

## O trabalho com a diferença na Educação Física escolar

Working with the difference in school Physical Education

Trabajando con la diferencia en la Educación Física escolar

Hugo Cesar Bueno Nunes <sup>1</sup>

### Resumo

Nesta sociedade, a identidade e a diferença se traduzem em declarações sobre quem está incluído e quem está excluído, quem está representado e quem não está representado. Na esteira desta discussão, o objetivo deste trabalho é compreender como um professor que atua a partir do currículo cultural de Educação Física trata a questão da diferença. O presente estudo caracterizou-se por ser de carácter qualitativo, do tipo documental. No caso específico, utilizamos a análise de um relato de experiência, escrito por um docente que atua na Educação Básica. Os resultados indicam que o trabalho com as diferenças no âmbito do currículo cultural traz visibilidade para as diferenças culturais que constituem todos/as cidadãos. Desta maneira, consideramos que foram propostas situações didáticas pelo professor que buscaram valorizar as diferenças, e, assim, dar visibilidade a questões por muito tempo escamoteadas nos currículos escolares.

**Palavras-chave:** Educação Física; Identidade; Diferença; Currículo

### Abstract

Identity and difference translate into statements about who is included and who is excluded, who is represented and who is not represented in this society. In the wake of this discussion, the objective of this work is to understand how a teacher who works from the cultural curriculum of Physical Education deals with the issue of difference. The present study was characterized as a qualitative documentary type. In the specific case, we used the analysis of an experience report written by a teacher who works in Basic Education. The results indicate that working with differences within the cultural curriculum brings visibility to the cultural differences that constitute us. Thus, we consider that didactic situations were proposed by the teacher who sought to value differences, therefore, giving visibility to issues that for a long time were hidden in school curricula.

**Keywords:** Physical Education; Identity; Difference; Curriculum

---

<sup>1</sup> Faculdade SESI-SP de Educação – Endereço: R. Carlos Weber, 835 - Vila Leopoldina, São Paulo - SP, CEP: 05303-902 - E-mail: [nuneshugo@live.com](mailto:nuneshugo@live.com)



## Resumen

La identidad y la diferencia se traducen en declaraciones sobre quién está incluido y quién está excluido, quién está representado y quién no está representado en esta sociedad. A raíz de esta discusión, el objetivo de este trabajo es comprender cómo un docente que trabaja desde el currículo cultural de Educación Física aborda el tema de la diferencia. El presente estudio se caracterizó por ser cualitativo, de tipo documental. En el caso específico, se utilizó el análisis de un relato de experiencia elaborado por un docente que trabaja en Educación Básica. Los resultados indican que trabajar con las diferencias dentro del currículo cultural da visibilidad a las diferencias culturales que nos constituyen. Así, consideramos que las situaciones didácticas fueron propuestas por el docente que buscaba valorar las diferencias, y así, dar visibilidad a temas que durante mucho tiempo estuvieron ocultos en los currículos escolares.

**Palabras clave:** Educación Física; Identidad; Diferencia; Currículum

## 1 Introdução

Na contemporaneidade, os meios de produção, circulação e intercâmbio cultural estão espalhados por todo o globo, disseminando uma infinita quantidade de informações graças às tecnologias. No entanto, mesmo sendo um sistema que opera em todos os continentes, os efeitos da globalização são contraditórios e não produzem resultados homogeneizantes no mundo inteiro, pois, ao desarticular identidades estáveis do passado, abre-se a possibilidade para a criação de novas identidades e, conseqüentemente, à criação de novos sujeitos (NUNES, 2011).

O fluxo migratório e o desenvolvimento tecnológico cada vez mais rápido aproximam as desigualdades e conectam as pessoas ao mundo todo em milésimos de segundo. As identidades hibridizam-se. A identidade governada exclusivamente pela divisão de classe ou pela nação torna-se obsoleta, pois dentro das classes e debaixo do manto da nacionalidade existe uma pluralidade de condições das quais podem emergir diversas identidades. A concepção de uma identidade essencial torna-se um mito. (NUNES, 2010, p.109).

Não obstante, o movimento fluído das identidades, não é visto de forma tranquila pela sociedade. Temos inúmeros exemplos de sociedades e grupos que se afirmam dentro de uma essencialidade, como os movimentos neonazistas, grupos religiosos ortodoxos, movimentos nacionalistas, movimento social a favor da família tradicional e contra o movimento LGBTQI+<sup>1</sup>, movimentos misóginos, partidos políticos ultraconservadores, grupos racistas, entre outros que alimentam o coletivo de várias comunidades e acabam subjugando a diferença. Nesse contexto, há muitos desafios pela frente, visto que, no atual

<sup>1</sup> a sigla contempla pessoas que lutam por representatividade e que não se reconhecem como heterossexuais. Nela, estão representadas todas as pessoas que se reconhecem como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e o “+” para todos aqueles que tem atração sexual independente de identidade de gênero ou sexo.



momento político do mundo, e, principalmente, do Brasil, tais movimentos vem ganhando destaque e visibilidade. É preciso resistência e luta, mais do que nunca, pelo direito à diferença.

Como afirma Hall (2011), as sociedades contemporâneas são caracterizadas pela “diferença”, são atravessadas por inúmeras divisões e antagonismos sociais que produzem diferentes posições de sujeito. Se tais sociedades não se desintegram totalmente, não é porque são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. No entanto, esta articulação é sempre parcial e a identidade permanece sempre aberta.

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

Além de serem interdependentes, identidades e diferenças partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são ‘elementos’ da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2012, p. 76).

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

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

Na esteira desta discussão, o presente trabalho caracterizou-se por ser um estudo de carácter qualitativo, sendo uma pesquisa do tipo documental. No caso específico, utilizamos análise de um relato de experiência, escrito por um docente atuante na Educação Básica. Tal relato foi escolhido devido ao



docente operar, desde o ano de 2006 com o currículo cultural e ser um dos primeiros a registrar sua prática em formato de relato de experiência. De maneira geral, o currículo cultural de Educação Física tem inspiração nas teorias pós-críticas de currículo (SILVA, 2015) e objetiva tematizar as diferentes práticas corporais (brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas), problematizando os marcadores sociais que as atravessam, sempre em busca da valorização da diferença e da visibilidade dos grupos minoritários.

Os relatos de experiência são registros significativos elaborados pelos professores no decorrer de um período. Documentam as atividades realizadas com os estudantes, com o objetivo de construir conhecimentos. Ao elaborar um relato de experiência, o professor deve deixar claro seu objetivo em cada atividade desenvolvida, bem como suas reflexões e observações ao longo da experiência descrita. O objetivo deve estar claramente expresso, em conjunto com os resultados e o modo como cada procedimento foi avaliado, de forma a propiciar elementos de análise para reflexão e busca de caminhos, na perspectiva da melhoria contínua do processo pedagógico (DELMANTO; FAUSTINIONI, 2009).

Como afirma Neira (2021), as narrativas docentes expressas em relatos de experiências diminuem a distância entre a universidade e a escola, ao aproximar licenciandos e licenciandas do ensino que efetivamente acontece. A partir dos relatos de experiência, é possível perceber docentes comprometidos com a construção de uma sociedade menos desigual e atentos às realidades em que atuam.

Já no entender de Suárez (2008), os relatos de experiência apresentam uma parcela importante do saber pedagógico produzido ao longo da vida profissional em meio à multiplicidade de situações e reflexões. Em contato com esses documentos, é possível compreender parte significativa da trajetória percorrida por seu autor, as concepções que influenciam sua docência, suas verdades e dúvidas que os mobilizam, bem como seus desejos e realizações.

Assim, para Neira (2018), ao materializar o testemunho de quem “põe a mão na massa”, tais produções transformam-se em materiais pedagógicos suscetíveis à investigação e à crítica, provocando a revisão do olhar sobre o fazer pedagógico e os saberes docentes. Após o processo de análise do relato de experiência, buscou-se entrelaçar as informações e apresentar a experiência desenvolvida pelo docente, confrontando com o referencial teórico pós-crítico da Educação Física.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é compreender como um professor que trabalha a partir do currículo cultural de Educação Física aborda a questão da diferença com os estudantes em sua prática pedagógica.



## 2 A diferença nas aulas de Educação Física

Abrir o currículo à diferença, torna-se necessário. Trata-se de ver o currículo como um processo de produção de sentidos, sempre híbrido e incapaz de construir identidades fixas. Um currículo nesta perspectiva precisa ser constantemente significado, transformado em um processo interminável de desconstrução dos discursos que buscam defini-lo (LOPES; MACEDO, 2011).

Em um primeiro momento, pode parecer que um currículo afeito à desconstrução estaria “preso” a um processo interminável de significação. Não obstante, o que se defende, neste movimento constante de desconstrução curricular, é uma atitude crítica às verdades fixas ou essenciais. Isso não significa que não há “verdades” narradas e validadas coletivamente, pela comunidade escolar, por determinado período, no entanto, não se pode crer que tais significados são para sempre, ou seja, imutáveis. Em algum momento, tais verdades serão postas a prova por outros discursos, e, assim, outras perspectivas se farão presentes no contexto escolar, fazendo do currículo um constante processo de questionamento das verdades apreendidas, abrindo-se, à diferença.

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

Na batalha simbólica entre identidade e diferença, o currículo escolar passa a ter uma importância fundamental na constituição dos sujeitos, o currículo torna-se, para além de um campo de estudos, um local de disputas políticas. Os estudos sobre teorias de currículo (SILVA, 2015; LOPES; MACEDO, 2011) vem sendo apresentados sob diferentes perspectivas, tendo a teoria *queer*, os estudos culturais, o multiculturalismo, os estudos pós-coloniais, o pós-estruturalismo, entre outros, como fontes de inspiração.

Com base nesses campos teóricos, o currículo pode ser entendido como texto, ou seja, uma prática discursiva, um produto das relações de poder espalhadas pelo tecido social. De acordo com Neira e Nunes (2009), no que tange à Educação Física, o esforço de produzir experiências curriculares a partir dessas noções, de currículo enquanto texto, fez surgir o chamado “currículo cultural”. Concebido como artefato da cultura, o currículo cultural de Educação Física busca ser um campo de disseminação de sentidos, polissemia e formação de subjetividades, que analisa, significa, questiona e dialoga com as diferentes



culturas, tendo as questões relacionadas ao poder como centrais na produção dos significados atribuídos às manifestações corporais.

O currículo cultural da Educação Física realiza a leitura da gestualidade das diferentes práticas corporais que estão presentes na sociedade, sem realizar qualquer julgamento de valor. No currículo cultural, os estudantes são incentivados a falar sobre, mover-se a partir de, construir e experimentar, bem como acessar e analisar referências externas, narrativas, posicionamentos e conhecimentos que divirjam do repertório inicial, mas que conduzam a certa intimidade com o diferente (NEIRA, 2009).

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

Para Neira (2014), uma Educação Física sensível às diferenças culturais considera o patrimônio da comunidade e abre espaço para a diversidade de etnias, classes sociais, religiões, gêneros e demais marcadores sociais que perpassam a cultura corporal das populações estudantis. Em oposição às propostas pautadas em princípios psicobiológicos, o currículo cultural não considera que as diferenças sejam impeditivas, nem que os diferentes sejam vítimas a quem é preciso diagnosticar, dominar, controlar, regular e normalizar. Em uma pedagogia cultural, as diferenças funcionam como pontos de partida para a prática pedagógica. Os agentes do currículo cultural escutam o que os diferentes têm a dizer e prestam atenção no repertório cultural corporal que os identifica.

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

Uma pedagogia da diferença na Educação Física valoriza tanto o conhecimento científico quanto o conhecimento do senso comum, não existindo uma hierarquia entre eles. O currículo cultural na Educação Física pressupõe válido todo tipo de conhecimento, não recorrendo a nenhuma organização linear, nem realizando gradações para distribuição dos conhecimentos (NEIRA, 2011).

O currículo cultural de Educação Física propõe-se a não ser um espaço de marcação e perpetuação de um modelo único e determinado, é lugar de estudo das diferentes manifestações da cultura corporal. Afinal, “quando o sujeito entra em contato com as práticas corporais de outros indivíduos ou grupos, vivencia uma relação interpretativa movida pela busca de compreensão de seu significado” (NEIRA,



2009, p. 87).

### 3 Análise das diferenças no currículo cultural

O relato de experiência analisado foi “Lutar é ‘coisa’ de menina?”, o qual descreve o trabalho pedagógico realizado pelo professor Fernando Vaghetti, em uma escola estadual, situada no bairro da Vila Mariana, zona centro-sul da cidade de São Paulo. O trabalho foi desenvolvido com três turmas de terceiro ano do ensino fundamental. O professor inicia o relato, caracterizando a escola e o bairro em que ela está inserida, de acordo com ele, trata-se de um mapeamento da região.

A escola Marechal Floriano foi fundada em 1919. Serviu de abrigo para militares durante a Revolução Constitucionalista de 1932 e hoje é tombada como patrimônio estadual. Localizada próximo ao metrô Vila Mariana, zona centro-sul de São Paulo, região concedida em 1782 por sesmaria pelo governador de São Paulo à época (Francisco da Cunha Menezes) para Lázaro Rodrigues Piques que situou tais terras entre o ribeirão Ipiranga e a Estrada do Cursino. Inicialmente a região se chamava Cruz das Almas, em virtude das cruzes colocadas nos locais por mortes entre tropeiros e ladrões na luta por terras. Mais tarde, após diversas trocas, de Paraíso a Colônia terminou por denominar-se Vila Mariana, devido ao coronel da Guarda Nacional Carlos Eduardo de Paula Petit que misturou os nomes de sua mulher Maria com o de sua mãe Anna [...] O bairro possui diversos espaços públicos e privados no que diz respeito à saúde, lazer, entretenimento e educação, como o Teatro João Caetano, Biblioteca Viriato Correa, Cinemateca Brasileira, Hospital do Servidor Público Estadual, Hospital São Paulo, Parque do Ibirapuera, clubes, academias de ginástica e lutas, Centro Cultural Vergueiro, bares e restaurantes, universidades privadas (Belas Artes, ESPM, FAPCOM, Paulistana, UniFai), colégios particulares, escolas estaduais e municipais, creches, etc. (VAGHETTI, 2007, p. 01).

Pela descrição, é possível afirmar que a escola encontra-se em um bairro nobre de São Paulo, onde as crianças têm muitas opções de lazer, conforme afirma o professor: “Percebo muitos dos alunos brincando e realizando outros tipos de práticas corporais na rua. É bem comum participarem dos eventos que o Sesc Vila Mariana fornece e que terminam por se transformarem em temas de comentários na escola” (p. 2).

Ao realizar o mapeamento da região, o professor busca criar novas conexões que lhe possibilitam definir o tema a ser estudado, tendo uma relação muito estreita com os objetivos do projeto político-pedagógico da escola. As atividades de mapeamento favorecem o estabelecimento de novas maneiras de escolher a temática que será abordada, fugindo de uma ideia pré-concebida de conteúdos que os estudantes precisam aprender em um determinado ano escolar.

Neste sentido, “mapear” é estar aberto para o (des)conhecido frente às oportunidades que se constituirão nas relações estabelecidas entre os professores e os estudantes. Ao realizar o mapeamento, o



professor tem maiores condições de olhar para as diferentes práticas corporais que os estudantes conhecem e as que não tiveram contato algum, e assim, poderá organizar sua prática pedagógica com mais sensibilidade às diferenças culturais que se apresentarem.

Mapeada a região, percebe-se que no entorno da escola existem muitos espaços públicos e privados em que as manifestações corporais são contempladas pela população, e em muitos destes as lutas estão presentes. Outro aspecto importante para que possamos entender a razão da escolha das lutas como foco do projeto desenvolvido, foram os objetivos do plano de ensino. Um deles era o de ampliar e aprofundar o repertório de conhecimentos sobre as lutas presentes em nossa sociedade. Como vimos, a região possui algumas academias e outros lugares para a prática das lutas [...]. No ano anterior, havia enfrentado certas dificuldades com algumas turmas de segunda série no quesito brigas. Fui questionado pela direção e por alguns pais de alunos/as da escola, sobre as constantes brigas das crianças durante as aulas de Educação Física. Tendo em vista que repensar a prática é algo importante para rever acertos e equívocos, senti que deveria prosseguir com o trabalho que focalizava as manifestações mapeadas no começo do ano letivo, pois, em determinadas turmas, as aulas pareciam um simples passeio pelos temas, algo como um currículo turístico, em que os assuntos são vistos superficialmente, sem ampliá-los nem tampouco aprofundar os conhecimentos. (VAGHETTI, 2007, p.02-03).

Ao estabelecer um estudo do contexto e dos sujeitos que compõem seu círculo pedagógico, o professor potencializa a valorização da cultura corporal dos estudantes abrindo maiores perspectivas de trabalho com as diferenças, pois, ao valorizar os saberes que emergem da turma, o professor estabelece um trabalho mais democrático e atento às singularidades presentes em sala de aula. Desde o planejamento das atividades de ensino, o professor se mostra sensível às diferenças.

[...] poderia tão somente elaborar um plano estratificado, com aulas montadas dia-a-dia para ampliar os conhecimentos das crianças no que se refere às lutas. Contudo, o que estava em jogo não era somente o aprendizado das lutas, mas também, quebrar preconceitos contra aqueles percebidos como ‘diferentes’, de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação da pluralidade cultural, que desafiem os discursos preconceituosos que constroem as diferenças (VAGHETTI, 2007, p.04).

A questão de gênero ficou evidente para o professor a partir das seguintes falas das estudantes: “lutar é coisa de menino, Prô”, “Menina não briga” e “Por que não brincamos de pega-pega?” (p. 06).

Diante da defesa contra discursos preconceituosos, percebemos uma nítida preocupação do professor com questões concernentes à diferença cultural. Ao idealizar uma educação em que se “formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação da pluralidade cultural, que desafiem os discursos preconceituosos que constroem as diferenças” (VAGHETTI, 2007, p. 04), o professor busca valorizar as identidades culturais de grupos minoritários. A partir disso, o docente tem o objetivo de dar visibilidade a suas produções, trazendo à tona os significados que estes grupos atribuem as práticas corporais, visto que



no aspecto cultural, a diferença é produzida e afirmada pela linguagem, ou seja, é uma produção que fazemos a partir das relações de poder e saber que nos emaranham.

Tais perspectivas estão influenciadas por campos teóricos, concepções de aprendizagem, de educação, de Educação Física, de ser-humano, de sociedade, de mundo, que os professores carregam. Desse modo, o currículo cultural de Educação Física preza pela problematização das práticas corporais, questionando os discursos existentes e como a diferença cultural vai sendo produzida frente as nossas experiências e discursos.

Como, até o momento, não tinha proposto nenhuma vivência corporal, permanecendo apenas no campo das ideias, propus uma ida à quadra para realizar algumas experiências. Perguntei-lhes como era a luta de judô, o que achavam que acontecia. Solicitei que formassem grupos e que cada grupo tentasse realizar uma luta de judô ao seu modo. Como deixei aleatória a escolha dos grupos, percebi que os meninos formaram seus grupos e as meninas formaram os delas (fato compreensível). Contudo, diante da proposta, as meninas disseram não se sentirem confortáveis em realizar a vivência e não a fizeram [...] Vale lembrar, que além da vivência, havia solicitado que escrevessem como organizaram suas lutas, quais movimentos realizaram e o que acontecia durante a prática para que depois cada grupo pudesse explicar como é que chegaram à sua organização (VAGHETTI, 2007, p. 06).

Tal resistência das meninas pode ser compreendida a partir das experiências que as constituíram ao longo da vida, ou seja, de maneira geral, a sociedade ensina às meninas, desde pequenas, que lutar é coisa de menino. Elas são interpeladas por desenhos direcionados para meninos e meninas com conteúdo exclusivos para os gêneros, são lojas de brinquedos com seções separadas de brinquedos para meninos e brinquedos para meninas, são roupas e cores pré-determinadas para meninos e meninas, e no âmbito das práticas corporais, é evidente, em muitas escolas, que o “judô” é para os meninos e o “ballet” para as meninas, por exemplo.

Além da experimentação por meio das vivências, o professor, em conversa informal com crianças de outras salas da escola, identificou novas possibilidades de prosseguir com o projeto com suas turmas.

Em conversas informais com os alunos/as de outras séries, fiquei sabendo que a Fabiana, aluna da 3ª série, já havia praticado judô. Pedi-lhe que trouxesse o quimono e as faixas e, também, que explicasse algumas características da luta para os alunos/as da terceira série. Este momento foi importante, pois ao tratar-se de uma menina que conhecia a modalidade e estava ali diante da turma, as crianças puderam ratificar que as meninas também praticam, e que existem lugares na sociedade, no caso, uma academia, que também abriam espaços para elas (VAGHETTI, 2007, p. 11).

Ao trazer a voz de uma colega de escola para depor sobre sua experiência com as lutas, o professor possibilitou aos estudantes dois momentos pedagógicos, primeiro, valorizou o conhecimento de



uma estudante, passando a ideia de que o conhecimento pode ser compartilhado. Ao agir dessa maneira, os professores estão intimamente conectados ao princípio do reconhecimento da cultura corporal dos estudantes, demonstrando, assim, que o professor não é o “dono” do saber. Segundo, ao trazer uma menina para falar, o professor ajudou a romper com a representação de que menina não luta; vemos aqui o princípio da justiça curricular. Neste caso, a questão de gênero se destaca, e muitos estudantes que pensavam que meninas não lutavam, conhecerão outras possibilidades e terão uma oportunidade de rever sua forma de pensar. Assim, é possível perceber mudanças nos discursos com relação ao gênero na fala de alguns estudantes, conforme afirma o professor.

Algumas crianças, tanto meninos quanto meninas, ficaram espantadas em assistir uma prática feminina, retificaram-se, assim, algumas ideias sobre as questões de gênero e poder surgidas no início do projeto. Perceberam que a luta de judô não era um bicho de sete cabeças, que na realidade homens e mulheres praticam esta luta, não é privilégio só de uma parcela da sociedade em desfrutar desta manifestação cultural. A proposta era aproximar as crianças de um conhecimento que até então não disponibilizavam (VAGHETTI, 2007, p. 10).

Diante destes fatos, aproximar os estudantes de outras significações é um passo para romper com preconceitos advindos das mais variadas matizes, as quais vão sendo constituídas na relação com o mundo, nas experiências com o Outro e nos discursos que constituem os seres e se cristalizam em determinados modos de pensar.

No intento de desconstruir as representações que os estudantes têm sobre o judô enquanto prática masculina, o professor busca alternativas que possam contribuir com os objetivos do trabalho, assim, apresentou um conteúdo retirado de materiais específicos sobre lutas, utilizando uma apresentação em *power point*.

Para tanto, diante de tantos questionamentos, trouxe aos alunos/as uma apresentação elaborada em *power point* sobre a história, a pontuação, as faixas, onde era realizada e alguns significados da luta. Estes dados foram retirados de pesquisas que fiz na internet, tanto na confederação brasileira de judô, como em outros sites referentes à prática. Nesta apresentação, alguns questionamentos referentes aos vídeos vistos na aula anterior começaram a serem respondidos. Conteí a eles/as sobre a história do judô, como foi criada e de onde surgiu. Neste momento comentei com as crianças que estas histórias são contadas de diferentes maneiras também, não há uma verdade propriamente dita quando se fala de histórias. Mesmo assim, achava pertinente trazer alguns conhecimentos sobre o judô, até para que as crianças acreditem que as coisas ou as práticas que acontecem na vida e no cotidiano não são formas naturais, há sempre um contexto (VAGHETTI, 2007, p.11).

Como atividade final, o professor elencou todas as questões que apareceram durante o desenvolvimento do tema e discutiu com os estudantes sobre as impressões a respeito do trabalho. Ao



acessar diversos materiais para leitura, conhecer outras linguagens e possibilidades de experiências, os estudantes podem passar a ler a prática corporal com outros olhos, ou seja, ver o objeto de estudo em diferentes perspectivas, tendo possibilidades de, a partir destas, criar novas formas de ver e, por que não, fazer judô, como se pode observar na descrição do professor.

Ao final do projeto, fomos novamente à quadra e realizamos uma luta de judô. Neste dia, todos os conhecimentos discutidos durante as aulas estiveram em questão. A maioria da sala participou e praticou, confrontando duplas homogêneas e mistas, para que fosse possível perceber como cada um/a lutava, quem, em sua maioria, vencia e qual seria a razão disto. E as regras estabelecidas pela sala foram travadas. Não estávamos ali para reproduzir a luta de judô produzida pelos discursos dominantes mas, construir as outras formas de praticar o judô em que as relações de poder se tornassem desestabilizadas e de forma igualitária (VAGHETTI, 2007, p.11-12).

Ao estudarem o tema cultural “lutas”, valendo-se de diferentes atividades de ensino, entende-se que um passo importante foi dado, no sentido dos estudantes olharem para a temática e compreenderem as diferentes representações coladas a elas, ou seja, puderam ter contato com outras perspectivas sobre o tema em estudo, problematizando-o, desconstruindo representações, reconfigurando a prática e os conhecimentos acerca das lutas e de outros esportes que orbitaram o processo.

Vale a ressalva de que todo o processo posto em ação pelo professor esteve pautado em encaminhamentos didáticos<sup>2</sup> do currículo cultural, o qual possibilitou um trabalho em que as diferenças culturais fossem visibilizadas. Como foi possível observar, o professor conseguiu trilhar um caminho interessante dentro de suas possibilidades e, assim, lograr mudanças na forma de pensar de alguns estudantes em relação à problemática do gênero exposta no início do trabalho.

Percebi, ao final do ano letivo, que tanto meninos como meninas puderam apropriar-se, ampliar e aprofundar seus conhecimentos sobre as lutas nas aulas, e conseqüentemente quebrar certos preconceitos no que diz respeito às diferenças marcadas no início dos trabalhos, mediante uma efetiva e crescente participação de todos (VAGHETTI, 2007, p. 12).

No currículo cultural, por ora analisado a partir da experiência deste professor, podemos compreender que foram propostas situações didáticas que buscaram valorizar as diferenças culturais e dar visibilidades a questões que, por muito tempo, foram escamoteadas nos currículos e nas escolas. Cabe salientar, que tal experiência pedagógica não deve ser compreendida como um modelo a ser seguido, pois

---

<sup>2</sup> No currículo cultural, temos como encaminhamentos didáticos as seguintes situações: mapeamento, leitura da prática corporal, resignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação. Tais encaminhamentos objetivam uma leitura mais qualificada das brincadeiras, danças, lutas, ginástica ou esporte quando transformados em tema de estudo (NEIRA, 2019). No decorrer do relato analisado, é possível perceber estes momentos trabalhados pelo docente.



o mesmo docente atuando com a mesma turma em outro momento, pode ter resultados totalmente distintos. Ou seja, sempre é desejável que busquemos diversificar as possibilidades pedagógicas no trato com a cultura corporal, mas ao iniciarmos nosso trabalho, nunca saberemos que caminhos levarão nossas ações, quiçá aponte para a equidade e valorização das diferenças.

#### 4 Considerações

No processo enveredado pelo professor Vagheti, a experiência de vivenciar o judô possibilitou a criação de uma nova relação da turma com a prática corporal. Ou seja, a partir das problematizações realizadas, os estudantes foram apresentados a diferentes discursos sobre o judô e sobre o papel da mulher nessa prática. Assim, para muitos estudantes, a experiência de estudar judô pode ter sido um bom encontro.

Recorrer a atividades didáticas que proporcionem o acesso a representações que contrapõem determinadas posições de sujeitos contribui para que as crianças visualizem e busquem compreender como as identidades, os modos de ser, as diversas culturas, etc., são constituídas ao longo da história. Tais discussões contribuem para a “dessencialização natural” impregnada em muitas “verdades”. Atuar com este olhar crítico frente às práticas corporais visa desconstruir uma posição identificatória que dá aos meninos a “ilusão” de serem superiores às meninas na prática das lutas.

Como indica Abramowicz (2003), a escola deve estar a serviço de uma nova modalidade de pensamento, onde se privilegiem as inventividades, as criações, as produções das diferenças, pois com relação às inventividades, as crianças têm muito que nos dizer, se as ajudarmos nisto. É preciso dar condições para que todas as vozes, principalmente as sussurrantes, falem e ecoem, para que também que se possa escutar todas as vozes que emudeceram.

No contexto mais geral, compreende-se que o currículo cultural tem grande potencialidade de atuar frente às diferenças culturais que encharcam as escolas e, assim, contribuir para a formação de pessoas mais solidárias e críticas frente aos desafios na contemporaneidade.

Acredita-se, assim, que as diferenças no âmbito do currículo cultural foram focadas, por meio da variedade de atividades de ensino, ao protagonismo exercido pelos estudantes na abordagem do estudo dos temas, aos embates travados nas discussões que permearam os estudos e que possibilitaram olhares diversos sobre os temas e, também, à tematização dos marcadores sociais gênero que funcionou como



marcador relacional e proporcionou “incendiar” as discussões, dando visibilidade para as diferenças culturais que constituem os seres humanos.

## Referências

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

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

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

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

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

NEIRA, M. G. **A reflexão e a prática no ensino – Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M G. Etnografando a prática do skate: elementos para o currículo da Educação Física. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, vol. 09, n.18, p. 138-155, jul./dez.,2014.

NEIRA, M G. Relatos de experiência com o currículo cultural da Educação Física: formando professores e professoras no “chão da escola”. In: NEIRA, Marcos Garcia. (Org.). **Educação Física cultural: relatos de experiência**. Jundiaí: Paco, 2018. p. 9-19.

NEIRA, M G. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2ª Ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

NEIRA, M. G. O trabalho com relatos de experiência na formação inicial: por que é “muito importante ouvir os educadores da escola pública”. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 7, n. 1 – p. 131-146 jan./abr. 2021.

NUNES, M. L. F. Educação Física: currículo, identidade e diferença. In: NEIRA, M. G. (Org.). **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

NEIRA, M G.; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NUNES, M. L F. **Frankenstein, monstros e o Ben 10: fragmentos da formação inicial em Educação Física**. 2011. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte:



Autêntica, 2015.

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

SILVA, J. M. M. O currículo sob a cunha da diferença. In: **29 Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos**, Caxambu/MG, 2006.

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

VAGHETTI, F. **Lutar é “coisa” de menina?**. E. E. Marechal Floriano. São Paulo, SP, 2007. Disponível em: <<http://www.gpef.fe.usp.br>>. Acesso em: 07/03/2020.

### Como citar este artigo

NUNES, H. C. B. O trabalho com a diferença na Educação Física escolar. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 39, p.01-15, 2021.

\* O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

