

LINGUAGENS, CULTURAS E DIFERENÇAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Thalita Portela¹
Wilson Alviano Junior²

RESUMO

Reivindicar a Educação Física como componente curricular da área de códigos e linguagens não é novidade. Percebemos, no entanto, que as teorizações tradicionais e não críticas, que historicamente influenciaram os currículos da Educação Física, não somente desconsideraram seu caráter de produção e compartilhamento de significados, mas também enxergam na Educação Física uma possibilidade de correção do corpo entendido como “anormal”. Dessa forma, no presente ensaio teórico objetivamos descrever e problematizar as formas como a questão da diferença é abordada em distintas teorias curriculares da Educação Física. A análise das informações foi realizada com base na teorização pós-estruturalista. Por fim, consideramos que o currículo cultural, ao colocar a cultura no centro das práticas pedagógicas, dialoga e busca contribuir com a construção de uma Educação Física e de um mundo cada vez menos desiguais, buscando não mais esconder e corrigir a diferença, mas, sim, potencializá-la.

Palavras-chave: educação física; currículo; linguagens; culturas; diferença.

LANGUAGES, CULTURES AND DIFFERENCES IN THE CURRICULUM OF PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

Claiming Physical Education as a curricular component of the area of codes and languages it's not something new. However, we realize that the traditional and non-critical theory in the curriculum, which historically influenced the curriculum of Physical Education, not only disregard its character of production and sharing of meanings, but also see in Physical Education a possibility of correction of the body understood as “abnormal”. Thus, in this essay, we aim to reflect on how difference is addressed in different curricular theories of Physical Education. The information analysis was conducted based on post-structuralist theory. Finally, we consider that the cultural curriculum, by placing culture at the center of pedagogical practices, dialogues and seeks to contribute to the construction of a Physical Education and a world less and less unequal, seeking no more to hide and correct the difference, but rather to maximize it.

Keywords: physical education; curriculum; languages; cultures; differences.

Submetido em: 23/01/2023

Aceito em: 14/07/2023

Publicado em: 20/02/2024

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora/MG, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9516-976X>

² Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora/MG, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5599-9865>

INTRODUÇÃO

O reconhecimento da Educação Física enquanto componente da área de códigos e linguagens, ao contrário do que comumente pode se pensar, não se deu a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 2000). É possível observar que, décadas antes de os PCNs serem divulgados, a Educação Física já era citada em documentos oficiais como parte da área de “comunicação e expressão”, como é o caso dos *guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau* do Estado de São Paulo, publicados em 1975 (São Paulo, 1975).

É importante ressaltar que expor que o fato de a Educação Física ser compreendida como uma atividade da área de comunicação e expressão, apesar de revelar um grande avanço em relação ao pensamento da época – que atribuía ao campo de conhecimento apenas o ensino dos esportes ou a manutenção de um corpo saudável –, não quer dizer que compartilhem os mesmos significados que hoje atribuímos ao reivindicar a Educação Física enquanto componente da área de códigos e linguagens. Em outras palavras, apesar de representar o início de um deslocamento importante ao deixar de conceber a Educação Física enquanto responsável pela aquisição/manutenção de saúde ou por manter o corpo em movimento, muitas das propostas curriculares ainda davam-se em relação à construção de um corpo sadio, ao desenvolvimento psicomotor e à aquisição de uma suposta habilidade esportiva.

Nesse sentido, a publicação dos PCNs dá um passo importante ao alocar a Educação Física na área de códigos e linguagens, tomando como seu objeto a cultura corporal e enunciando o seu papel enquanto produtora de cultura e significados. Nesse documento a linguagem é compreendida enquanto a capacidade de se apropriar e de compartilhar significados coletivos. Além disso, defendem que todo ato de linguagem tem por finalidade produzir algum sentido (Brasil, 2000).

Como, no entanto, sinaliza Hall (2016), há diferentes maneiras de se conceber o significado de linguagem, a saber: (1) reflexiva; (2) intencional; (3) construtivista. A abordagem reflexiva afirma que a linguagem apenas reflete um significado preexistente, nesse caso não há nenhuma intenção do locutor ou locutora, apenas uma reprodução de sentidos. Fortemente compartilhada socialmente, essa é uma perspectiva que defende que a forma como os objetos são reconhecidos e interpretados na sociedade advém de uma ordem natural, como se os significados estivessem sempre atrelados aos objetos que eles significam, de maneira fixa e predeterminada. Para essa perspectiva a representação apenas retrata um sentido preestabelecido.

Já a abordagem intencional vai defender que a linguagem expressa apenas a intenção do locutor ou locutora, como se as palavras, símbolos e imagens possuíssem um sentido único para cada pessoa. Isso, todavia, tornaria a comunicação falha. Se entendemos que o princípio da linguagem é sua passibilidade de compreensão de outrem, assumir que cada pessoa dá um sentido próprio a alguma coisa não garante a inteligibilidade do objeto que se enuncia.

Por outro lado, a perspectiva construtivista, aquela que mais parece ter proximidade com o entendimento compartilhado pelos PCNs, afirma que um significado se constrói na e pela linguagem, não sendo possível nem as coisas por si só tampouco

as pessoas fixarem significados particulares ao que quer que seja. Como defende Hall (2016, p. 41, grifo do autor) “o sentido *não* está no objeto, na pessoa ou na coisa, e muito menos *na* palavra”. A partir dessa noção, portanto, começamos a perceber que a correspondência entre um signo e um significado, antes dada como reflexiva e natural, agora é concebida como arbitrária, definida na cultura e nela disputada.

Ainda dentro da perspectiva construtivista existem outras diferentes perspectivas, como a semiótica, de Ferdinand Saussure, e a discursiva, de Michel Foucault. Enquanto a semiótica vai dedicar-se a analisar a maneira como representação e linguagem produzem sentido, a concepção discursiva vai ocupar-se, sobretudo, em analisar os efeitos e consequências da representação no meio social.

Desse modo, entendemos que a análise de Foucault é mais adequada a este estudo, uma vez que nos auxilia a refletir não somente sobre a produção de significados, mas, também, sobre as relações de poder envolvidas nas disputas por significação. Além disso, ao reconhecer que tais processos criam discursos que, por sua vez, vão determinar modos de ser, agir e de ler o mundo e as coisas que nele estão, retiramos o véu da “naturalidade” que tenta encobrir os rastros das disputas por significação, e revelamos a intencionalidade que há em todo o sistema de representação. Colocando em outros termos, Veiga-Neto (2003) afirma que, para Foucault, a linguagem deixa de ser um mero instrumento de ligação entre o pensamento e a coisa pensada e passa a assumir um papel constitutivo do pensamento e, conseqüentemente, do sentido que se dá às coisas.

Com base no que já foi apresentado e na teorização pós-estruturalista, é possível perceber que as coisas do mundo não estão dadas da mesma maneira para todas as pessoas. Ao contrário disso, elas estão à mercê dos discursos, dos regimes de verdade e das intenções de determinados grupos. É desse lugar que concebemos a sociedade, a educação e a própria Educação Física. Assim sendo, o presente ensaio teórico teve como objetivos descrever e problematizar as formas como a questão da diferença é abordada em diferentes teorias curriculares da Educação Física.

Uma vez que assumimos o lugar epistêmico no campo pós-estruturalista, passamos por discussões pertinentes à teorização, como a linguagem, a cultura e a representação, para construir nosso argumento a favor de uma teoria curricular que reconheça e valorize as diferenças. Para tanto, construímos nossa argumentação e análise das informações com base no que defendem Meyer e Paraíso (2012), ao declararem que uma pesquisa que busque coerência com o referencial pós-estruturalista interpreta a “metodologia” como uma forma de olhar, questionar, interpretar e criar um problema de pesquisa.

Assim, esse outro modo de fazer pesquisa nos propõe um afastamento

daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas

interrogações. Movimentamo-nos para impedir a “paralisia” das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas (Meyer; Paraíso, 2012, p. 16).

Paraíso (2012) construiu, ainda, alguns pressupostos e premissas para auxiliar o desenvolvimento de suas investigações. Esses pressupostos e premissas comunicam não somente uma visão do fazer pesquisa, mas, sobretudo, uma visão de mundo. Além disso, ao contrário do que antes foi defendido, essa visão de mundo não tenta se esconder, se esquivar ou se separar do objeto de pesquisa, mas, sim, é evidenciada por ele. A análise e discussão teórica que desenvolvemos ao longo do texto, portanto, considera o que foi descrito por Paraíso (2012), especialmente quando a autora reconhece o sujeito como um efeito das linguagens.

Finalmente, defendemos que o presente ensaio seja compreendido como uma produção que se coloca na disputa pelo significado de Educação Física. Por consequência, não tivemos a pretensão de nos colocarmos de maneira neutra no texto. Estamos, ao contrário disso, radicalmente imbricados e afetados por essa disputa.

LINGUAGENS, CULTURAS E REPRESENTAÇÃO

Na linguística estruturalista de Ferdinand Saussure foi destacada a arbitrariedade que há na relação entre um significante e seu significado, compreendendo que sua construção e compartilhamento se dá no social, por meio da cultura. Para Saussure (2012), o significado só faz sentido se analisado dentro de uma cadeia de diferenças. Ou seja, uma garrafa só pode ser entendida como garrafa uma vez que ela não é um copo, não é uma jarra e nem mesmo uma caneca. Nesse sentido, para o estruturalismo, o sistema de diferenças entre os signos é o que constrói a estrutura da língua.

Ao interpretar o sistema de significação dessa forma, o estruturalismo fecha os processos de significação, limitando o significante a significar uma única coisa, sendo essa a sua identificação e, nesse sentido, concebe a diferença como a “oposição entre coisas identificáveis” (Nunes, 2016, p. 36). A oposição binária é, portanto, condição fundamental para a linguagem na perspectiva estruturalista, que vai atribuir diferentes valores a dois polos, sendo um o positivo e o outro negativo: a identidade é a norma, a diferença é o seu desvio.

É precisamente na condição fechada e binária que o estruturalismo organiza os processos de significação em que vai se situar a crítica pós-estruturalista. Ao perceber como tal dinâmica de atribuição de valores positivos e/ou negativos a dois polos – supostamente opostos – afeta a organização do social, o pós-estruturalismo começa a questionar os processos pelos quais determinado polo tornou-se a referência em detrimento do outro. Como sabemos, a busca pela fixação de determinados significados se dá na cultura, então a atribuição de significados positivos ou negativos aos significantes faz parte de um movimento que não é neutro e, na maioria das vezes, nem mesmo inconsciente.

Derrida (1973, 2005), filósofo pós-estruturalista, vai problematizar o binarismo e vai expor sua intencionalidade ao defender que, uma vez que a linguagem é um sistema infinito de significantes e que esses não são dados *à priori*, não há absolutamente

nenhuma relação entre nenhum significado, o que impossibilitaria a existência de uma estrutura binária. Em outras palavras, para exemplificar, o que se defende é que não há nenhuma relação entre os significados de heterossexualidade e homossexualidade que permita a existência de uma oposição. Seus significados foram definidos socioculturalmente, não foram dados pela natureza, não estiveram sempre aqui. Se, portanto, compreendemos tais significados como opostos, isso só pode ter se dado no mundo social, que tem interesses por trás da fixação da normalidade atribuída a um dos polos e à condição de anormalidade atribuída ao outro.

Assim como Derrida, outros pensadores³ do pós-estruturalismo também vão compartilhar a “compreensão das estruturas da linguagem como descentradas e desestruturadas” (Nunes, 2016, p. 33). Além disso, ao conceber que os processos de significação são arbitrários e intencionais, passam a analisar o social a partir da noção do discurso, o qual coloca em xeque a suposta condição de fixação de significados, conferindo a tais processos um caráter totalmente provisório, portanto passível de transformação. Sobre isso, Silva (2006, p. 18) defende que

os significados organizam-se em sistemas, em estruturas, em relações. Esses sistemas, essas estruturas, essas relações, por sua vez, apresentam-se, organizam-se como marcas linguísticas materiais, como tramas, como redes de significantes, como tecidos de signos, como textos, enfim. Do ponto de vista analítico, quando nos aproximamos desses textos para destacar precisamente sua dimensão de prática de significação, para flagrar as marcas de suas condições de produção, para tornar visíveis os artifícios de sua construção, para “decifrar” os códigos e as convenções pelas quais esses significados particulares foram produzidos, para descrever seus efeitos de sentido, passamos a vê-los como discurso e os atos, as atividades, o trabalho de sua produção como prática discursiva.

Dessa forma, o reconhecimento de que todo processo de significação se dá por meio do discurso e em um campo de disputas, permite-nos recusar supostas verdades e essências atribuídas às coisas do mundo, colocando seus significados em suspensão e, assim, *revelando* as marcas que eles carregam. Esse movimento é importante, pois, ao confrontar os rastros deixados por essas disputas, percebemos as relações de poder ali envolvidas e, com elas, os efeitos, os interesses e as intenções que determinados grupos esperam e desejam com a luta pela fixação de sentidos.

Admitindo, então, que os processos de significação se dão em contextos emaranhados por negociações, convencimentos e, como nos alerta Mouffe (2015), por antagonismos, analisá-los é tarefa extremamente complexa. Evidenciar as forças e os interesses que existem nas disputas pela fixação de significados demanda uma investigação profunda, exaustiva e, por vezes, ineficaz. Isso porque, de acordo com Silva (2006), há um intenso esforço sendo aplicado na naturalização dos significados, ou seja, na atribuição de uma concepção de “naturalidade” aos sentidos, tática que visa a torná-los inquestionáveis. Justamente por isso é tão importante ressaltar o caráter intencional da linguagem, assumindo que, ao dizer as coisas de uma determinada

³ Michel Foucault em: “As palavras e as coisas”; “A história da loucura”; “A arqueologia do saber”. Judith Butler em “Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade”. Stuart Hall em “Cultura e representação”.

maneira, estamos, mesmo que não tenhamos consciência disso, produzindo e colocando em circulação determinados significados.

Nesse sentido, tão importante quanto compreender que o discurso produz aquilo que ele enuncia, é perceber que ele também vai agir enquanto agente regulador na sociedade. Para exemplificar, pensemos no significado que conhecemos de *mulher*. Nas sociedades ocidentais, há tempos, a mulher vem sendo representada enquanto sujeito frágil, inferior ao homem, incapaz de exercer determinadas atividades laborais e *naturalmente* inclinada ao trabalho doméstico. Todos esses significados que buscam explicar o que, de fato, é uma mulher, nos são passados desde que nascemos. Ouvimos discursos que dizem que a menina não pode jogar futebol por não ter habilidade ou força física; observamos nossas mães, tias, avós sendo as responsáveis pelos cuidados com a casa e alimentação da família; assistimos aos nossos pais, irmãos, tios e avós sendo servidos e sendo os responsáveis apenas pela manutenção financeira da casa. Tudo isso, todos esses significados, todos esses discursos, *constroem* a representação da mulher. Isso nos faz ler e entender o que é a mulher e qual é a sua função enquanto sujeito na sociedade. A partir do momento em que internalizamos e naturalizamos o significado de mulher, vamos controlar as nossas ações e as das outras pessoas, para garantir a manutenção desse significado.

A linguagem, portanto, com base na teorização pós-crítica e pós-estruturalista, desempenha um papel muito importante na nossa sociedade, fazendo *funcionar* o nosso sistema de comunicação. É ela quem vai fazer circular formas de representação e é nela e por meio dela que serão produzidos, intercambiados e negociados os significados.

O que, todavia, é essa tal *representação*? Contrariamente àquilo que defendem as abordagens reflexiva e intencional, aqui compartilhamos com Hall (2016) o entendimento de que a representação é uma maneira de conectar o sentido e a linguagem à cultura. Logo, o ato de representar significa fazer uso de uma linguagem para expressar algo sobre o mundo. Representação, nesse sentido, é a produção do significado dos conceitos da nossa mente por meio da linguagem. Ainda segundo Hall (2016, p. 31, grifo do autor), a representação é parte primordial no processo de produção e compartilhamento de significados, e representar “*envolve* o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos”.

A linguagem, então, é também um “repositório-chave de valores e significados culturais” (Hall, 2016, p. 17). Isso quer dizer que se os significados são culturais, seu compartilhamento se dá, impreterivelmente, na cultura. Em outras palavras, o que aqui defendemos é que os processos linguísticos de produção e intercâmbio de significados somente se tornam possíveis por intermédio do compartilhamento da cultura entre um mesmo grupo social, este que vai interpretar e dar sentido ao mundo de maneira consideravelmente semelhante, compartilhando o mesmo mapa conceitual.

A partir dessa perspectiva deixamos de compreender a cultura como uma coisa única – *a cultura* – algo passível de se ter ou não, e passamos a concebê-la como um “conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo”, podendo ser resumidamente definida como “um conjunto de práticas significantes”, sendo a linguagem uma das mais importantes ferramentas atuando nesse processo (Brasil, 2007, p. 27).

Dessa maneira, a cultura é entendida como prática social que permite analisar a sociedade em uma nova perspectiva, a qual reconhece que toda significação precisa ser ativamente *produzida*. Afirmar isto, no entanto, não carrega em si a pretensão de negar aquilo que é concreto, mas, sim, de passar a reconhecer que o significado atribuído socialmente a um corpo não é natural, nem intrínseco, mas construído na linguagem. Assim, “quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem” (Brasil, 2007, p. 27). Tal afirmação permite-nos concluir que qualquer tipo de relação social é também uma relação cultural, e, levando em consideração que a linguagem preexiste a qualquer um de nós, só somos submetidos aos discursos que aqui estão colocados a partir do momento em que nos tornamos matéria viva, passando por um processo que tem como objetivo nos tornar “sujeitos derivados desses discursos” (Veiga-Neto, 2003, p. 91).

Nessa perspectiva, a cultura ocupa lugar central nas construções de significados, deixando de ser compreendida enquanto um “conjunto de coisas” para se tornar um “conjunto de práticas” (Hall, 2016, p. 20). Em suma, a cultura é o meio em que são produzidos e intercambiados os significados. A linguagem, então, passa a ser o difusor desses significados. Esse, no entanto, não é um movimento neutro, fechado e que apenas comunica algo que foi anteriormente criado. A linguagem, ao intercambiar significados, está atuando ativamente na sua produção. Como, porém, isso acontece? Stuart Hall (2016, p. 18) afirma que

A linguagem é capaz de fazer isso porque ela opera como um sistema representacional. Na linguagem fazemos uso de signos e símbolos – sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos – para significar ou representar para os outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos. A linguagem é um dos “meios” através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura. A representação pela linguagem é, portanto, essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos (...).

A partir do exposto, portanto, podemos assumir que a construção das identidades e a enunciação das diferenças estão intimamente ligadas à representação e à cultura, dado que, fora de um sistema de representação, nada *significa* nada. Desse modo, é impossível analisar quaisquer identidades e diferenças sem levar em consideração a cultura na qual estão imersas. Em suma, é necessário saber qual significado uma cultura atribui a um corpo, para, então, problematizá-lo. Analisar as questões de gênero, por exemplo, só faz sentido se partirmos da significação de que *ser mulher e/ou ser homem* carrega dentro de si uma cultura específica. Não há um significado mundialmente aceito e compartilhado. Ser mulher no Brasil não é o mesmo que ser mulher nos países do Oriente Médio, e é necessário reconhecer isso como o ponto de partida de qualquer análise que se reivindique enquanto pós-estruturalista.

Nessa perspectiva, Giroux (2008, p. 93) reafirma a pertinência do estudo da linguagem para auxiliar na compreensão de como se dá o funcionamento das “estruturas de desigualdade e opressão” nas escolas, entendendo ser algo essencial no trabalho de professores e professoras, uma vez que revela como o poder atua na representação, sendo ele mesmo uma forma de representação.

A PÓS-MODERNIDADE E OS NOVOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO

As concepções de escola e de educação vão se modificando de acordo como a própria sociedade modifica-se, refletindo os interesses de determinados grupos em cada época histórica. Desde meados do século 20, como defende o movimento intelectual conhecido como *pós-modernismo*, estamos, enquanto sociedade, vivendo em uma época histórica denominada “Pós-Modernidade”. Tal época, como afirma Silva (2021, p. 111), apresenta-se como “radicalmente diferente” da Modernidade que, tendo seu início marcado no período da Renascença, se consolidou no Iluminismo por meio do reconhecimento da ciência e da defesa de um sujeito dotado de razão e autonomia. Além disso, a Modernidade tinha como um de seus objetivos racionalizar os sujeitos a partir da transmissão de conhecimentos científicos e historicamente construídos, sem espaço para outras manifestações culturais. Isso porque defendia-se que um sujeito dotado de racionalidade e autonomia era a chave para que a sociedade alcançasse o ideal moderno da sociedade democrática. Nessa perspectiva, a escola exercia papel fundamental no desenvolvimento desse sujeito.

Por sua vez, o pós-modernismo surge justamente da crítica aos pressupostos do Iluminismo. O movimento intelectual vai questionar as noções de razão, racionalidade, progresso, saber e essência, entendendo que o pensamento moderno é calcado em princípios “fundamentais, últimos e irreduzíveis” (Silva, 2021, p. 113). Além disso, se para o modernismo o sujeito é compreendido como autônomo, racional, centrado e livre, para o pós-modernismo tudo isso é deixado de lado e começamos a conceber um sujeito plural, fragmentado e controverso. Para a perspectiva pós-modernista o sujeito deixa de ser o centro e passa a ser construído por seu exterior.

Tudo isso afeta diretamente as formas como os currículos são compreendidos. Isso porque, apesar de o modernismo e de o pós-modernismo não serem teorias curriculares, em muito dialogam e influenciam a nossa concepção de escola e nossas ações docentes, como defende Silva (2021), ao afirmar que a teorização crítica do currículo compartilha com a Modernidade os seus princípios. Nesse sentido, o currículo que conhecemos está totalmente vinculado às noções de sujeito da Modernidade, e a instituição escolar é o espaço que vai garantir, por intermédio da transmissão de conhecimentos historicamente construídos, a formação de um sujeito racional, autônomo e preparado para exercer sua cidadania em uma sociedade democrática.

O grave problema disso é que um currículo, embasado na concepção moderna de sujeito, é um currículo “disciplinar e segmentado”, que divide a cultura como alta ou baixa, que separa e hierarquiza o conhecimento como científico ou popular (Silva, 2021). Reconhecendo, portanto, que vivemos em uma sociedade plural, multicultural e imensamente desigual, nos colocamos em defesa de um currículo que compartilhe essa mesma visão de mundo e sociedade.

Isso porque, com a democratização do acesso à educação básica, grupos que até pouco tempo eram excluídos das escolas começam a chegar nesses espaços. Será, todavia, que as escolas e que muitos dos currículos que hoje estão em circulação têm condições de receber esses sujeitos e suas culturas? A escola está preparada para o encontro com o diferente? Colocando essa perspectiva em xeque, os grupos que

começam a chegar nas instituições escolares não são passivos à desigualdade que os currículos tentam impor e, nesse campo de disputas, a escola vê-se tencionada a acompanhar as mudanças sociais que trazem não só outras demandas para a instituição escolar, mas, também, e sobretudo, trazem novos sujeitos para esses espaços.

A QUESTÃO DA DIFERENÇA E A EMERGÊNCIA DO CURRÍCULO CULTURAL

A partir do exposto anteriormente, conseguimos perceber como a visão de sociedade, a política e a economia de cada época influenciaram na concepção vigente de currículo e educação. Por consequência disso, a Educação Física também sofreu diferentes mudanças ao longo da história. De educação militar, higienista, esportivista, psicomotora e da saúde, hoje ainda luta para receber reconhecimento de seu caráter pedagógico e cultural dentro das escolas.

No Brasil, a Educação Física passa a integrar o sistema de ensino na segunda metade do século 19. Neira e Nunes (2009) descrevem que, àquela época, a principal preocupação da Educação Física era o cuidado com os corpos e a saúde dos filhos das classes dirigentes, tendo, portanto, como objetivos, a profilaxia e a correção destes corpos. Para tanto, sofreu influências fortes das instituições militares e da medicina. Nesse contexto, a concepção de Educação Física era fortemente embasada no higienismo.

Reconhecendo a força que essa influência exerceu no currículo da Educação Física da época, Bracht (1999, p. 72) explica que “a instituição militar tinha a prática — exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico. Isso vai ser feito numa perspectiva terapêutica, mas principalmente pedagógica”. Na mesma perspectiva, Goellner (1992) reforça a marca higienista conferida à Educação Física, afirmando seu caráter auxiliador na formação de corpos disciplinados e adestrados. Assim, Bracht (1999, p. 73) conclui que o nascimento da Educação Física

se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo.

Tal afirmação reforça a influência política que o campo sofreu ao longo de muitos anos, vinculando-o estritamente ao cuidado com o corpo, fosse com o intuito de preservação da saúde, por meio de práticas higienistas, fosse pela necessidade de se ter corpos fortes nos chãos das fábricas; o fato é que a Educação Física serviu aos anseios políticos e econômicos de cada época. Um exemplo disso foi a prática de separação de meninos e meninas nas aulas, que, segundo Louzada, Votre e Devidé (2007), é reflexo de um movimento pós-Segunda Guerra Mundial, que passou a atribuir ao ensino da Educação Física o alto rendimento e a aptidão física, tornando-se necessário que se organizassem turmas separadas por sexo biológico.

Essa perspectiva de Educação Física não somente criou padrões específicos de corpo e movimento a serem alcançados como, a partir dessa criação, normatizou os corpos que atingissem aquilo que deles era esperado e excluiu todo aquele que fosse diferença. Nessa visão, a diferença é aquilo que fica de fora, é a incompletude, é o anormal. É o corpo deficiente, inábil, feminino, que não segue os padrões esperados de gênero e sexualidade que vai ser majoritariamente marcado como sendo a diferença, o oposto da identidade padrão e desejada. Para Nunes (2016), essa separação entre o sujeito apto e o inapto resultava, invariavelmente, na expulsão de tudo o que escapasse à norma. Nesse sentido, o Outro é a negação de si e a diferença é o desvio da norma (Nunes, 2016).

Tendo sido superadas as práticas pedagógicas de ensino orientadas pelos moldes militarista e higienista, ao ensino da Educação Física no país começa a ser inserido o conteúdo esportivo. Segundo informa Bracht (1999), à pedagogia de ensino foi anexada uma nova técnica corporal – o esporte –, que apresenta como uma de suas justificativas o preparo da juventude para representar o país no campo esportivo. Já Kunz (2004), em sua conhecida obra intitulada “Transformação didático-pedagógica do esporte”, tece críticas a esse modelo de ensino, que via no incentivo ao esporte mais uma forma de alienar o ser humano.

Já na perspectiva desenvolvimentista, o foco é a garantia do pleno desenvolvimento motor dos alunos e alunas, garantindo o sucesso na conquista da habilidade, requisito primordial para a prática esportiva. Nessa perspectiva, o movimento, e, sobretudo, a qualidade deste movimento, é a principal preocupação da Educação Física. Corroborando esse entendimento, Bonetto, Neves e Neira (2017, p. 456) complementam que, “em linhas gerais, a proposta desenvolvimentista estabelece o desenvolvimento motor do educando como objetivo central do componente e tem na aprendizagem de movimentos o seu carro-chefe”.

Consideramos que o mais preocupante dessa perspectiva teórico-metodológica é a tentativa de normatizar e normalizar o desenvolvimento motor do ser humano, organizando os sujeitos em supostas “fases de desenvolvimento”. Para além disso, torna-se responsabilidade da Educação Física garantir o sucesso do processo de desenvolvimento de todas as crianças em idade escolar, como podemos observar na citação a seguir, retirada da obra de Tani *et al.* (1988, p. 2), em que a perspectiva teórica foi descrita e defendida.

O posicionamento fundamental neste trabalho é que, se existe uma sequência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com estas características, visto que, só assim, as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas.

Aonde encontra-se a diferença em uma abordagem que se dedica a normalizar processos de aprendizagem e desenvolvimento? Ao trabalhar com conceitos como “normal”, o desenvolvimentismo automaticamente coloca todos aqueles e aquelas que não conseguem atingir o padrão motor deles e delas esperado, como sendo “anormais”. Assim, a diferença é marcada pela anormalidade, contrariamente à normalidade, que vai se reivindicar como sendo a identidade. Além de demarcar o diferente como

“anormal”, o desenvolvimentismo vai compreender que a diferença tem “correção” e vai trabalhar no sentido de fazer com que os sujeitos trabalhem suas capacidades físicas até que atinjam o *status* de “normal”.

A partir de meados dos anos 1980 e início dos anos 1990, as práticas pedagógicas de ensino tomaram um novo rumo. Ainda era muito comum a associação das aulas de Educação Física com o desenvolvimento de habilidades esportivas, mas nesse período começa a ser inserido ao campo um viés crítico e político de ensino (Kunz, 2004). Fortemente influenciada pela teorização crítica do currículo, que, àquela época, vinha ganhando força nas ciências humanas, a Educação Física começa a sofrer suas maiores mudanças, trazendo como eixo principal de discussão a função social da educação e transformando seu objeto, que deixaria de ser o movimento para se tornar a cultura corporal.

Assim, absorvendo “toda a discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista”, a Educação Física marca sua história de luta posicionando-se criticamente em relação ao papel da escola (Bracht, 1999, p. 78). Esse “novo olhar” para a educação, que ficou conhecida como a “pedagogia crítico-superadora”, culminou na produção de uma conhecida obra, intitulada “Metodologia do Ensino da Educação Física”, que viria modificar as estruturas tão fortemente consolidadas do campo, conferindo a ele um caráter crítico e tendo como base a pedagogia histórico-crítica, as teorias críticas do currículo e os estudos de Dermeval Saviani (Soares *et al.*, 1992, p. 14).

Nessa perspectiva, a Educação Física é compreendida como o componente curricular que trata de temas da cultura corporal, buscando

desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (Soares *et al.*, 1992, p. 26).

Mesmo tendo influenciado fortemente a teorização da Educação Física e tendo sido a base da construção das propostas curriculares oficiais, a pedagogia crítico-superadora não se tornou uma referência absoluta entre professores e professoras. Isso porque as bases teóricas que embasam tal teorização apenas reconhecem como forma de subalternização humana a diferença de classes sociais. Para a teorização crítica, a escola, funcionando como um aparelho ideológico do Estado, reproduz a ideologia capitalista por intermédio de seu currículo (Silva, 2021). Reconhecer isso permitiu que o currículo fosse questionado, tendo seu papel reprodutor denunciando, o que tencionou sua modificação.

Sem dúvidas, a denúncia de seu papel reprodutor trouxe mudanças grandiosas para os estudos do currículo. Uma vez, no entanto, que a teorização crítica se dedica a ler o mundo a partir de uma lógica capitalista, que vai entender que o mundo se divide entre classe dominante e classe trabalhadora, ela ignora todas as outras formas de subalternização humana que organizam o social.

Com o passar dos anos e com a expansão do acesso às escolas, a teorização crítica passou a ser questionada e problematizada. Com a chegada de novos sujeitos, novas culturas e novos saberes, o currículo escolar foi tensionado. Com esse movimento e com a influência do pensamento pós-estruturalista, passamos a conceber que o poder não mais funcionava organizando a sociedade em classes sociais, mas, sim, em uma complexa teia de forças.

Todo esse contexto de globalização, que demandava fortemente uma mudança de olhar para a Educação Física, para a escola e para os sujeitos que ocupavam o espaço escolar, fez emergir uma outra teorização curricular no campo da Educação Física: a Educação Física Cultural, também conhecida como currículo cultural. Inspirando-se na teorização pós-estruturalista, reconhece a fragilidade do sujeito moderno, autocentrado, autônomo e racional. Ao contrário disso, defende-se uma concepção de sujeito multicultural, contraditório, fragmentado, complexo e forjado na cultura. Tudo isso afeta fortemente o currículo – que nessa perspectiva é lido como prática de significação – na intenção de fazer com que ele se abra para contemplar também outras culturas, outros conhecimentos, outros olhares para a construção do sujeito e para o mundo.

Assim, compartilhando a vontade de trazer a diferença para dentro dos currículos e desejando contribuir com um ensino de Educação Física que fizesse sentido e que desse condições para que as pessoas que passam pelos espaços escolares pudessem ler o mundo a partir de um olhar mais qualificado, tendo condições de compreender as mais diversas modalidades de exercício de poder que nos governam, surge o currículo cultural, definido como

espaço-tempo de encontro das culturas corporais, construção de identidades e diferenças, questões de discriminação e preconceitos étnicos, de gênero, orientação sexual, habilidade ou padrão corporal, entre outros; possibilita uma leitura dos grupos de pequena representação, hierarquizados pelos sistemas hegemônicos – econômico, político, social e cultural – diferenciados pelas suas atitudes e interesses; intenta identificar a opressão e a subalternização de culturas e sujeitos, erros históricos no processo de formação identitária dos negros, da mulher, dos homossexuais, dos pobres, dos deficientes e daqueles vistos como incapazes, molengas, fracos, lerdos, etc. (Neira, 2011a, p. 202).

Tendo como proposta uma ação pedagógica culturalmente orientada, baseia-se em conceitos como linguagem, identidade, diferença e cultura para compreender a Educação Física como espaço de produção, reprodução e compartilhamento de significados. Além disso, rompe com a noção do movimento como resultante de estímulos neurais e passa a entendê-lo enquanto “portador de significados culturais”, e, a partir disso, propõe uma substituição pelo termo “gesto”, uma vez que, aliada às demais formas de expressão, é pela gestualidade que as pessoas socializam seus sentimentos, emoções e visões de mundo.

É evidente que uma didática que se propõe a considerar a demarcação das diferenças e os diversos processos de submissão humana, releva-se como um desafio aos e às docentes. Isso porque questionar e combater a ordem vigente não é processo fácil, simplório. As resistências e discursos contrários ao trabalho com as diferenças,

revelam-se como alguns dos maiores percalços, inclusive inibindo professores e professoras de abordar certos temas compreendidos como “proibidos” no espaço escolar, como ressaltam (Torrada; Ribeiro; Rizza, 2020).

Fazer isso, portanto, requer comprometimento em transformar não somente a cultura escolar, mas, sobretudo, a realidade social, e isso só é possível a partir da compreensão e do reconhecimento das múltiplas identidades culturais que compõem o campo escolar, oferecendo novas possibilidades de ressignificar o ensino da Educação Física. É importante ressaltar que, para tanto, é necessário que a questão da diferença se coloque como central nos processos de ensino e aprendizagem, não bastando tratar as questões da diferença e da equidade como

acontecimentos, como um momento da aula, uma estratégia pedagógica ou uma escolha metodológica de ensino do conteúdo esportivo; é imprescindível muito mais. É imperativo produzir uma estrutura didático-pedagógica ancorada em princípios equitativos forjados no currículo que ampara o processo formativo (Oliveira; Jaeger, 2022, p. 16).

Cabe reconhecer, contudo, que, mesmo com as dificuldades impostas, observamos um aumento nas pesquisas que reconhecem as múltiplas identidades e diferenças que ocupam o espaço escolar, no sentido de assegurar a “diversidade cultural, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social e naturalização das diferenças, bem como apontando focos de resistência de construção da identidade cultural” (Neira, 2011b, p. 24).

O não reconhecimento das diversas identidades e culturas que ocupam o espaço da Educação Física é que vem conferindo ao campo um viés excludente das identidades que divergem do padrão homem-heterossexual-heteronormativo-branco. De acordo com Candau (2011, p. 241), a cultura escolar “prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal”. É justamente essa perspectiva de educação que queremos superar e acreditamos que o caminho para isso necessariamente deve passar pelo reconhecimento do caráter cultural atribuído a todas as práticas corporais, mesmo àquelas historicamente consolidadas dentro da Educação Física. É necessário, portanto, enxergar que toda gestualidade carrega em si um significado definido e fixado, socialmente, em algum período histórico, e que, embora muitas vezes esse significado seja dado como “definitivo”, ele está e sempre estará em disputa.

Para tanto, Candau e Moreira (2003) reiteram que a escola precisa garantir a centralidade da cultura dentro das práticas pedagógicas, valorizando a pluralidade cultural ao integrar no currículo tanto as manifestações culturais hegemônicas quanto as subalternizadas; compreensão que Arroyo (1996, p. 8) corrobora ao defender que a escola precisa estar situada na criação de um projeto político e cultural democrático que envolva “a complexa diversidade de identidades, grupos, etnias, gêneros”, sendo esta diversidade definida não apenas por relações de exclusão e discriminação, mas, também, por processos de afirmação de identidades e culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão aqui iniciada e levando em consideração a teoria que inspira nossas reflexões, questionamentos e problematizações, acreditamos que uma perspectiva de Educação Física, que traga em suas ações docentes a centralidade da cultura, nos permite não somente identificar os diferentes sujeitos que ocupam os espaços escolares, mas, também, questionar os marcadores sociais e apostar em uma atuação política a favor da diferença. Isso se dá mediante o reconhecimento das práticas corporais e culturais de povos historicamente subalternizados, trazendo para dentro das escolas os seus saberes, legitimando-os enquanto conhecimentos do currículo.

Nesse sentido, vemos na Educação Física cultural uma possibilidade de ação docente que vislumbra uma sociedade cada vez menos desigual, uma vez que, inspirada na teorização pós-estruturalista, propõe uma escrita-currículo que se dá no campo, partindo da ocorrência social da prática cultural. É uma perspectiva que compreende que toda prática corporal é um texto da cultura e que, embora carregue traços das identidades culturais dos grupos sociais que a pratica, será lida de maneira distinta, não tendo nunca um significado fixado.

Assim, se as práticas corporais aparecem na sociedade de diferentes maneiras e se os grupos sociais atribuem significados distintos às práticas corporais, uma vez que são textos da cultura, qual a contribuição da Educação Física enquanto componente curricular? Para a Educação Física cultural a contribuição se dá por meio da proposta de situações didáticas que possam qualificar a leitura da ocorrência social e dos diferentes significados atribuídos socioculturalmente às práticas corporais.

O que se objetiva, portanto, é possibilitar a leitura e a análise dos processos de produção e reprodução das práticas corporais e das representações que carregam seus e suas participantes, entendendo que esse processo ocorre por meio dos discursos que se encontram no campo. Tudo isso pode permitir que os alunos e alunas tenham condições de reconhecer as forças de poder que atuam nos processos de significação, o que qualifica sua leitura do mundo social.

Por fim, consideramos que a Educação Física cultural reconhece a Educação Física enquanto linguagem, ao reivindicar que no espaço escolar são produzidos, compartilhados e disputados significados acerca das práticas corporais. O currículo cultural é campo de significação que enuncia e potencializa a diferença.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Prefácio. In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEVES, Marcos Ribeiro das; NEIRA, Marcos Garcia. O tratamento destinado às diferenças nos currículos desenvolvimentista, psicomotor e crítico da Educação Física. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 448-463, maio/ago. 2017
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação e Desportos, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023].
- BRASIL. *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3>. Acesso em: 23 jan. 2023.

- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo Sem Fronteiras*, Pelotas, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.
- CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flavio. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/jun./jul./ago. 2003.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Tradução Miriam Schnaiderman e Renato Ianini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. Tradução Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. 3. ed. 1. reimpr. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 85-103.
- GOELLNER, Silvana. *O método francês e a educação física no Brasil: da caserna à escola*. 1992. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.
- HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Tradução Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 6. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.
- LOUZADA, Mauro; VOTRE, Sebastião; DEVIDE, Fabiano. Representações de docentes acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte – RBCE*, v. 28, n. 2, p. 55-68, jan. 2007.
- MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- MOUFFE, Chantal. *Sobre o político*. Tradução Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- NEIRA, Marcos. *O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores*. 2011. Tese (Livre docência) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011a.
- NEIRA, Marcos. *Educação Física*. São Paulo: Blucher, 2011b. (Coleção A reflexão e a prática no ensino; v. 8).
- NEIRA, Marcos; NUNES, Mário. *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.
- NUNES, Mário Luiz Ferrari. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In: NEIRA, Marcos; NUNES, Mário. *Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)*. Curitiba: CRV, 2016. p. 15-66.
- OLIVEIRA, Myllena Camargo de; JAEGER, Angelita Alice. Equidade de gênero na formação docente em Educação Física. *Revista Contexto & Educação*, v. 37, n. 118, p. 1-19, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12725>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D.; PARAÍSO, M. (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
- SÃO PAULO. *Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau*. CERHUPE, 1975. Disponível em: [https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2017-12/Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum no ensino do 1º grau. CERHUPE- SP - São Paulo - 1975.pdf](https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2017-12/Guias_Curriculares_propostos_para_as_matérias_do_núcleo_comum_no_ensino_do_1º_grau_CERHUPE-SP_São_Paulo_-_1975.pdf). Acesso em: 23 jan. 2023.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. 13. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR; Micheli Ortega; BRACHT, Valter. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- TANI, Go; MANOEL, Edison de Jesus; PROENÇA, José Elias de; KOKUBUN, Eduardo. *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU; Edusp, 1988.

TORRADA, Lara; RIBEIRO, Paula Regina Costa; RIZZA, Juliana Lapa. Estratégias de resistência possibilitando o debate de gênero e sexualidade na escola. *Revista Contexto & Educação*, v. 35, n. 111, p. 46-63, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9088>. Acesso em: 23 jan. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Coleção pensadores e educação).

Autora correspondente:

Thalita Portela

Universidade Federal de Juiz de Fora

Campus Universitário, Rua José Lourenço Kelmer, s/n – São Pedro

Juiz de Fora/MG, Brasil. CEP 36036-900

tro.portela@gmail.com

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação
está sob Licença Creative Commons CC – By 4.0