

A perspectiva das diferenças no currículo: percepções estético-corporais outras para a Educação Física

The perspective of differences in the curriculum: other aesthetic-body perceptions for physical education

Larise Piccinini¹

Juares da Silva Thiesen²

Resumo:

No artigo discute-se a perspectiva das diferenças nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física sob a ótica dos estudos pós-críticos. O trabalho tem como objetivos situar as chamadas teorias curriculares em relação às questões das diferenças e destacar contribuições das teorias pós-críticas para currículos com perspectivas de inclusão. Defende-se que o intenso debate envolvendo a pauta das diferenças culturais, tem potencial para promover maior criticidade e humanização aos enfoques curriculares, na medida que desestabilizam abordagens tradicionais. Contudo, é um desafio emergente pensar o currículo na perspectiva das diferenças frente aos dispositivos discursivos profundamente marcados por uma cultura hegemônica que cultua um corpo norma/padrão e invisibiliza a existência de diferentes corpos. Afirma-se no texto que estudos pós-críticos têm trazido relevantes contribuições para pensar currículos de Educação Física, agregando outras concepções de corpos, ressignificação de estereótipos, educação mais inclusiva, compreensão de subjetividades como potência político-pedagógicas e reconhecimento sobre o que os corpos reais têm a dizer nas suas diferentes possibilidades de linguagens e sentidos ao movimento corporal.

Palavras-Chave: Currículo; Formação docente; Educação Física; Diferenças.

Abstract:

The article discusses the perspective of differences in the curriculum of Degree courses in Physical Education from the perspective of post-critical studies. The work aims to situate the so-called curricular theories in relation to issues of differences and highlight contributions of post-critical theories to curriculum with perspectives of inclusion. It is argued that the intense debate involving the issue of cultural differences has the potential to promote greater criticality and humanization of curricular approaches, as they destabilize traditional curricular approaches. However, it is an emerging challenge to think about the curriculum from the perspective of differences in the face of discursive devices deeply

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É mestre em Teoria e Prática Pedagógica da Educação Física pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física da UFSC. É graduada em Educação Física pela Universidade de Passo Fundo – UPF.

² Doutor em Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professor aposentado do centro de Ciências da Educação da UFSC e professor voluntário do quadro permanente do Programa de Pós-graduação da UFSC. É professor do quadro permanente do Programa de Pós-graduação da UNIPLAC. É mestre em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau- FURB. É graduado em Estudos Sociais e em Geografia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC.

marked by a hegemonic culture that worships a norm/standard body and makes the existence of different bodies invisible. It is stated in the study that post-critical studies have brought relevant contributions to thinking about Physical Education curriculum, adding other conceptions of bodies, resignification of stereotypes, more inclusive education, understanding of subjectivities as

political-pedagogical power and recognition of what bodies real have to say in their different possibilities of languages and meanings to body movement.

Key words: Curriculum; Teacher training; Physical Education; Differences.

Introdução

Neste artigo, propomos uma discussão sobre as diferenças nos currículos de formação dos/das professores/as de Educação Física sob a ótica dos estudos pós-críticos³. Discussões acerca das diferenças no currículo devem estar inseridas e vividas como experiência na formação de professores/as de Educação Física. Percebemos que o contexto educacional tem se estruturado em padronizar métodos para igualar as formas de ensinar e avaliar: “a escola se pretende democrática pela lógica da padronização e não pela inclusão das diferenças culturais em suas práticas, conteúdos e cotidianos” (Vencato, 2014, p. 22). Conclama-se a igualdade a partir da ideia de que somos todos iguais, porém, somos diferentes! Considerando a igualdade de direitos fundamentais da pessoa humana na construção da democracia, torna-se adequado articular cuidadosamente a igualdade e as diferenças, evitando dar ênfase à igualdade sem considerar as diferenças (Candau, 2007). A autora cita uma frase de Boaventura Souza Santos que resume bem esse tensionamento: “temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza” (*ibid.*, p.7).

Logo, uma formação docente que considere as diferenças pode favorecer um espaço/tempo potente para preparar o/a professor/a para enfrentar os desafios da escola e engajá-lo em ações político-pedagógicas democráticas, inclusivas que acolham a pluralidade como prática cotidiana no contexto educacional. Para tanto, faz-se necessário ressignificar a compreensão sobre as diferenças. Optamos por trazer a perspectiva de currículo a partir do conceito de diferença e não diversidade, com o intuito de compreender e problematizar as diferenças como relações de poder de forma crítica, superando o multiculturalismo compreendido somente como respeito e tolerância, conforme sugere McLaren (1997), entre

³ Este texto é um recorte da tese do Doutorado em Educação do PPGE/UFSC com o título Educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física de Santa Catarina.

outros autores como Rodrigues (2011), Miskolci; Leite Júnior (2014), Vencato (2014), Silva (2000). Para McLaren (1997, p. 58), “os debates sobre multiculturalismo não podem se dar ao luxo de ocultar suas conexões com as relações materiais mais amplas através do enfoque de questões teóricas divorciadas das experiências vividas pelos grupos oprimidos”.

Silva (2000) critica o multiculturalismo fundado num benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença e que se restringe a “proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença” (p. 73). A não problematização das relações de poder envolvidas na perspectiva da diversidade, da diferença, tende a fixar e essencializar as identidades.

É importante perceber as diferenças como algo que é constitutivo das relações, que promove conhecimento, diálogo e transformação, e não como um problema a ser resolvido na escola. Já as desigualdades, sim, devem ser questionadas e erradicadas. Aprendemos a perceber as diferenças a partir de um modelo de normalidade, com isso os estereótipos e os preconceitos vão sendo construídos, aprendidos e estruturados a partir de hierarquização entre os marcadores sociais como raça, etnia, gênero, geracional, sexual, entre outros. Os marcadores sociais da diferença marcam os corpos e produzem as hierarquias, as desigualdades e as opressões.

Os marcadores sociais se referem muitas vezes a interseccionalidade entre raça, gênero e classe, porém, podemos pensar em outras diferenças que marcam os corpos e produzem desigualdades como: as deficiências, as geracionais, as religiosas, as estético-corporais que classificam as pessoas obesas, como exemplo, entre tantas outras formas de marcar, classificar e hierarquizar as diferenças. É importante destacar que os marcadores sociais são relacionais, pois as diferenças não são essencializadas, elas são produzidas em determinado contexto social, cultural e histórico e principalmente nas relações (Hirano; Acuna; Machado, 2019).

Pensar as diferenças na formação de professores/as de Educação Física torna-se importante, já que o objeto de estudo da área são os conhecimentos sobre o corpo e o movimento. Área do conhecimento essa que implica na produção de sentidos e discursos relacionados aos diferentes saberes sobre o corpo e suas culturas de movimento, que se (re) produzem e se (re) constroem no cotidiano das aulas de Educação Física no contexto escolar, espaço privilegiado de apropriação social dos discursos.

As práticas pedagógicas da Educação Física potencializam relações mais aproximadas, e o corpo, bem como a imagem corporal, experimentam mais visibilidade. Assim, os corpos reais⁴ que não correspondem ao estereótipo ideal culturalmente concebido, e que não se encaixam no padrão e/ou mérito, em geral, enfrentam situações traumatizantes e discriminatórias. Os diferentes corpos nas aulas, ao receberem apelidos depreciativos relacionados à sua imagem e ao seu desempenho, tornam-se vulneráveis à exclusão nos espaços que lhe é de direito, também, afetando negativamente a aprendizagem, o convívio social, provocando emoções negativas de impotência e fracasso, impedindo, assim, o reconhecimento e estima do seu corpo próprio como identidade (Piccinini, 2021).

No entanto, essas práticas pedagógicas podem tornar-se potência política, social e cultural à medida que as variadas culturas corporais de movimento trazem manifestações, expressões e saberes outros do/sobre o corpo e corporeidade, para o reconhecimento do seu próprio corpo e respeito ao dos outros. O ambiente educacional é lugar que desempenha e constrói papéis político-sociais, portanto, espaço nuclear de garantia dos direitos humanos como um direito fundamental (Brasil, 2015).

Apresentado este breve cenário, passamos a discutir nos tópicos seguintes, possibilidades de reconhecimento e produção de saberes outros, nos contextos de formação de professores/as de Educação Física, como horizontes de superação e ressignificação dos padrões de pensamento higienista, classificatório e excludente, historicamente enraizados nas licenciaturas desta importante área de conhecimento. Antes, porém, situamos algumas teorias curriculares, que no âmbito da formação de professores/as de Educação Física, apresentam potencial conceitual para mobilizar deslocamentos curriculares, reposicionando-os na perspectiva do reconhecimento e atuação educativa com foco na diferença. Por conseguinte, o tratamento metodológico para este estudo envolve um diálogo entre algumas perspectivas teóricas de currículo, com os deslocamentos epistemológicos da Educação Física e as construções dos seus desenhos curriculares no campo educacional, buscando aproximações e distanciamentos com as perspectivas pós-críticas de currículo.

⁴ Expressão proposta por Arroyo (2016), que remete a ideia de corpos repletos de saberes outros que não são compreendidos e valorizados pelo currículo cartesiano.

1. Teorias curriculares em movimento: a perspectiva das diferenças

Curriculum é campo de articulação discursiva e de incessantes disputas por significação. Ao mesmo tempo em que se redefinem movimentos para manutenção de sentidos historicamente hegemonizados, emergem mobilizações outras que buscam desestabilizá-los, assumindo perspectivas mais culturais, entre as quais, uma formação que reconheça a diferença como constitutiva dos seres humanos.

Diante do desafio de pensarmos o campo do currículo de formação docente, algumas questões se colocam, entre as quais duas nos parecem centrais: que sentido de corpo/sujeito⁵ os currículos escolares propõem ou devem formar? Quais conhecimentos e demais repertórios culturais podem ou devem compor o currículo nessa perspectiva? Compreendemos que não é possível buscar um ideal de corpo/sujeito, tampouco encaixar o ser humano em um determinado molde. Por isso a expressão corpo-sujeito já evoca um sujeito na sua inteireza, que tem a corporeidade manifesta, que é, por inteiro, que busca romper com o critério universal e padronizado de corpo/sujeito e protagoniza os seus saberes, suas experiências e suas escolhas no seu modo de ser e de manifestar sua identidade individual e social.

Quanto aos conhecimentos e demais repertórios, entendemos que nos currículos diferentes saberes se colocam e são colocados em disputa, a partir de sentidos contextualmente atribuídos individualmente ou pelos grupos sociais. Dessa forma, um currículo na perspectiva da diferença pode ser compreendido como um processo que não só reconhece a existência das identidades e das diferenças, mas as problematiza nas relações sociais, entendendo que elas são produzidas a partir de sentidos e discursos num campo de disputas (Silva, 2000).

Nessa linha, é fundamentalmente importante compreender o currículo como movimento de escolhas que envolve relações de poder. Selecionar conhecimentos ou qualquer atividade privilegiando um determinado saber, ou aspecto da formação em detrimento de outro, envolve relações de força e, inclusive, tensões de diferentes ordens. Nesse âmbito, operam o que Foucault denominou biopoder e sentidos de racialidade. Para Carneiro (2005), as relações

⁵ Expressão utilizada por Nóbrega (2009) e Autor (2011) a partir da filosofia de Merleau-Ponty, a qual indica um corpo que supera a concepção cartesiana do corpo-máquina ou corpo-objeto. É um corpo próprio, singular, que se situa no mundo e o comprehende a partir do seu corpo dotado de intencionalidade, como sujeito do conhecimento.

que envolvem biopoder e racialidade, sustentam os epistemicídios⁶ na produção do conhecimento e colocam o lugar da educação como reproduutor e legitimador de poderes, saberes e subjetividades.

Carneiro (2005) argumenta que o saber controlador, disciplinador e normativo dos corpos individuais e coletivos, controla, também, rationalidades e emoções. A negação da humanidade do outro como “Não-ser” humano, reforça e legitima o “Ser” humano do dominador, constituído pelo processo colonial que continua até os dias atuais por meio da colonialidade nas representações sociais. Isto posto, o conceito de epistemicídio nos ajuda a entender as desigualdades raciais no campo da educação, o empobrecimento das possibilidades de saberes outros e uma “subordinação da sobrevivência cognitiva do dominado aos parâmetros da epistemologia ocidental” (Carneiro, 2005, p. 102).

Goffman (2008) nos ajuda a compreender as diferenças a partir de um olhar sociológico e psicológico para o estigma nas relações. Ele explica que ao estigmatizar o/a outro/a lhe instituindo um atributo negativo e desumanizando-o, afirma, assim, a sua normalidade, ou seja, quanto mais se evidencia a característica que o/a distingue, mais desacreditado/a pela sociedade o/a estigmatizado/a permanece. O autor define como Identidade Social Virtual a identidade ideal legitimada pela sociedade a partir do que se constrói como subjetividade. Já a Identidade Social Real emana do real, as identidades plurais, diversas. A diferença entre as duas formas resulta no atributo depreciativo que estigmatiza e desumaniza a pessoa diferente a partir de um estereótipo hegemônico.

A afirmação dos direitos humanos como uma cultura materializada no contexto educacional, a partir da democratização e proteção dos direitos fundamentais de cada pessoa ou seu grupo sociocultural, é crucial para um currículo na perspectiva da diferença. Por conseguinte, os conteúdos do currículo nas diversas áreas do conhecimento podem provocar reflexões e criticidade ao se articular com a vida cotidiana, visto que o mundo em que vivemos hoje é a consequência dos nossos pensamentos, das nossas ações cotidianas, como sou enquanto

⁶ Conceito que explica o apagamento e invisibilização dos conhecimentos dos povos colonizados e legitima o conhecimento ocidental europeu (Santos e Meneses, 2010).

identidade, como estou ou me posicione no mundo e como convivo com as pessoas na sociedade.

Dada a hegemonia de sociedades preconceituosas, excludentes e discriminadoras, se poderia perguntar: de que ponto de vista ou de que olhar se reconhece a diferença? Assim, ao questionarmos sobre que corpo/sujeito que se quer formar a partir da seleção dos saberes do currículo como perspectiva de futuro, vemos a necessidade de retomarmos nossa histórica para compreendermos as razões pelas quais os currículos escolares não acolheram/ e seguem sem acolher suficientemente as diferenças, e, ainda, como essa construção social reflete nos processos de exclusão e de desigualdades.

Sabe-se que, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX, com o advento das chamadas teorias culturais contemporâneas (Moreira, 2000), conceitos importantes tais como: identidade, corpo, subjetividade, foram sendo modificados. Noções de identidade, por exemplo, passam a descentrar-se, deslocar-se e se fragmentar, modificando as relações a partir do seu pertencimento como etnia, raça, cultura e religião. Na sociedade pós-moderna as identidades, que estabilizavam a sociedade, passam a entrar em crise e se deslocam, abalando as referências do sujeito moderno e a sua representação no mundo social (Hall, 2001). O autor aponta três concepções de identidade: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. Essas concepções de sujeito/identidade podem ser articuladas aos estudos curriculares com base em diferentes abordagens das teorias curriculares.

O currículo com a característica funcionalista/instrumental foi central nas escolas do Brasil até 1980. Essa abordagem estava baseada na ideia de um sujeito/identidade centrado, unificado, racional. (Lopes e Macedo, 2005). As teorias tradicionais de currículo⁷, com suas defesas por uma educação neutra, científica e instrumental, pautavam-se nos conhecimentos considerados universais, portanto, dominantes que orientavam ou deveriam orientar o que ensinar, quando ensinar e como ensinar, ou seja, elencando-se os conhecimentos relevantes para cada etapa de escolarização, selecionava-se a melhor forma de transmiti-lo, por meio da

⁷ Convém destacar que não incluímos nessa concepção toda a história de construção de uma concepção curricular encyclopédica e literária que marcou a escolarização até a modernidade, especialmente a industrial. Tomamos como recorte o início do século XX com a emergência do campo dos estudos curriculares.

organização e do planejamento do ensino-aprendizagem para uma melhor eficiência (Silva, 2015).

No contexto dessa abordagem, o pensamento eugenista⁸ orientou as políticas educacionais desde as primeiras reformas educacionais no Brasil. Isso ocorreu, em consonância com a lógica da industrialização moderna, visando colocar em prática a ideologia do aperfeiçoamento das raças, limpeza pela eugenia e racionalização aplicada na indústria (Dávila, 2006). Nessa perspectiva, a educação se fundamentava na aptidão física, no treinamento para o trabalho e cuidados com a higiene. Nessa dinâmica, a disciplina de Educação Física entra em cena de forma pontual.

A partir de algumas reformas educacionais no Brasil na segunda metade do século XIX⁹, introduz-se a disciplina de Educação Física nas escolas brasileiras por meio dos exercícios físicos chamados de ginástica com métodos das escolas do movimento ginástico europeu¹⁰. Essa configuração curricular torna-se um meio eficaz para classificar os corpos mais fortes, aptos, competentes e úteis.

Os objetivos e propostas pedagógicas da Educação Física quando introduzidas no Brasil tiveram influências socioeconômicas, científicas e culturais da época, projetos de formação notadamente sincronizados com a ideia de corpo produtivo. Essas tendências ainda influenciam a formação do professor/a de Educação Física e as práticas pedagógicas, não obstante outras abordagens ocupem espaços importantes nos currículos.

Entre os anos de 1969 a 1979, com a ascensão do esporte devido às copas de 1958 e 1962, a tendência tecnicista da Educação Física ganha força, com a ideologia de que esporte promove saúde, mantendo-se as mesmas características de força, virilidade e aptidão física, das

⁸ O termo eugenia foi criado em 1883 pelo cientista britânico Francis Galton, e se consolidou no período entre guerras pela Europa e América. A ciência eugênica buscava o aperfeiçoamento da população por meio do estudo e aprimoramento de características genéticas. A eugenia pesada procurava eliminar a reprodução de pessoas com traços indesejados por meio da esterilização ou do genocídio. Já a eugenia leve difundia a saúde, a higiene e a aptidão física como melhoramento da população (Dávila, 2006).

⁹ Reformas do decreto nº. 1.331^a de 17 de fevereiro de 1854 assinadas por Luiz Pedreira do Couto Ferraz e o decreto nº. 7.247 de 19 de abril de 1879, assinado por Carlos Leônio de Carvalho, que orientavam reformas no currículo tornando o ensino da ginástica obrigatório nas escolas primárias e secundárias do município da Corte.

¹⁰ Surge a partir dos séculos XVIII e XIX em pleno avanço científico, é um movimento que passa a sistematizar a ginástica com métodos baseados nos aspectos biológicos e fisiológicos, uma “ginástica científica” como ferramenta para a educação do corpo e melhoramento da saúde, força e beleza (Ayoub, 2003).

práticas eugenistas passou para o foco na melhoria do rendimento e esportivização (Bracht, 1998). A metodologia passa a focar também no ensino da técnica esportiva conforme aponta Kunz (2013), Coletivo de Autores (1992), entre outros. Com o apoio das políticas do esporte no país, houve um investimento na área para qualificar a medicina esportiva, criam-se laboratórios de pesquisa visando melhorar a preparação dos atletas para as competições, incentivos aos cursos de pós-graduação, bem como a busca de maior quantidade de produções científicas na área, as quais eram epistemologicamente pautadas no positivismo, no empirismo e na racionalidade técnica. Em 1978, funda-se o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e percebe-se que, até a década de 1980, as produções eram baseadas na área médica, conforme observamos na primeira edição do CONBRACE publicado em 1979¹¹.

A partir da década de 1980, começam a emergir teorias mais críticas, que passam a valorizar os princípios pedagógicos, o chamado Movimento Renovador¹². Nessa linha, surgem várias outras perspectivas curriculares¹³ com o intuito de romper com os modelos tecnicista e mecanicista da Educação Física. Entre as quais se pode listar: abordagens desenvolvimentistas, construtivista-Interacionista, crítico-superadora e a sistêmica, Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, Saúde Renovada, todas, de alguma forma, se mostraram importantes na construção de um pensamento pedagógico para a Educação Física escolar (Darido, 2003).

Com os movimentos pela redemocratização política no Brasil, a centralização de currículos funcionalistas baseados na concepção produtivista norte-americana foi sendo deslocada. Por conseguinte, as vertentes marxistas ganham força nos currículos aqui no Brasil, especialmente com a chamada pedagogia histórico-crítica. Nessa abordagem, os currículos passam a ter enfoques mais sociológicos, ancorados em referenciais teóricos que incluem o Professor Paulo Freire e intelectuais estrangeiros como Henry Giroux, Michael Apple e Michael Young, para citar alguns. Assim, “as proposições curriculares cediam espaço a uma literatura

¹¹ Revista Brasileira de Ciências do Esporte. V.1, n. 1, jan. de 1979.

¹² Movimento põe em discussão a concepção racional e biológica do corpo como objeto de ensino na Educação Física, sendo considerado um elemento da cultura, deve propiciar as práticas como cultura corporal de movimento (Bracht, 2019).

¹³ Ainda que a obra de Darido (2003) denomine “abordagens” pedagógicas da Educação Física, optamos por perspectivas curriculares, pois são construções que influenciaram não apenas o campo didático, mas também, o campo curricular da Educação Física.

mais compreensiva de currículo, de cunho eminentemente político” (Lopes e Macedo, 2005, p.14). As teorias críticas trazem para o currículo discussões sobre relações de poder, emancipação, necessidade de conscientização sobre interesses dominantes na educação, além de grandes debates sobre o que conta ou deve contar como conhecimento nos currículos.

As categorias de análise predominantemente assumidas por estudiosos no âmbito desta teoria são: ideologia, poder, classe social, emancipação, currículo oculto, reprodução social e cultural, e resistência (Silva, 2015).

Na Educação Física, essas teorias curriculares produzem fortes reflexos, especialmente nas tendências pedagógicas crítico-emancipatória e crítico-superadora, desestabilizando, inclusive, algumas certezas sobre o objeto de estudo da Educação Física escolar, até então focado na formação para o desempenho e a produtividade (Darido, 2003). A abordagem crítico-superadora, principal contraponto do modelo mecanicista, fundamenta-se em teorias críticas, tendo como influência o Marxismo e no Brasil trabalhos de autores como José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani. Trata-se de uma abordagem que não se preocupa somente com a didática, mas, com o contexto do sujeito de aprendizagem, portanto, é diagnóstica e dialógica, trazendo a problematização da realidade na construção do saber, buscando a transformação da sociedade. São referências nessa discussão: Coletivo de Autores (1992), Medina (1983), Bracht (1997), Taffarel (1997), entre outros.

A abordagem crítico-emancipatória, propõe romper com o modelo hegemônico do esporte e do tecnicismo, e traz uma perspectiva de emancipação, a partir do uso da linguagem, da expressão do mundo e do conhecimento. Essa abordagem tem como principal proponente Elenor Kunz e sua obra *Ensino e Mudanças* (1991), que defende a formação de sujeitos críticos e autônomos por meio de uma educação de caráter reflexiva e emancipatória.

Na segunda metade da década de 1990, já surgem tentativas de compreender a sociedade pós-moderna na sua complexidade, em contínua transformação e produtora de “bens simbólicos, mais do que bens materiais” (Lopes e Macedo, 2005, p. 17). As discussões do campo curricular passam a introduzir pensamentos de teóricos como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Félix Guattari e outros/as que acolhem essa mesma filiação. As perspectivas pós-críticas e/ou pós-estruturalistas de currículo, provocam importante desestabilização nos marcos tradicionais e mesmo nas certezas dos enfoques críticos do campo.

São abordagens que entendem currículo como campo discursivo, envolvido em relações de poder, um território de lutas por significação, e que desconfia de padrões de verdade que legitimaram os chamados conhecimentos escolares. Nesse debate, emergem outras categorias de análise, entre as quais: raça, etnia, gênero, identidade/diferença, alteridade, subjetividade, significado do discurso (Lopes e Macedo, 2005).

Orientadas pelas chamadas filosofias da diferença, pelas abordagens discursivas e pela ideia de contingência na produção do social as teorias pós-críticas de currículo agregam um amplo conjunto de perspectivas tais como as pós-estruturalistas, as pós-coloniais e decoloniais, os estudos culturais, os estudos feministas, os estudos de gênero, a teoria *queer*, entre outras. Essas teorias colocam no centro do debate outros sentidos para o currículo, dado que, entre outros aspectos, propõem “a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença” (Paraíso, 2004, p. 285). Ainda que essas teorias estejam contidas no mesmo rótulo denominado - *estudos curriculares pós-críticos*, há nelas muitas diferenças (Lopes, 2013).

Currículo é campo da formação humana profundamente mobilizado por relações que envolvem poder, saber e ser. São relações que envolvem poder de escolher os saberes, poder de escolher modelos de corpos, identidades e subjetividades ideais para a sociedade, escolhas que estão em incessante disputa e negociação. A partir de Foucault (2004), compreendemos que o poder pode ser tanto opressor como produtor de saberes, essa relação poder-saber demanda uma da outra. Para Foucault, as relações de poder são intrínsecas à condição humana, o poder não está imóvel em um lugar, ele está nas relações, e precisamos nos perceber nessas relações. Interessa-nos pensar como o poder explica a produção dos saberes, a maneira pela qual nos constituímos nessa relação poder-saber e como atuamos em relação aos outros sujeitos (Veiga-Neto, 2017). Tudo isso interessa ao campo do debate e da produção curricular.

Percebemos que o forte debate das ciências humanas para a área de Educação Física, especialmente a partir da década de 1980, viabiliza uma maior criticidade para o enfoque tradicional do currículo, fomentando discussões no trato pedagógico da Educação Física a partir de abordagens que buscam superar a concepção tecnicista e positivista. No entanto, os estudos curriculares pós-críticos podem potencializar perspectivas curriculares mais inclusivas, ao

provocarem a pauta das diferenças, na medida que desestabilizam as abordagens curriculares estruturalistas tradicionais e críticas.

2. Perspectiva das diferenças na formação: saberes estético-corporais outros para a Educação Física.

A perspectiva das diferenças no currículo parte de um princípio não uniformizador e racionalizado, que busca o diálogo e o respeito às diferenças, a outras formas de ser, de rationalidades plurais, e não somente um projeto burocrático de inclusão do outro no currículo (Skliar, 2002). O autor nos provoca a pensar quais mudanças queremos para a educação quando colocamos essa perspectiva em discussão? Não haverá mudanças significativas se os currículos ofuscarem a vida e as experiências do ser humano no seu cotidiano, se o sentido da educação é seguir tão somente mirando em ideais socialmente estabelecidos, se a formação resumir-se a uma ação formal e normalizada, baseada em currículos de recortes de textos e leis que, mesmo propondo a inclusão do outro, ignora sua presença como sujeito, sem foco na sua humanização (Skliar, 2002).

Nesse cenário, refletimos se o contexto acadêmico de formação dos/as professores/as de Educação Física propõe o reconhecimento e produção de saberes outros, ressignificando pensamentos higienistas, classificatórios e excludentes, historicamente enraizados na formação de professores/as de Educação Física.

Ao analisarmos os discursos sobre o corpo, entendemos que a subjetivação passa pelas práticas discursivas de poder que tornam algo verdadeiro e não questionável. Portanto, para analisá-lo é preciso a crítica constante desse discurso na prática, no cotidiano, na realidade vivida, entendendo as regras que o regem. Por exemplo, os discursos do corpo como objeto da razão Iluminista, ou corpo objeto do consumo que materializa a publicidade para a venda não só de produtos a serem consumidos, mas também, da própria imagem e identidade, como visto em Bordo (1997), Bucci e Kehl (2004), Le Breton (2006), Ortega (2003), já citado em Piccinini (2011). Nessa mesma linha, vale lembrar os discursos hegemonizados sob a forma de colonialidade dos corpos as quais desenvolveram formas de saber/poder baseadas na ideia de racialização para classificar as posições sociais, invisibilizando as dimensões humanas dos não europeus, seus saberes e suas percepções de mundo, conforme destacam Paim (2016), Faustino

(2015), Piccinini (2021). Nesse sentido, entendemos ser possível ressignificar a formação escolar que “assujeita” a um único conhecimento, para uma formação de sujeitos de conhecimento, para que se tornem produtores de saber e não produto dos saberes (Veiga-Neto, 2017), ou seja, que se tornem corpos-sujeitos e não corpos-objetos.

Podemos compreender os discursos do/sobre o corpo a partir dos conceitos de biopoder e biopolítica que nos ajudam a pensar o corpo, os preconceitos e o racismo estruturado na sociedade e subjetivado nos corpos. Foucault (1988) desenvolve a ideia que o poder sobre a vida por meio do corpo biológico desenvolve-se a partir do século XVII e estrutura dois focos articulados que se dissolvem nas relações: um centra-se no corpo como objeto-máquina que precisa ser moldado, apto, dócil e útil aos sistemas e assegurado por dispositivos de poder das disciplinas “anátomo-política do corpo humano”; e o outro centra-se no corpo-espécie e nos processos biológicos, assegurado por uma “biopolítica da população” (p.130), o qual se forma a partir do século XVIII. Desse modo, podemos entender que neste corpo dócil, o poder se fortalece, pois além de trazer para a racionalidade, o disciplinamento, a domesticação e o controle dos corpos subjetivados, abala nossos sentidos, nossos pensamentos, nossas percepções. Quando Foucault faz uma crítica sobre a racionalidade moderna, não se opõe a ela, mas o faz como possibilidade de pensar outras rationalidades, questionando a ideia iluminista e unificadora da razão.

O biopoder se torna eficiente quando alcança a obediência pelo autocontrole dos corpos, não necessitando mais de vigilância. O corpo se autodisciplina e não precisa mais de regras impostas, pois se autoimpõe as regras codificadas e subjetivadas. As chamadas *disciplinas* são métodos que permitem o controle minucioso do corpo assegurando a sujeição ou docilidade (Foucault, 2004). Na modernidade, os discursos sobre a saúde das ciências biomédicas substituem os discursos religiosos, filosóficos e morais e coordenam uma indústria do corpo, “em nome da vida, da felicidade e da saúde”. Esse cuidado com o corpo para a “produção da aparência, segundo a crença, já muito difundida, de que a qualidade do invólucro muscular, a textura da pele, a cor dos cabelos revela o grau de sucesso de seus proprietários” (Bucci e Kehl, 2004, p.177) difere do cuidado de si proposto por Foucault, enquanto ética do viver, que nos permite estabelecer limites ou até mesmo nos libertar das teias que tencionam sujeitar-nos, anular-nos enquanto corpo-próprio.

Ao formar subjetividades por meio do controle do corpo e classificações a partir de um corpo padrão, criam-se expectativas acerca desse corpo e ao seu desempenho físico perfeito. Tais expectativas desestruturam identidades em formação, já que, para alcançar a aparência e competência aceitáveis para a sociedade, é necessário se ajustar aos arquétipos corporais.

A principal questão orientadora neste trabalho é entendermos se o contexto educacional problematiza e discute sobre essa problemática no currículo, pois se trata de aspectos nucleares tanto para a educação em geral, quanto para a Educação Física em particular. A partir do cuidado de si proposto por Foucault, podemos pensar sobre quais relações são possíveis estabelecer com o corpo-próprio diante de discursos/verdades determinadas socialmente e mais pontualmente nos territórios do currículo? Quais possibilidades de existências são exequíveis superando esses discursos que se forjaram como verdades? Como pensar a produção de subjetividades na formação no horizonte de um corpo-sujeito a partir do si mesmo ressignificando as amarras de dispositivos impostos?

É possível nos reconhecermos como sujeitos assujeitados aos dispositivos de poder e resistirmos ao processo de subjetivação posto em vários espaços que habitamos. Isso inclui espaços educacionais e outros espaços de produções discursivas de verdades, como mídias, trabalho, comunidade, entre outros.

Os pensamentos de Foucault (2004) são potentes para pensar uma pedagogia dos corpos que supere a racionalidade e suas práticas disciplinares e classificatórias que por muito tempo dão mérito aos corpos disciplinados e obedientes e classificam como problema os corpos que não correspondem a esse padrão socialmente aceitável ou que provocam reflexões e tensões. Também, para refletir sobre a ausência da corporeidade como manifestação de diferentes culturas corporais de movimento. Porque no campo discursivo das ciências biológico-naturais para a Educação Física, o corpo e o movimento humano são meros objetos de estudo e atividade prática. No entanto, o corpo merece ser percebido como humano na sua inteireza e o movimento implicado na experiência, na cultura.

Quando evidenciamos o corpo-próprio nos interessa pensar as diferentes corporeidades. Os corpos reais propostos por Arroyo (2016) são corpos repletos de saberes outros que não se justapõem ao padrão valorizado pelo currículo cartesiano. O autor nos provoca a refletir a partir das experiências reais, as quais quanto mais carregadas de indagações da realidade, mais

potentes para engendrar deslocamentos de pensamentos nas produções teóricas e práticas da Educação Física. Tais indagações são pertinentes visto que docentes e estudantes podem gerar atitudes políticas, pedagógicas e epistemológicas que envolvam a reconstrução dos currículos, para que estes tragam os saberes que vêm, também, das experiências corpóreas reais.

Podemos citar alguns autores da área de Educação Física que discutem sobre as diferenças a partir dos estudos culturais¹⁴, como, por exemplo, Daólio (1995) que defende uma perspectiva antropológica para a Educação Física, que valoriza a cultura dos/as alunos/as, a pluralidade e a diversidade. Em sua obra intitulada *Da cultura do Corpo*, ele traz diversas representações sociais e identitárias que podem fundamentar e corporificar o trabalho do/a professor/a de Educação Física no cotidiano escolar. Contudo, é relevante salientar ainda que as ideias do autor se baseiam em fundamentos antropológicos e plurais para a Educação Física, não abarcam as discussões pós-críticas.

Nessa mesma linha, Bracht (2019) em sua obra *A Educação Física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser*, baseando-se nos estudos culturais de Zygmunt Bauman, ele analisa os discursos legitimadores que constituíram a Educação Física, articulados aos momentos sociais no Brasil. Apresenta considerações acerca do que a Educação Física escolar ainda pode ser como possibilidades para sistematizar as mais diversas culturas corporais de movimento que contemplam diferentes áreas do saber no trato do conhecimento com o corpo e movimento.

Outro autor que se ancora no campo dos Estudos Culturais para discutir diferenças e currículo é Neira (2011). O autor entende que a diversidade cultural impõe novas responsabilidades e estratégias para o contexto educacional que precisa, então, reconhecer essas diferenças no currículo. Assim, o currículo pode integrar e criar espaços para “o conhecimento da história de opressão e potencialize as vozes das culturas sufocadas ou silenciadas, bem como concretize estratégias que combatam eficazmente os preconceitos de todas as ordens” (Neira, 2011, p.5). O currículo é uma construção histórica que garante a reprodução cultural na

¹⁴ Emergem em meados do século XX na Inglaterra, a partir de uma movimentação intelectual que provocou grande reviravolta na teoria cultural (Costa; Silveira; Sommer, 2003). Nessa perspectiva, o currículo é uma construção social envolvida em relações de poder e em constantes disputas que definem um determinado conhecimento em detrimento de outro. Nesse estudo, não há rígida separação entre o conhecimento tradicional escolar e o conhecimento do cotidiano das pessoas envolvidas no currículo (Silva, 2015).

sociedade, essas construções são dinâmicas, pois envolvem disputas políticas entre diversos grupos, a partir de ressignificações, resistências e transgressões (*ibid.*).

O currículo de Educação Física vem trazendo múltiplos sentidos e intenções, superando os aspectos unicamente “psicobiológicos que visavam à adequação do sujeito à sociedade desenvolvimentista e adotou os constructos teóricos das Ciências Humanas” (Neira, 2011, p.11). Os conhecimentos passam a incorporar as culturas corporais que compartilham expressões, conhecimentos historicamente construídos, linguagens que comunicam sentimentos, emoções e formas de perceber o mundo.

Nessa perspectiva cultural, o currículo de Educação Física poderá tematizar as culturas corporais de movimento, questionando “os marcadores sociais nelas presentes: condições de classe, etnia, gênero, níveis de habilidade, local de moradia, histórias pessoais, religião, entre outros” (*ibid.*, p.12) refletindo sobre uma política da diferença que traga o reconhecimento de outras formas de expressões ou linguagens corporais de grupos historicamente silenciados.

Neira (2021) critica algumas resistências em relação às teorias pós-estruturalistas e pós-colonialistas na produção de conhecimento da Educação Física, justificando que essas reações se devem, muitas vezes, à dificuldade de compreender a epistemologia e a importância de novos conhecimentos para diferentes intervenções da realidade. Essa resistência torna-se um problema para a formação de professores/as, visto que não acessando aos conhecimentos atualizados, ao se depararem com a diversidade no contexto escolar, educadores/as buscarão estratégias a partir de antigas atitudes as quais, podem resultar em exclusões, em reprovações, entre outras práticas.

Percebemos que a partir das abordagens pós-críticas é possível refletir sobre o currículo como possibilidade de perceber as relações de poder e saber dialogando com as diferenças, sem idealizar a prática pedagógica como a única responsável para resolver os problemas atuais, mas fazer uma crítica constante da perspectiva educativa que forma subjetividades assujeitadas ao mercado, ao capital e a uma cultura hegemônica.

As linhas de estudo das abordagens pós-críticas buscam problematizar os modelos e normas identitárias, as formas como o currículo está constituído e o processo de produção da subjetivação pelo qual os sujeitos estão submetidos, pois eles não estão “fora da história, da linguagem, do discurso e das relações de poder” (Paraíso, 2004, p. 293).

As alterações nos currículos, propostas pelas políticas educacionais, possibilitam uma ruptura epistemológica e curricular, abrindo caminhos para uma educação mais inclusiva, à medida que rompem com o silenciamento sobre as diferenças sejam elas relacionadas às pessoas com deficiências, culturais, raciais, de gênero, entre outras, e ascende um diálogo intercultural.

Gomes (2012) nos provoca a pensar possibilidades pedagógicas que podem fomentar a perspectiva da diferença nos currículos. Ela sugere o protagonismo emancipatório dos próprios sujeitos e suas corporeidades no contexto educacional, os quais vão promover protagonismos dos próprios sujeitos, suscitando conflitos, tensões e questionamentos e deslocamentos epistemológicos por meio da existência materializada das diferentes culturas e os diversos sujeitos, os quais têm o direito de se expressar e de “dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade” (Gomes, 2012, p. 105).

Compreendemos que não é suficiente atualizar os currículos para cumprir os requisitos legais, é essencial repensar as diferenças como experiência no contexto educacional. Ao discutirmos sobre o campo do currículo numa perspectiva da diferença, os estudos curriculares pós-críticos nos ajudam a compreender a não centralização das concepções de currículo no território das certezas, nos provocam a pensá-lo como um processo contínuo de construção/desconstrução da produção curricular, as quais estão articuladas aos processos de produção de sentidos e significação de currículo.

Paraíso (2012) sugere algumas premissas quanto aos novos modos de pensar a pesquisar e a própria educação: compreender as mudanças dos contextos, das identidades, das relações e das rationalidades no campo educacional, as quais provocaram deslocamentos e transformações na forma como percebemos o mundo; propor a descontinuidade das concepções do currículo cartesiano diante desse contexto novo no campo da educação e do currículo, nesse caminho não se nega a história, mas a interpela e aponta para o que é possível vir a ser.

Isto posto, a potência político-pedagógica dos professores de Educação Física é crucial para a construção de um espaço/tempo educativo que valorize as diferentes corporeidades no contexto educacional. Isso requer, principalmente, uma formação que ressignifique os conhecimentos estético-corporais, desconstruindo estereótipos de corpos a partir de um modelo e uniformidade. Também, a valorização da singularidade dos corpos, reconhecendo os

diferentes corpos que vêm para o contexto escolar, os quais são carregados de significados nas suas manifestações culturais, formas de ser e de se expressar. Outra possibilidade é promover a partir das diferentes unidades curriculares compostas pelas culturas corporais de movimento da Educação Física (como a dança, ginástica, esportes, lutas, entre outras) o protagonismo dos corpos sujeitos nas facultosas oportunidades de movimento, criação e expressão. E por fim, um espaço/tempo de diálogo e acolhida no sentido de propiciar aos corpos sujeitos partilhas da sua forma de ser sem preconceitos e julgamentos.

Considerações Finais

Entendemos ser possível fortalecer uma educação mais inclusiva na perspectiva das diferenças no espaço acadêmico de formação de professores/as de Educação Física, a partir da ressignificação da concepção de diferenças, e do próprio currículo na perspectiva das diferenças, compreendendo as transformações dos contextos, das identidades, das relações e das rationalidades no campo educacional conforme aponta Paraíso (2012). Nesse sentido, cabe ressaltar a importância de abordar, a partir dos conteúdos que tratam da cultura corporal de movimento da área, novos saberes e sentidos para a corporeidade e movimentalidade dos corpos reais, os diferentes corpos que vêm para o contexto escolar.

O intenso debate das Ciências Humanas e da Educação para o currículo de formação de professores/as de Educação Física vem produzindo impactos significativos para a perspectiva das diferenças nos currículos de Educação Física, tendo em vista que desestabilizam currículos pensados e desenvolvidos nos moldes tradicionais, proposto anteriormente pela ciência positivista à luz do Iluminismo, trazendo a percepção das diferenças como elemento importante da humanidade, questionando criticamente a ideia de que existe uma única verdade: a concepção cartesiana de ser corpo.

Contudo, apesar das mudanças de paradigmas significativas na Educação Física, percebidas na trajetória contextualizada desse estudo, é um desafio emergente pensar o currículo e o materializar em práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva das diferenças frente aos dispositivos discursivos profundamente marcados por uma cultura hegemônica que cultua um corpo norma/padrão, que reproduz e estrutura os preconceitos e discriminações

relacionados às diferentes raças, etnias, deficiências, questões de gênero, estéticas corporais, entre outras.

Os estudos pós-críticos têm trazido relevantes contribuições para pensar o currículo e as culturas corporais de movimento da Educação Física e, nesse caso, podem contribuir para uma educação para alteridade e formação de subjetividades com potência político-pedagógicas para perceber e reconhecer o que os corpos reais têm a dizer nas suas diferentes formas de ser, de se expressar e das possibilidades de linguagens que concebem sentido ao movimento corporal na Educação Física.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? **Revista Motrivivência**. v. 28, n. 48, p. 15-31, setembro/2016. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p15>.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p15/32559>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PICCININI, Larise. **A dança-improvação e o corpo vivido: ressignificando a corporeidade na escola**. 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PICCININI, Larise. **Educação das Relações Étnico Raciais dos Currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física de Santa Catarina**. 2021. 109 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

AYOUB, E. **Ginástica geral e Educação Física escolar**. Campinas: UNICAMP, 2003.

BORDO, Susan. O Corpo e a Reprodução da Feminidez: Uma Apropriação Feminista de Foucault. In: JAGGAR, A. M.; BORDO, S. R. **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Record, Raia dos Tempos, 1997.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 1. ed. Vitória: CEFD/UFES, 1997. v. 1. 143p .

BRACHT, Valter. Um pouco de história para fazer história: 20 nos de CBCE. **Rev. Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, p.12-18, set 1998. [Número especial]. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/799/471>. Acesso em: ago. 2019.

BRACHT, Valter. **A Educação Física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 17 de Julho de 2015.** Diário Oficial da União de 2/7/2015, Seção 1, pp. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 10 mar. 2017.

BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita. **Videologias: ensaios sobre televisão.** São Paulo: Boitempo, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Direitos Humanos. In: **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero** / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015521.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

CARNEIRO, Aparecida Soeli. **A construção do outro Como não-ser como fundamento do ser.** Tese (doutorado) Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo, Cortez, 1992.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Lui Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação.** Maio/Jun/Jul/Ago 2003. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200004> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 ago. 2018.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

DARIDO, Suaraya. **Educação Física na Escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FAUSTINO, Deivison M. **Por que Fanon? Por que agora? Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, UFSCAR, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I: A vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. 13.a Edição. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2004.



INTERFACES DA EDUCAÇÃO

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada** (1922-1982) Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4 edição. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Curriculum sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr, 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: Jan. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HIRANO, Luis Felipe Kojima; ACUÑA, Maurício; MACHADO, Bernardo Fonseca (Org.). **Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2019.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 8 ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

KUNZ, E. **Ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. (Tradução Sonia M.S.Fuhrmann). Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org). **Curriculum: debates contemporâneos**. 2^a edição – São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, 7-23. DOI: <https://doi.org/10.34626/esc.vi39.311>. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311/291>. Acesso: 6 jun. 2018.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Prefácio Paulo Freire; apresentação Moacir Gadotti ; tradução Bebel Orofino Schaefer. - São Paulo: Cortez, 1997.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”: bases para a renovação e transformação da Educação Física**. Campinas: Papirus, 1983.

MISKOLCI, Richard e Leite Júnior, Jorge. (Orgs.). **Diferenças na Educação: outros aprendizados**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Curriculum, políticas e práticas**. São Paulo: Papirus, 1999.

NEIRA, Marcos Garcia. **O Currículo Cultural da Educação Física em Ação: a perspectiva dos seus autores**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo: São Paulo: USP, 2011.



INTERFACES DA EDUCAÇÃO

NEIRA, Marcos Garcia. Negacionismo Científico no ensino de Educação Física. **Jornal da USP**, 28 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/negacionismo-cientifico-no-ensino-de-educacao-fisica>. Acesso em: 4 fev. 2021.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Corporeidade e Educação Física: Do Corpo-objeto ao Corpo-sujeito**. 3^a ed.rev. – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2009.

ORTEGA, Francisco. Práticas de Ascese Corporal e Constituição de Bioidentidades. **Cadernos Saúde Coletiva**, 11 (1): 59 – 77. Rio de Janeiro, 2003.

PAIM, Elison. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de História. In: MOLINA, Ana Heloísa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

PARAÍSO, Marlucy A. Pesquisas Pós-Críticas em Educação no Brasil: Esboço de um Mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JrF5H8r96wRTvTDLSzhYpcM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jun.2018.

PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estemann; PARAISO, Marlucy Alves. (Org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. Tese (Doutorado) Universidade de São Carlos. São Carlos: UFSCAR, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESSES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SKLIAR Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (orgs). **Curriculos: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall, Kathryn Woodward (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

TAFFAREL, C. N. Z. Perspectivas Pedagógicas em Educação Física. In: GUEDES, O. C.. (Org.). **Atividade Física: Uma abordagem multidimensional**. João Pessoa: Ideia, 1997, V., p. 106-130.



INTERFACES DA EDUCAÇÃO

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3 ed. 3. Reimp – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VENCATO, Anna Paula. Diferenças na escola. In: MISKOLCI, Richard e Leite Júnior, Jorge. (Orgs.). **Diferenças na educação: outros aprendizados**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.