de instabilidade nos modos de pensar dos envolvidos no processo pedagógico. Isso propicia uma pedagogia da diferença e, possivelmente, coloca em xeque muitas identidades e verdades que impregnam nossas vidas e nossos modos de pensar. Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) explicam que a diferença não se apazigua, o que a diferença faz é diferir. Dessa forma, a cada repetição, se extrai uma diferença, ou seja, diferenças geram diferenças. A diferença vai de encontro às identidades, borrando-as.

A análise dos registros docentes aponta que a colisão das identidades com alguns conceitos cristalizados sobre as práticas corporais e as pessoas que delas participam pode ser um exercício interessante para provocar a abertura à diferença, dando espaço para a produção de outros modos de pensar a respeito do tema. O mesmo pode ser dito sobre os marcadores sociais da diferença. Os professores culturalmente orientados trabalham a partir delas e não apesar delas. Simplesmente, não são tomadas como um problema a ser resolvido, camuflado ou disfarçado.

“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 fizéssemos essa solicitação. Também observamos que os estudantes com deficiência se envolveram bastante nas disputas, comemorando muito quando venciam”. (Relato 11, p. 02).

Divergindo, em absoluto, dos currículos tradicionais da Educação Física, denota-se que a perspectiva cultural não pretende o alcance de um padrão posto e imposto, ou seja, uma norma preestabelecida. Todos são ouvidos, têm seus saberes reconhecidos e realizam as vivências ao seu modo. Além das diferenças físicas, questões como raça, modos de vestir, habilidades, gênero, composição corporal, geração, entre outras, também não passam despercebidas. Dito de outra forma, os marcadores sociais que perpassam as práticas corporais penetram fortemente na tessitura do currículo cultural e, muitas vezes, ditam o andamento do processo pedagógico. Como afirmou Oliveira Júnior (2017), a perspectiva cultural da Educação Física trata a diferença como diferença cultural e não como diversidade. Justamente por isso, desenvolve situações didáticas que escavam a genealogia do marcador social em questão, visto que, geralmente, o assunto está intimamente ligado a valores morais e, como bem destacou Silva (2001), um valor moral deve saber o seu lugar.

Assim, afinados e atentos às formas como o poder entrelaça os discursos acerca da cultura corporal, os docentes se tornam verdadeiros garimpeiros no processo genealógico, em uma busca incessante por escarafunchar os mecanismos que produziram os regimes de verdade.

“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 12, p. 08).

O exercício genealógico escrutina os processos históricos e contextos de criação e recriação das práticas corporais. Esse movimento vai ao encontro do que afirma Neira (2008), ao conceber que, em linhas gerais, a proposta cultural permite, aos estudantes, entenderem as práticas corporais como artefatos culturais elaborados e reelaborados ao longo do tempo, em consonância com os 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. Assim, ao estarem sensíveis a essas questões, momentos impensáveis se potencializam, favorecendo novas perspectivas de conhecimento, a invenção de outras manifestações da cultura corporal e uma pluralidade de leituras de mundo.

Não pensemos, contudo, que a análise das narrativas docentes com o currículo cultural são pura perfeição no trato das diferenças. Nesse tecer curricular, tem-se, constantemente, o jogo da identidade e diferença em disputa, com uma força mais proeminente no viés identitário. Em alguns momentos, os registros analisados deixam transparecer uma docência simpática às políticas afirmativas, as quais atuam de maneira compensatória ou mesmo celebratória, buscando a correção de uma situação de desigualdade e/ou discriminação que padecem certos grupos sociais.

A seguir, no próximo excerto, podemos aventar a luta pelo reconhecimento de algumas identidades e, conseqüentemente, um certo risco de aprisionamento da diferença. Não é por acaso que Skliar (2003) e Silva (2012) alertaram para a sutileza como o poder se manifesta nas relações de identidade e diferença e, com isso, a produção de um discurso colonizador.

“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, deu-se 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 09, p. 07; 09; 12).

Certas passagens convidam a pensar como o professor demarca e valoriza as identidades: “[...] *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*”. Esses enunciados nos fazem pensar que o docente exalta a cultura negra. Embora isso não seja um problema, fica explícito o risco de, ao

defendê-la, homogeneizá-la, pois não se percebe qualquer intenção de rasurar o marcador de raça “*negro*” juntamente com a prática corporal “*capoeira*”.

Podemos, assim, conjecturar que, ao valorizar a cultura afro-brasileira por meio da tematização da capoeira, as atividades de ensino propostas podem caminhar para um certo binarismo, ou seja, a defesa de uma cultura negra oprimida frente a uma cultura branca colonizadora. Tal dicotomia essencializa identidades e não contribui para a potencialização de outros modos de vida, muito menos das práticas corporais da tradição afro-brasileira na sociedade em que vivemos, apenas instiga a luta com lados bem definidos, uns contra os outros.

Algo semelhante acontece com a questão de gênero.

“[...] 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 13, p. 04).

Notamos, nesse fragmento, 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 pelo professor acabam por reafirmar uma identidade, e, com isso, se distanciam de uma problematização do *entre-lugar* em que tais identidades são produzidas. O *entre-lugar* é, portanto, o espaço apropriado para a produção do novo, pois fertiliza o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação que promovam novos signos identitários (BHABHA, 1998). Ele pode ser entendido justamente como um não se encaixar nas categorias discursivas. Desse modo, o *entre-lugar* é aquilo que está no meio do caminho, um trânsito que não cessa e não se determina (SILVA, 2015).

Como afirma Haider (2019), ao pensarmos a identidade, não podemos desprezar suas armadilhas, quais sejam, a identidade como resultado de uma política afirmativa que promove o apagamento das diferenças e, nesse movimento de negação, todos somos colocados como pertencentes à espécie humana, separados tão só pela classe social.

Cientes de que as possíveis problematizações e encaminhamentos didáticos ora analisados ocorreram a partir do diálogo entre professores e estudantes, estes afetados por uma multiplicidade de aspectos que os subjetivam, que muitas decisões tomadas caminham de acordo com a urgência e o entendimento dos envolvidos no processo e que, diante dessas decisões, os professores acabam suprimindo muitas coisas que poderiam ser destacadas e exploradas, ainda assim, compreendemos ser relevante sinalizar o jogo em curso, no qual, muitas vezes, predomina a identidade frente à diferença.

É válido lembrar, assim, que uma pedagogia que valorize a identidade frente à diferença corre o risco de empregar ações didáticas que uniformizam pela invisibilização das diferenças. Daí a importância de uma atitude crítica dos docentes frente ao que propõem, concedendo-se o tempo necessário para rever decisões e replanejar as situações didáticas, tendo, nas vozes dos estudantes, um arquivo sempre aberto, suscetível à consulta constante.

#### **4 COMPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS**

A presente pesquisa objetivou investigar como os docentes lidam com a diferença no currículo cultural de Educação Física. Para tanto, submetemos à análise cultural 13 relatos de experiência elaborados por professores e professoras que afirmam colocar em ação tal proposta.

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

Desse modo, as problematizações empreendidas pelos docentes se mostram potencializadoras ao pensarmos na atuação frente à produção das diferenças. As conexões das problematizações com as atividades de ensino empregadas são potentes na desconstrução discursiva acerca de inúmeras convicções que os estudantes enunciam. Assim, os professores proporcionam diferentes leituras de brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas tematizadas, rompendo com significados aceitos com naturalidade.

Tal postura, advinda do compromisso político dos docentes, qualifica o trabalho atento às diferenças, visto que alguns efeitos encontrados mostram outras relações estabelecidas pelos estudantes a partir do estudo da prática corporal. Como exemplo, citamos o entendimento que uma estudante passou a ter sobre “[...] o porque os negros sofrem preconceito”. A partir do processo didático-pedagógico empreendido pelo docente, a aluna compreendeu como as relações de força atuam na subjugação do negro em nossa sociedade. Assim sendo, aceitar tudo como natural e verdadeiro passa a ser menos provável quando se atua para abrir um espaço-tempo e ouvir as vozes das diferenças no cotidiano escolar.

Não há como fugir dessa realidade! Podemos até tentar fingir que “esse assunto não nos diz respeito”, mas a diversidade cultural continuará presente: na nossa vida, na escola, na vida dos nossos alunos, nos seus costumes, comportamentos, estética, estilos musicais, na sua cultura e nas suas trajetórias de vida. Quanto mais fingimos que o trato pedagógico e ético da diversidade não é uma tarefa da escola e dos educadores, mais conflituosos e delicados se “tornarão as relações entre o “eu” e o “outro” no interior das escolas e no dia a dia das salas de aulas”. (GOMES, 2021, p. 46, grifos do autor).

De fato, atuar pedagogicamente no intento de possibilitar que os estudantes compreendam o intercâmbio das identidades e dos discursos que cercam as práticas corporais é uma tarefa complexa, que requer atitude política e engajamento social, um certo gosto pelo conflito e 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 algo simples, afinal, somos impelidos, em muitos momentos, a buscar um porto seguro que se estrutura na ideia de uma identidade. Cabe, então, pensarmos em processos micropolíticos, nos quais as singularidades tenham condições de se sobrepor mais enfaticamente frente à homogeneização das identidades.



Assim, o currículo cultural da Educação Física se mostra atento aos entrelugares, apresentando-se como um movimento alternativo à supremacia curricular e identitária que coloniza as escolas e o componente em específico. Os professores deixam-se atravessar pelos diferentes encontros e, nesse processo, entrelaçam sua experiência com o insuspeito, o inédito, criando alternativas para a produção da diferença em um jogo escolar que, muitas vezes, concebe a identidade como uma meta a ser alcançada por todos, cerceando a produção de outros modos de vida.

### **HUGO CESAR BUENO NUNES**

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Pesquisador do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA/USP), na Cátedra Otávio Frias Filho. Coordenador do Grupo de Estudos da Diferença na Educação – GEDE/FASESP – Faculdade SESI de Educação. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar – GPEF/FEUSP. Coordenador de Graduação na FASESP.

### **MARCOS GARCIA NEIRA**

Licenciado em Educação Física e Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação, Pós-doutorado em Currículo e Livre-Docência em Metodologia do Ensino. Professor Titular da Universidade de São Paulo, instituição em que exerce a função de Pró-Reitor Adjunto de Graduação (2022-2024). No âmbito do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (GPEF) investiga questões curriculares.

### **REFERÊNCIAS**

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

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. A.; SILVÉRIO, W. R. (Orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2021.

AGUIAR, C. A. *Educação Física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial*, 2014. 324 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

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

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? *Educação*, v. 44, p. e11/1-16, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/33532>. Acesso em: 7 jul. 2023.



CARVALHO, M. M. N. S; NEIRA, M. G. O multiculturalismo e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. (Org.). *Educação Física cultural*. São Paulo: Blucher, 2016.

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

GALIAN, C. V. A; SAMPAIO, M. M. F. The critical and the post-critical approaches in preparing curriculum propositions in Brazil. *European Journal of Curriculum Studies*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 475-491, 2016.

GOMES, N. L. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. A.; SILVÉRIO, W. R. (Orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2021.

HAIDER, A. *Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje*. São Paulo: Veneta, 2019.

LACLAU, E. *New reflections on the resolution of ours time*. Londres: Verso, 1990.

MALDONADO, D. T. *Didática(s) da Educação Física: novas perspectivas pedagógicas na Educação Básica brasileira*. 2020. 314 f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

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

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014.

NEIRA, M. G. A Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 39-54, jul./dez. 2008.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 276-304, maio/ago. 2015.

NEIRA, M. G. Educação Física cultural: carta de navegação. *Arquivos em movimento*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 80-101, jul./dez. 2016. Disponível em: [https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/11149/pdf\\_78](https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/11149/pdf_78). Acesso em: 07 jul. 2023.

NEIRA, M. G. Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física



cultural: uma alternativa para a formação de professores. *Textos FCC*, São Paulo, v. 53, p. 52-103, nov. 2017.

NEIRA, M. G. Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 827-846, abr./jun. 2020.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In: NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. (Orgs.). *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, 2017.

ROCHA, M. A. B. et al. As teorias curriculares nas produções acerca da Educação Física escolar: uma revisão sistemática. *Currículo sem Fronteiras, [S. l.]*, v. 15, p. 178-194, 2015.

SANTOS JUNIOR, F. N. *Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes*. 2020. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVA, T. T. Dr. Nietzsche, curricularista: com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: XXIV Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 24, 2001. Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, ANPEd, p. 1-16, 2001.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, C. R. Identidade e pós-identidade, uma perspectiva queer. *Revista Contra-Ponto*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, 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.

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, 2012.

TENÓRIO, K. M. R. et al. Apropriações e produções curriculares de professores de



Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1177-1190, out./dez. 2017.<sup>20</sup>

*Recebido em 21 de agosto de 2022*

*Aceito em 01 de agosto de 2023*