

## DESLIZANDO ENTRE DIFERENÇA E IDENTIDADE

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

O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita que tomou fôlego a partir dos anos 1960 na França. Para os pós-estruturalistas, o significado é uma construção ativa que questiona as verdades universais. O pós-estruturalismo buscou descentrar as “estruturas”, a sistematização e a pretensão científica do estruturalismo<sup>8</sup>, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em diferentes direções. Deve-se compreender o pós-estruturalismo como uma prática interdisciplinar, na qual a diferença, as rupturas, as descontinuidades históricas e a desconstrução ganham destaque em suas análises (PETERS, 2000).

De acordo com Williams (2013), o pós-estruturalismo foi além do estruturalismo no sentido de que o projeto estruturalista buscava chegar a um conhecimento seguro. Essa segurança negligenciava os papéis perturbadores e produtivos dos limites irregulares da estrutura. O estruturalismo parte da ideia de que o conhecimento deve começar pela norma e, só então, considerar a exceção. A verdade e o bem estão na norma.

<sup>8</sup> O estruturalismo é um movimento filosófico desenvolvido no início do século XX, que tem como principais autores Ferdinand Saussure e Roman Jakobson. Esse movimento concebe a linguagem como um sistema de significação, vendo seus elementos de forma relacional. Por exemplo, no estruturalismo a “palavra” é entendida como “signo”, formado por conceito e som — o significado e o significante. Nenhum deles causa o outro, eles são funcionalmente relacionados, ou seja, um depende do outro. Não existe nada no mundo que faça com que um som seja associado com um conceito particular, o que é demonstrado pelo fato de que diferentes línguas têm diferentes significantes para o mesmo significado (ou conceito). Posteriormente, por volta dos anos 1940, Lévi-Strauss também se aproximou do estruturalismo e buscou avançar na sua interpretação desenvolvendo métodos de análise e interpretação dos fenômenos sociais, compreendendo-os como estruturas lógicas capazes de serem utilizadas em diversos campos do saber (PETERS, 2000).

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

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

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

Para o pós-estruturalismo, a ênfase na autoconsciência absoluta e no seu suposto universalismo é parte integrante dos processos que tendem a excluir o Outro, ou seja, aqueles grupos sociais e culturais que agem de acordo com critérios culturais diferentes. Em vez da autoconsciência, o pós-es-

truturalismo enfatiza a constituição discursiva do eu — sua corporeidade, sua temporalidade e sua finitude, suas energias inconscientes e libidinais — e a localização histórica e cultural do sujeito. (PETERS, 2000, p. 36).

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

Já em relação às distinções entre eles, o autor indica algumas inovações que no seu entender opõem o estruturalismo ao pós-estruturalismo. Enquanto o estruturalismo busca apagar a história por meio da análise sincrônica (estática) das estruturas, o pós-estruturalismo mostra um interesse renovado pela história crítica ao se concentrar na análise diacrônica (mudanças), na mutação, na transformação e na descontinuidade das estruturas, na repetição, na arqueologia ou naquilo que Foucault, seguindo Nietzsche, chama de “genealogia”<sup>9</sup>. O pós-estruturalismo questiona o cientificismo das ciências humanas, adota uma posição antifundamentalista em termos epistemológicos e enfatiza certo perspectivismo em questões de significação.

As críticas do pós-estruturalismo ao estruturalismo estão baseadas em duas teses principais: 1) nenhum sistema pode ser autônomo da forma que o estruturalismo exige; e 2) as dicotomias definidoras nas quais o sistema estruturalista está baseado expressam distinções que não se sustentam após uma cuidadosa análise. Os pós-estruturalistas mantêm a crítica estruturalista ao sujeito, mas, em oposição, rejeitam a ideia de que um sistema de pensamento possa ter qualquer fundamentação lógica. Não existe nenhuma fundação, de qualquer tipo, que possa garantir a validade ou a estabilidade de qualquer sistema de pensamento (GUTTING<sup>10</sup>, 1998 apud PETERS, 2000).

Uma vez apresentadas afinidades e distinções entre o pós-estruturalismo e o estruturalismo, parece-nos pertinente concordar com Laclau e Mouffe<sup>11</sup> (1985 apud LOPES, 2013) quando argumentam que o prefixo

<sup>9</sup> “Genealogia” é um termo utilizado por Foucault que procura substituir a ideia de ontologia. Busca-se expressar uma mesma ideia de formas diferentes, tornando-se as questões ontológicas historicizadas (PETERS, 2000).

<sup>10</sup> GUTTING, G. Post-structuralism. In: CRAIG, E. (org.). *Routledge encyclopedia of philosophy*. Londres/Nova York: Routledge, 1998. p. 596-600.

<sup>11</sup> LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1985.

“pós” se refere ao abandono dos axiomas essencialistas. Portanto, ser “pós” em uma determinada escola de pensamento (estruturalismo, colonialismo, modernismo, fundacionalismo, marxismo) implica nada mais do que problematizar esse movimento, questionando suas bases, suas condições de possibilidade e de impossibilidade.

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

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

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

Para o autor, ao afirmarmos “sou brasileiro”, devemos ler: “não sou argentino”, não “sou chinês”, “não sou japonês”, e assim sucessivamente, em um processo interminável. Consequentemente, as afirmações sobre a diferença também só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. Dizer “ela é chinesa” significa dizer que “ela não é argentina”, “ela não é japonesa” etc.

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

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

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

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

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

[...] identidade pode ser entendida como o próprio processo pelo qual a multiplicidade, contradição e instabilidade da subjetividade é significada como tendo coerência, continuidade, estabilidade; como tendo um núcleo — um núcleo em constante mudança, mas de qualquer maneira um núcleo — que a qualquer momento é enunciado como o “eu”.(BRAH, 2006, p. 371).

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

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

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

Ao fixarmos uma identidade como norma, estamos hierarquizando e privilegiando uma em detrimento de outras. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa atribuir a uma determinada identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa, como sendo a diferença (SILVA, 2012).

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

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

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

Mitologizar o outro. Fixá-lo em um ponto estático de um espaço preestabelecido. Traduzi-lo para nossa língua, para nossa gramática. Fazer do outro um outro parecido, mas nunca idêntico a nós. Negar sua disseminação, sua pluralidade inominável, sua multiplicidade. E designá-lo, inventá-lo, fixá-lo, para apagá-lo e para fazê-lo reaparecer em cada lugar que nos seja conveniente. Essa ideia traz o sentido de uma alteridade essencialista, de uma mesmidade regular, coerente, completa e, sobretudo, benigna, positiva, satisfatória, localizada em uma territorialidade oposta ao mal do outro e ao outro do mal. O outro funciona como depósito de todos os males, o portador de falhas sociais. Esse pensamento acaba por supor que a pobreza é do pobre, a violência é do violento, a deficiência é do deficiente (SKLIAR, 2003).

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

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

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

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

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

Buscando escapar de uma ideia fixa, Silva (2012) utiliza o termo representação em uma perspectiva pós-estruturalista, diferentemente da noção clássica criticada por Deleuze<sup>12</sup>. Rejeita as noções mentalistas associadas a uma suposta interioridade psicológica ao conceber a representação em sua

<sup>12</sup> Para Gilles Deleuze, o termo “representação” é um problema, pois, para o autor, está atrelado à filosofia platônica, em que busca representar o real, ou seja, vê nesse pensamento (representação clássica) uma tentativa de identificação, sendo o âmbito da identidade o da representação (MATHIAS, 2006).

dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material. A representação é sempre uma marca, um traço visível, exterior:

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

A representação inclui práticas de significação e os símbolos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos, sendo que os sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar (WOODWARD, 2012).

É aqui que a representação se liga à identidade e à diferença. A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso”. (Silva, 2012, p. 91).

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

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

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

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

Assim como Laclau (2011), entendemos que, com a “morte do sujeito moderno”<sup>13</sup>, faz-se presente uma multiplicidade de identidades que emergem e proliferam no mundo contemporâneo. É inevitável a “brecha” entre o universal e o particular, sendo que o universal nada mais é do que um particular que em algum momento se tornou dominante. Trata-se de um paradoxo, pois, afinal, o que devemos defender? Um particularismo em contraposição a um universalismo? Ou ainda, um universalismo em detrimento do particular? Como compreender a identidade e a diferença nesse jogo?

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

<sup>13</sup> Laclau (2011) utiliza o termo a “morte do sujeito” para contrapor a noção do sujeito moderno, centrado, estável, que tem uma identidade única. Para o autor, esse sujeito está “morto” e, no mundo contemporâneo, precisamos concebê-lo como múltiplo, com múltiplas identidades.

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

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

Mas mesmo as pessoas a quem se negou o direito de adotar a identidade de sua escolha (situação universalmente abominada e temida) ainda não pousaram nas regiões inferiores da hierarquia de poder. Há um espaço ainda mais abjeto — um espaço abaixo do fundo. Nele caem (ou melhor, são empurradas) as pessoas que têm negado o direito de reivindicar uma identidade distinta da classificação atribuída e imposta. Pessoas cuja súplica não será aceita e cujos protestos não serão ouvidos, ainda que pleiteiem a anulação do veredito. São as pessoas recentemente denominadas de “subclasse”: exiladas nas profundezas além dos limites da sociedade — fora daquele conjunto no interior do qual as identidades (e assim também o direito a um lugar legítimo na totalidade) podem ser reivindicadas e, uma vez reivindicadas, supostamente respeitadas... O significado da “identidade da subclasse” é a ausência de identidade, a abolição ou negação da individualidade, do “rosto” — esse objeto do dever ético e da preocupação moral. Você é excluído do espaço social em que as identidades são buscadas, escolhidas, construídas, avaliadas, confirmadas ou refutadas. (Bauman, 2005, p. 45-46).

Como bem escreveu o cantor/compositor Gabriel, o pensador!, em uma de suas canções, conhecida como “O resto do mundo”:

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

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

Apesar de caro às teorias críticas, o conceito de emancipação também pode contribuir para as análises sobre a identidade e a diferença. Nas palavras de Bauman (1999), é preciso ressignificar o conceito de emancipação e, assim, entendê-lo como uma necessária contingência do mundo, sendo essa a razão para viver e ter permissão de viver. A emancipação assinala o fim do horror à alteridade e da abominação da ambivalência. A emancipação não é uma qualidade dos objetos, mas da relação entre eles, marcando o fim do medo e o começo da tolerância.

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

Para revelar o potencial emancipatório da contingência como destino, não bastaria evitar a humilhação dos outros. É preciso também respeitá-lo — e respeitá-lo precisamente

na sua alteridade, nas suas preferências, no seu direito de ter preferências. É preciso honrar a alteridade no outro, a estranheza no estranho [...] que o “único é universal”, que ser diferente é o que nos faz semelhantes uns aos outros e que eu só posso respeitar a minha própria diferença respeitando a diferença do outro. (Bauman, 1999, p. 249).

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

Segundo Lévinas<sup>14</sup> (2000 apud SKLIAR, 2003), para compreendermos e buscarmos um equilíbrio nessa relação entre identidade e diferença, é preciso entendermos que o outro já não é um dado, senão uma perturbação da mesmidade, um rosto que nos sacode eticamente. A irrupção do outro é o que possibilita sua volta; mas não irrompe para ser bem-vindo ou desconsiderado, nem para ser honrado ou injuriado. Simplesmente irrompe e, nessa irrupção, acontece o plural, o múltiplo, a disseminação, a perda de fronteiras, a desorientação temporal, o desvanecimento da própria identidade.

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

<sup>14</sup> Lévinas, E. **Ética e infinito**. Madrid: La balsa de la Medusa, 2000.



## DIFERENÇA, CURRÍCULO E CULTURA

Dada sua importância na constituição do “sujeito” da educação, o currículo tornou-se alvo de estudos nas mais diferentes esferas. Em um olhar mais detido, podemos considerar que várias concepções sobre currículo vêm sendo postas em circulação, seja no âmbito das pesquisas acadêmicas ou das práticas pedagógicas. A partir de Silva (2011), compreendemos que as teorias de currículo podem ser entendidas em três perspectivas<sup>15</sup>: tradicionais, críticas e pós-críticas.

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

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

<sup>15</sup> Entendemos que tais perspectivas são apenas algumas tantas enunciadas no campo curricular, e que, mesmo dentro de uma mesma perspectiva, temos diversas concepções acerca do que venham a ser tais currículos.

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

Paraíso (2004) afirma que as diferentes correntes teóricas sob os rótulos de pós-estruturalismo<sup>16</sup> e de pós-modernismo<sup>17</sup> influenciaram profundamente as teorizações e as pesquisas nos mais diversos campos das ciências sociais e humanas nos últimos anos. Tal influência pode ser constatada também na pesquisa em Educação no Brasil. Os efeitos combinados dessas correntes, sintetizadas na chamada “virada linguística”<sup>18</sup>, expressam-se naquilo que se convencionou chamar de “teorias pós-críticas em Educação”. Em seu conjunto, essas teorias utilizam uma série de ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos que as destacam tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas.

As teorias pós-críticas de currículo vão considerar matrizes epistemológicas como teoria queer, Estudos Culturais, multiculturalismo crítico, estudos pós-coloniais e pensamento pós-estruturalista, entre outros, para impingirem suas críticas, tendo nas formas textuais e discursivas seu foco de análise. As teorias pós-críticas ampliam e modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram, pois continuam a enfatizar que o currículo não pode

<sup>16</sup> O conceito de pós-estruturalismo foi discutido no Capítulo 1.

<sup>17</sup> Pós-modernismo tem dois sentidos gerais. Em um sentido estético, é utilizado para se referir às transformações ocorridas nas artes após o modernismo ou em reação a ele; E, num segundo, é entendido em um sentido histórico e filosófico, que se refere a um período, a um ethos — a pós-modernidade —, a qual constitui uma mudança radical de valores e práticas subjacentes à modernidade (PETERS, 2000).

<sup>18</sup> Virada Linguística foi um pensamento filosófico que deu novos significados para a relação entre filosofia e linguagem. A linguagem não é mais vista como algo neutro que nomeia o real, ou seja, que representa uma realidade. A linguagem, a partir da virada linguística, passa a ser compreendida como movimento, em constante fluxo, sempre indefinida, sempre adiada. Trata-se da relação total entre a linguagem e o que podemos denominar “realidade”. Assim, os objetos não existem no mundo independentemente da linguagem que utilizamos para descrevê-los (HALL, 1997).

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

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

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

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

A discussão pós-estruturalista desenvolvida acerca do conhecimento curricular apresenta claras conexões entre linguagem, verdade, poder, razão e sujeito, atentando para as forças subjetivadoras que essas conexões carregam. Do ponto de vista do currículo como campo de conhecimento, uma perspectiva pós-estrutural volta-se para o exame das condições históricas e políticas que tornam diferentes abordagens curriculares persuasivas em determinadas épocas; investe nas relações de poder em meio às quais o discurso curricular é moldado; discute os interesses que são atendidos e excluídos; quem se beneficia; quem participa com autoridade do discurso curricular. Ao fazê-lo, toca inevitavelmente, nas condições históricas e políticas em meio às quais determinados dispo-

sitivos discursivos entram na composição de determinadas visões sobre o que é conhecimento curricular, sobre como esse conhecimento pode ser organizado e distribuído, tonalizando assim determinados percursos de escolarização e de produção subjetiva. (MAUÉS, 2006, p. 5-6).

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

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

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

Nesse caldo teórico que constitui o pensamento pós-estruturalista, o objetivo é pensarmos a educação e o currículo na perspectiva da diferença, e, assim, agenciar novas maneiras de fazer currículo. É por isso que concordamos com Marinho (2012) quando se contrapõe à analogia que Dermeval Saviani fez com a teoria da curvatura da vara<sup>19</sup>. Marinho propõe uma (não)-teoria da quebradura da vara, afirmando que um currículo da diferença não tem a pretensão de sistematicidade do todo, da universalidade, da verdade a ser descoberta e revelada; assim, não cabe a noção de um centro verdadeiro, de um fundamento a ser defendido e buscado, pois

<sup>19</sup> A teoria da “curvatura da vara” é originária de Lenin, que pretendia combater as críticas feitas às suas posições com a metáfora da curvatura da vara, afirmando que, quando está torta, a vara precisa ser curvada para o lado oposto, na busca da posição correta. Tal expressão foi apropriada por Saviani para a construção de sua teoria crítica da educação (MARINHO, 2012).

a própria teoria da curvatura da vara, mesmo na perspectiva de se ir além dela, implica a existência de um fundamento, de um centro que sirva de referência. Daí a expressão (não)-teoria da quebradura da vara para a inspiração de um currículo sensível às diferenças na educação.

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

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

Longe de substituir as teorias críticas pelas pós-críticas, concordamos com McLaren<sup>20</sup> (1997 apud NEIRA; NUNES, 2009) quando alerta que alguns pressupostos das primeiras, se somados às segundas, potencializam e reforçam a escolarização como momento de habilitação social e pessoal para a inserção dos cidadãos em esferas mais amplas da sociedade, precedendo, eticamente, qualquer diploma técnico ou centramento no desenvolvimento de habilidades, competências ou valores atrelados à lógica do mercado, pois a escolarização deve buscar a construção de uma sociedade baseada nas relações de não exploração e justiça social. Na visão de McLaren, os aspectos econômicos ressaltados pelas teorias críticas são considerados, mas podem ser acrescidos dos referenciais do pós-modernismo, multiculturalismo, pós-colonialismo, pós-estruturalismo, da teoria queer, da filosofia intercultural e dos Estudos Culturais. Com intenção semelhante, Moreira (1997) afirma a necessidade de fazer dialogar as perspectivas pós-modernas e as teorias críticas do currículo, salientando a possibilidade de incorporar princípios pós-modernistas à teorização crítica.

No âmbito acadêmico, as pesquisas pós-críticas, seguindo linhas e contornos já criados ou traçando novas linhas, variam os focos de investi-

---

<sup>20</sup> McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

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

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

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

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

nos ter ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme. As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras. (SILVA, 2011, p. 146-147).

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

Partindo do pressuposto de que a linguagem também é uma prática social<sup>21</sup> e que a partir dela atribuímos significados às coisas do mundo, compreendemos a diferença no currículo como uma construção social mediada pelo poder, que se vê representada com base nas relações que estabelecemos com outrem. Portanto, qualquer representação discriminatória acerca de pessoas, grupos ou suas práticas sociais deve ser fortemente questionada e sua origem ou locus de disseminação submetidos à crítica. Afinal, os discursos têm papéis decisivos na constituição das identidades dos sujeitos, ou melhor, na sua subjetivação.

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

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

<sup>21</sup> A discussão pós-estruturalista anuncia o primado da linguagem como campo de luta em torno da construção e imposição de significados sobre o mundo social. O que chamamos de realidade social é assumido como um sistema diferencial composto por uma multiplicidade de discursos, que produz uma multiplicidade de posições de sujeito, marcando o caráter fluído das identidades que nunca estão finalizadas (MAUÉS, 2006).

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

Mas a nossa intenção é pensar o currículo pela “chave” da multiplicidade, pensar o currículo perspectivamente e, assim, fazer proliferar as diferenças. Isso torna inócuas a pecha de relativista muitas vezes impetrada aos docentes que pensam o currículo a partir das teorias pós-críticas. Sob o olhar da singularidade e multiplicidade não há um ponto fixo, central, pelo qual devemos nos orientar a fim de chegarmos a um ponto final. A relatividade se perde justamente na falta desse centro que a remeteria à afirmação de uma só posição. Ao concebermos um currículo pós-crítico, um currículo na diferença, entendemos que a escola, de fato, deva pensá-lo como algo aberto, não hierárquico, um currículo em constante movimento, um currículo dançante.

Assim, um currículo pós-crítico pode ser considerado como um currículo da diferença, um currículo aberto a todas as multiplicidades, composições caóticas, disseminações perigosas, acontecimentos<sup>22</sup> insuspeitos. Um currículo de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Mesmo com todos os poderes que tentam controlá-lo, que demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização, tudo vaza e escapa (PARAÍSO, 2010).

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

No rizoma, se entra e se faz algo pelo meio, se começa entre coisas, no entroncamento de contextos, entre dimensões descontínuas. O rizoma orienta tendências no pensar que não procuram centros, estruturas ou raízes; não pergunta o que algo é, qual sua filiação, que lugar ocupa na grade estrutural. Um pensamento que se deixa guiar por uma modulação rizomática só pode querer saber do que se passa entre duas ou mais multiplicidades, do que circula e do que não passa em um mundo, que ora se forma ora se desmancha (BENEDETTI, 2007).

<sup>22</sup> Suscitar acontecimentos na educação é abrir-se para o que acontece, seja na sala de aula ou em outros espaços escolares. Ir além do planejado, dos objetivos predefinidos. Atentar-se mais para a trajetória do que para o ponto de chegada (GALLO, 2015).

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

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

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

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

[...] a educação possibilita a cada aluno um acesso diferenciado às áreas do saber de seu interesse particular, possibilitando a realização de um processo educacional muito mais condizente com as exigências da contemporaneidade. O processo educativo é uma produção singular a partir de múltiplos referenciais. Nessa produção não se poderiam vislumbrar, de antemão, resultados. Uma educação rizomática abre-se para a multiplicidade, para uma realidade fragmentada e

múltipla, sem a necessidade mítica de recuperar uma ligação, uma unidade perdida. Os campos de saber são tomados como horizontes, mas sem fronteiras, permitindo trânsitos inusitados e insuspeitos. (CRUZ, 2008, p. 1035-1036).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fundamentalmente, a “virada cultural” iniciou com uma revolução de atitudes em relação à linguagem. A linguagem sempre foi assunto de interesse de especialistas, entre eles, estudiosos da literatura e linguistas. Entretanto, a preocupação

com a linguagem que temos em mente aqui refere-se a algo mais amplo — um interesse na linguagem como um termo geral para as práticas de representação, sendo dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação do significado. (HALL, 1997, p. 9).

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

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

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

Transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural — culturas — e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. É assim que podemos nos referir, por exemplo, à cultura de massa, típico produto da indústria cultural ou da sociedade techno contemporânea, bem como às culturas juvenis, à cultura surda, à cultura empresarial, ou às culturas indígenas, expressando a diversificação e a singularização que o conceito comporta. (COSTA et al., 2003, p. 36).

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

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

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

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

Quando tratam da influência dos Estudos Culturais no currículo, os autores defendem o seu caráter discursivo, pelo qual se coloca em circulação

os conhecimentos. É preciso atentar-se às formas como concebemos a realidade e qual sua relação com as diferentes culturas.

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

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

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

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

O “entre-lugar” é um local intersticial. Não é mais possível trabalharmos com noções bipolares e categorizarmos as subjetividades dentro de ideais tradicionais. O interstício

vem como uma passagem, um movimento presente de transformação ou transposição, onde uma coisa não é mais ela mesma, mas não totalmente outra. [...] isto é, a passagem atribui movimento, desestabiliza as polaridades por permitir que elas se mesclam ao mesmo tempo em que tentam permanecer separadas e imóveis; cria um espaço intersticial. (LOSSO, 2010, p. 987).

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

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

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

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

[...] poderíamos dizer que toda cultura, ou mesmo todos os sujeitos, assumem um lugar social particular, o que implicaria a inexistência de totalidades, e redundaria não apenas na incomensurabilidade entre culturas, mas na não-interação entre elas. Nessa perspectiva, não haveria particular, porque todo particular estaria fechado em si e se configuraria como

uma totalidade. Ocorre que antagonismos sociais criam cadeias de equivalências entre particulares [...] essa cadeia de equivalentes precisa assumir uma representação que transcende as particularidades, o que é realizado quando uma particularidade assume a função universal. É o que Laclau e Mouffe (2001) caracterizam como uma relação hegemônica. (MACEDO, 2006a, p. 352-353).

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

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

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

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

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

Vale ressaltar que o multiculturalismo não nasceu na universidade, mas sim nas lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente daqueles setores ligados a lutas por questões étnicas. Duas abordagens são fundamentais a fim de compreendermos o multiculturalismo, a descriptiva e a propositiva. A abordagem descriptiva enfatiza a descrição e a compreensão da construção da configuração multicultural de cada local especificamente, onde as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. Já a perspectiva propositiva entende o multiculturalismo não como um dado da realidade, algo predeterminado, mas como uma maneira de atuar, intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto político-cultural, um modo de trabalhar as relações culturais, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia (CANDAU, 2008).

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

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

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

O multiculturalismo assimilacionista também pode ser entendido como multiculturalismo conservador, o qual, de acordo com Macedo (2006a), se contrapõe às alterações nos currículos escolares a fim de dar visibilidade às culturas das minorias. Veem as culturas dos grupos minoritários como algo inferior, que deve ser abolido e substituído por um projeto educacional que vise à igualdade. Criticam qualquer política identitária baseada na diferença e propõem a assimilação às tradições da maioria. “Os projetos educacionais conservadores alicerçam-se na naturalização da diferença, especialmente tendo em conta distinções biológicas entre os grupos” (2006a, p. 335).

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

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

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos

socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CANDAU, 2008, p. 23).

No entanto, quando se promove o diálogo intercultural, muitas vezes se assume uma abordagem de orientação liberal e acaba-se focalizando as interações entre os diferentes grupos socioculturais de uma maneira superficial, reduzindo a visibilidade de algumas expressões culturais desses grupos, sem fazer aparecer e enfrentar as relações de poder que perpassam as relações interculturais, muito menos as matrizes profundas, mentalidades, imaginários e crenças que configuram e marcam sua especificidade (CANDAU, 2008).

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

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

O daltonismo cultural tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias, sem evidenciá-las em sala de aula por diferentes razões: a dificuldade, falta de preparo para lidar com essas questões, entender que o melhor é desenvolver práticas centradas no grupo “padrão”, ou ainda, por conviver com a multiculturalidade no cotidiano em diferentes âmbitos, naturaliza-se a diferença, o que leva a silenciá-la e não considerá-la como algo desafiante no processo educativo. E ainda, em decorrência de um ensino desconectado, com excessiva distância entre as experiências socioculturais e a escola, acaba-se por favorecer

o desenvolvimento de uma baixa autoestima, elevados índices de fracasso escolar e manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola. Nesse sentido, ter presente o arco-íris de culturas nas práticas educativas supõe um processo de desconstrução de práticas enraizadas no trabalho docente.

Identificar nossas representações dos “outros” é reconhecer que as relações estão carregadas de estereótipos e ambiguidades. É permitir nos indagar: quem incluímos na categoria “nós”? Quem são os “outros”? Como caracterizamos cada um desses grupos? Em geral, incluímos na categoria “nós” pessoas e grupos sociais que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo semelhantes às nossas. Os “outros” são os que se confrontam com essas maneiras de nos situarmos no mundo. Os “outros”, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados avê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Sendo assim, é papel do educador estabelecer relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos.

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

Conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural implica evidenciarmos a ancoragem histórico-social dos conteúdos, ou seja, como temos operado com o conhecimento na escola. Historicamente

a escola tende a desenvolver currículos que trazem uma visão a-histórica do conhecimento, concebendo o conhecimento como sendo um acúmulo de fatos e conceitos que, uma vez constituídos, se estabilizam, adquirem legitimidade social e se transformam em verdades inquestionáveis.

A escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada como portadora da universalidade [...] as questões multiculturais questionam este universalismo que informa o nosso modo de lidar com o conhecimento escolar e o conhecimento de modo geral. (CANDAU, 2008, p. 33).

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

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

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

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

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

Macedo (2006a) assinala que o objetivo não é desqualificar soluções multiculturais que vêm sendo empreendidas com o intuito de lidar com propostas discriminatórias. “Embora algumas categorias que fixam a diferença não se sustentem do ponto de vista teórico, foram até agora as únicas possibilidades com as quais pudemos construir políticas antidiscriminação” (SPIVAK<sup>23</sup>, 1994 *apud* MACEDO, 2006a).

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

Desse modo, não nos parece produtivo assumir esse espaço-tempo do campo pedagógico como confronto entre culturas com lados definidos,

<sup>23</sup> SPIVAK, G. Quem reivindica a alteridade. In: HOLANDA, H. B. (org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 187-205.

nem optarmos por esse ou aquele lado. Assim, defendemos que a diferença cultural só pode ser registrada no espaço-tempo em que há confronto, sendo que a opção possível estará invariavelmente na nebulosa fronteira da negociação (MACEDO, 2006b).

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



## A DIFERENÇA NO CURRÍCULO CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo, buscamos descrever como o currículo cultural de Educação Física se posiciona em relação à questão da diferença, uma vez que a produção científica disponível sobre o currículo cultural afirma literalmente que se trata de uma proposta “a favor das diferenças”<sup>24</sup>.

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

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

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

Nessa perspectiva, estudam-se as práticas corporais e não o movimento. O intuito é que os/as estudantes realizem uma leitura da gestualidade presente nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, sem realizar julgamentos de valor, algo como gesto certo ou errado. Não se busca um melhor rendimento ou a manutenção da saúde. No currículo cultural, a

<sup>24</sup> A título de ilustração, vale mencionar que uma das obras que abordam o assunto tem por título *Educação física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)*, de Neira e Nunes (2016a).

gestualidade constitutiva das práticas corporais é uma forma de expressar sentimentos, ideias e valores (NEIRA; NUNES, 2008).

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

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

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

O currículo cultural não pode ser confundido com uma reflexão sobre a Educação Física, escola, docência ou educação, mas pode ser a tentativa de pensar, dizer e fazer a Educação Física, a escola, a docência e a educação de outros modos, porque parte da noção de que essas instâncias, por serem locais do encontro de potências, têm muita capacidade de resistência, de criação e invenção de outros mundos possíveis. (NEIRA; NUNES, 2022, p. 11).

O que se defende no currículo cultural é a formação de sujeitos solidários, a partir do diálogo com as vozes de todos os grupos que integram a sociedade. Assume-se essa responsabilidade, por meio da formação de sujeitos capazes de uma produção crítica da realidade, sujeitos formados

para a participação ativa, que, além de conhcedores dos mais diversos aspectos das culturas, sejam também ressignificadores e produtores culturais (BONETTO, 2016).

Nesse sentido, o currículo cultural busca inspirar-se em alguns princípios curriculares<sup>25</sup> extraídos das teorias pós-críticas: articulação com o projeto político-pedagógico, reconhecimento da cultura corporal dos/das estudantes, justiça curricular, descolonização do currículo, ancoragem social dos conhecimentos e evitamento do daltonismo cultural (NEIRA, 2011b).

Mediante a articulação com o projeto político-pedagógico, o currículo cultural busca uma aproximação com a realidade diária em que estudantes e professores/as estão imersos, a fim de conhecer e considerar os contextos e processos sócio-históricos por eles vividos que influenciam o patrimônio cultural corporal. Como salienta Neira (2011b, p. 10), “[...] é impossível organizar a tarefa educativa de modo coerente sem vivenciar a elaboração do projeto ou, para dizer o mínimo, tomar conhecimentos do rumo que a escola traçou”.

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

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

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

<sup>25</sup> Bonetto (2016) amplia o debate acerca dos princípios curriculares do currículo cultural, e passa a denominá-los de princípios éticos-políticos, comprehende-os como inerentes ao modo de vida dos docentes, ou seja, os quais estão impregnados no seu modo de ler o mundo.

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

Outro princípio do currículo cultural é a justiça curricular, a qual está preocupada com o privilégio dos conhecimentos produzidos por determinados grupos em detrimento de outros, certos discursos em relação a outros, certas identidades ao invés de outras, atuando, assim, no sentido de minimizar a desqualificação impetrada às temáticas pertencentes aos grupos minoritários (NEIRA, 2011b).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para além dos princípios curriculares mencionados, o currículo cultural da Educação Física estabelece procedimentos didáticos específicos, que tem por objetivo organizar as atividades de ensino. Esses são descritos como: mapeamento, tematização, etnografia das práticas corporais, problematização, vivência e ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação.

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

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

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

Diante da definição do tema a ser estudado, o/a professor/a opera com a tematização da prática corporal, a qual pode ocorrer de maneira articulada aos saberes comumente abordados pelas demais disciplinas, pelo desenvolvimento de projetos em comum ou, ainda, como algo central de

um projeto específico da Educação Física. Nesse sentido, tematizar significa destrinchar, analisar, abordar inúmeros conteúdos que, advindos de uma rigorosa etnografia da prática corporal em foco, permitirão melhor compreender a sua ocorrência social, assim como os que a produziram e/ou reproduzem (NEIRA; NUNES, 2009).

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

Para Santos e Neira (2016a), a tematização implica um conjunto de ações pedagógicas que partem da ocorrência social da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica em tela, permitindo o reconhecimento dos aspectos identitários que possui. É a partir da tematização que os docentes colocam em circulação os conhecimentos a serem estudados, conhecimentos esses que não passam de uma ficção, uma invenção, uma criação, pois, ao tematizar um fato, nunca se chega, de fato, ao fato, apenas se fala sobre ele, construindo-o provisoriamente.

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

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

Tematizar as práticas corporais no âmbito escolar é olhar para as diferentes maneiras de concebê-las, é pensar a partir do que escapa, das fissuras, das brechas, das fendas, dos rizomas que constituem e perpassam o currículo.

Nos dizeres de Corazza (1997), ao tematizar não podemos trabalhar sob um único olhar ou sentido, é preciso entrar no jogo da pluralidade e da diferença, falar de muitos lugares, atribuir múltiplas significações, por diferentes discursos que se cruzam e se atravessam, nos quais as relações de poder-saber tecem os fios estratégicos e táticos da disputa. Busca-se assim questionar e confrontar as diversas e diferentes posições discursivas, reproblemizadas na luta cultural.

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

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

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

Ao realizar o trabalho etnográfico, tanto os docentes quanto os/as estudantes têm melhores condições de empreender uma análise mais aprofundada e ampla sobre a prática corporal. Assim, é preciso garantir o

espaço para que os/as estudantes descrevam o modo como tiveram acesso, aprenderam e vivenciaram os conhecimentos relativos à manifestação corporal em estudo, a forma como essa é transmitida no seu grupo de origem, quem a pratica, como são as pessoas, os locais, o linguajar, as vestimentas, entre outros. A partir disso, tenderão a valorizar as raízes que identificam os mais diversos grupos culturais e compreenderão as razões da construção do processo de rejeição aos diferentes (NEIRA, 2009).

[...] quando os processos sócio-histórico-políticos que configuraram a hierarquização das práticas corporais são desvelados, as condições desiguais de produção e reprodução, bem como os discursos utilizados para exaltar ou marginalizar as manifestações culturais corporais são evidenciados, o que facilita a compreensão do processo de subjetivação que envolve os mecanismos de identificação e diferenciação. (NEIRA, 2014a, p. 301).

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

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

Problematizar implica adotar uma atitude filosófica que vê como problema aquilo que em geral é aceito com naturalidade, com tranquilidade. No âmbito da Educação Física culturalmente orientada, a problematização é a possibilidade de colocar em xeque os pensamentos, gestos e atitudes aparentemente naturais e inevitáveis acessados pelo convívio

social, abrindo espaço para que as representações atribuídas às práticas corporais sejam desconstruídas e, consequentemente, discutidos os mecanismos de dominação, regulação e resistência nelas incutidas, bem como os sentidos que recebem ou receberam em variados contextos. Ao problematizar as identidades e as diferenças que estão sendo representadas, a perspectiva cultural se transforma em espaço de aprendizagem imanente, onde os conceitos dos discursos pedagógicos e das proposições normativas são constantemente desterritorializados. (SANTOS; NEIRA, 2016b, p. 168).

Em outras palavras, problematizar é o desafio que o docente lança aos/as estudantes para que possam refletir sobre aspectos da realidade que não haviam sido percebidos de maneira crítica, apesar de constituírem as situações vividas. Assim, docentes e estudantes, ao problematizarem as representações postas em circulação, fomentam análises cada vez mais profundas e acessam diferentes saberes, possibilitando a construção de sínteses coletivas. É impossível construir um saber novo caso a situação didática não proporcione a reflexão crítica sobre aspectos do mundo que realmente interessem aos sujeitos (SANTOS; NEIRA, 2016b).

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

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

Um texto pode apresentar múltiplos significados, não havendo um sentido único e último. Nos textos, quaisquer que sejam, há uma ‘indescibilidade’, em outras palavras, sempre permanecerá uma indecisão. Consequentemente, a desconstrução fracassará caso tente buscar um sentido único e verdadeiro. (SANTOS; NEIRA, 2022, p. 91).

Propõe-se, assim, a partir da problematização, extravasar os limites estabelecidos, abrindo espaços para quantas possibilidades couberem; trata-se de uma ação pedagógica que amplia o modo de imaginar o mundo na contingência; que busca “potência” para alargar as fronteiras em direções multiformes e penetrar nas mais distintas superfícies. Trata-se de questionar as diferenças reconhecendo que seus significados podem ser considerados estranhos ou absurdos a depender do ponto de vista adotado (SANTOS; NEIRA, 2022).

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

Vivência e ressignificação é outro procedimento didático que caracteriza o currículo cultural. Implica atribuir novos sentidos e significados a uma prática corporal produzida em outro contexto, com base na própria experiência cultural. Assim, diante das condições que diferenciam a prática social da manifestação no seu locus original e a realidade da escola (número de estudantes, espaço, tempo, material disponível etc.), o docente estimula a turma a elaborar novas formas de vivenciá-la, com a intenção de facilitar a compreensão da plasticidade da cultura e do processo de transformação vivido pelos diferentes produtos culturais (NEIRA, 2011b).

As constantes reelaborações oferecem aos estudantes o entendimento de uma experiência concreta da própria dinâmica social. Para tanto, não basta simplesmente “modificar as regras” de um jogo ou aceitar que se use as mãos durante uma partida de futebol. A ressignificação é um componente de ensino potente quando as peculiaridades do local em que a prática está acontecendo são levadas em consideração quando há a reelaboração. (MÜLLER; NUNES, 2020, p. 90).

A partir do processo de ressignificação, o currículo cultural da Educação Física analisa as razões que impulsionaram determinadas modificações nas práticas corporais, assim como seus significados. Os fatores relacionados às questões de etnia, raça, classe social, cultura, gênero, entre outros, são

obrigatoriamente discutidos e tanto o docente quanto os/as estudantes exercitam coletivamente a reconstrução da manifestação corporal, analisando-a e adaptando-a ao contexto sociocultural em que se encontram.

Ressaltamos que nesse processo de vivência e ressignificação a participação dos estudantes pode se dar de maneiras variadas, ou seja, alguns estudantes podem realizar vivência da prática corporal enquanto outros estão observando, coletando dados etc. A questão é que todos estejam envolvidos na produção de informações necessárias para que possam reelaborar as atividades de acordo com as expectativas do grupo (MÜLLER; NUNES, 2020).

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

Aprofundar é um movimento inverso, isto é, adentrar no “submundo” da cultura e compreender as forças que produzem a prática corporal que, muitas vezes, discentes e docente ou até mesmo os próprios representantes da manifestação desconhecem. (NEIRA; NUNES, 2022, p. 153).

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

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

“[...] ampliar é ir além dos limites do conhecimento que os alunos e docentes acessaram em meio à cultura. Ampliar tem relação com interagir com saberes muitas vezes não selecionados previamente pelo professor” (NEIRA; NUNES, 2022, p. 153).

A ampliação procura apresentar posicionamentos até certo ponto polêmicos sobre o tema estudado. Melhores gols, piores falhas de goleiros, futebol é para homem, lutar é coisa de menino etc., são todas opiniões que merecem ser postas em causa no intuito de levar os/as estudantes a observarem as relações de poder que categorizam tais posicionamentos. Ao trazer a história da competição do futebol feminino, cabe ao docente, por exemplo, discutir como tal modalidade é muito menos evidenciada pela mídia que o futebol masculino. Reconhecer o ponto de vista dos diferentes atores que fazem o futebol é uma possibilidade de ampliar o acesso a outras representações acerca do mesmo objeto.

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

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

Desse modo, a avaliação no currículo cultural é utilizada para documentar o processo; informar o andamento das aprendizagens; planejar as aulas;

reorientá-las caso seja necessário; compreender as significações dos/das estudantes; organizar a síntese, a fim de reconhecer o que foi dito e feito; dialogar com o entorno; e desconstruir representações acerca das diferentes identidades que adentram na escola, sendo a prática sistematizada do registro fundamental para que essas funções de fato se concretizem (ESCUDERO; NEIRA, 2011).

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

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

No currículo cultural, a avaliação pode ser entendida como uma escrita autopoética. Trata-se de uma produção do docente e dos/das estudantes elaborada a partir de diferentes interações por meio das atividades de ensino, vivências, pesquisas, construções coletivas que, embora recorrentes nos diferentes estudos, não se dão de maneira linear (ESCUDERO; NEIRA, 2011). “Dessa forma, abandonam-se os antigos preceitos de verificação e classificação para se adotar um caráter de avaliação do percurso, de acordo com os objetivos educacionais propostos para as diferentes tematizações” (MÜLLER, 2016, p. 147).

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

Podemos identificar na organização proposta para o currículo cultural alguns princípios e procedimentos didáticos que buscam dar “forma”

ao currículo. No entanto, vale ressaltar que não devem ser tomados como algo estanque, sequencial, mas sim como hastes de rizomas. Apesar de realizarmos uma análise a partir de cada um deles separadamente, focando nos seus respectivos objetivos, compreendemos que as ações didáticas podem se diversificar, hibridizar, entrecruzando-se e multiplicando-se nos encontros estabelecidos, criando o inédito.

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

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

Como assinalou Bonetto (2016), os/as professores/as que colocam em ação o currículo cultural operam a partir dos enunciados pedagógicos dos princípios curriculares e dos procedimentos didáticos. O autor estabelece uma relação com as linhas de segmentaridade<sup>26</sup> propostas por Deleuze e vê nos princípios curriculares do currículo cultural uma forte aproximação com as linhas moleculares (ou flexíveis) e, nos procedimentos didáticos, uma relação com as linhas molares (ou duras) e, passando entre essas, as linhas de fuga.

Tais características do currículo cultural corroboram com os dizeres de Silva (2006) quando esse 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.

<sup>26</sup> Deleuze concebe as linhas de segmentaridade enquanto canais que conectam segmentos.

Dante do caráter aberto da significação, o currículo cultural afirma a diferença e com isso potencializa o envolvimento de todos seus sujeitos nas lutas políticas da escolarização e da sociedade mais ampla. Se a identidade incita a nomear, classificar, selecionar para amarrar os sujeitos em histórias preconcebidas, a diferença ensina a nomear de maneiras temporárias e inéditas, a não classificar, não selecionar, não hierarquizar para levar o sujeito a viagens inesperadas. (NUNES, 2016, p. 62).

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

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

Como uma pedagogia cultural e com a força da diferença, o currículo cultural busca inspiração para as suas práticas pedagógicas no cinema, nas artes, na literatura, no jogo, na capoeira, no rap, na cultura popular, em outros saberes não disciplinares, nas lutas dos grupos marginais, nas fronteiras da verdade. A diferença é o que lhe permite ver seus sujeitos sempre em trânsito: sujeitos nômades, híbridos, que incitam ao pastiche e à artistagem da sua prática. A diferença é o que faz o currículo cultural escapar dos controles da escola moderna. No currículo cultural, a diferença é o que o potencializa a sua produção. É a condição de sua existência. (NUNES, 2016, p. 63).

A partir do exposto, entendemos que um olhar para o tratamento dado às diferenças nas aulas de Educação Física, além de reconhecer as

manifestações corporais dos diferentes grupos e seus sujeitos que foram e são subjugados, abre espaço para outras formas de expressão, contribuindo assim para uma sociedade mais solidária, além, é claro, de romper com a ilusória homogeneidade presente no universo escolar, abrindo espaço para o reconhecimento e a produção da diferença.

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

No entanto, como adverte Silva (2012, p. 101),

[...] educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o igual e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença.

Para Maués,

[...] não se trata de promover a celebração da identidade e da diferença, um dos pontos fortes de críticas dirigidas aos argumentos “pós” por um suposto relativismo ou vale tudo que poderia colocar enormes problemas para a agência e ação política. Trata-se de problematizá-las, vê-las como uma questão de produção, e de estar atentos aos mecanismos envolvidos nessa produção. Trata-se de questionar nossos próprios sistemas de diferença em seus significados, reconhecendo que podem ser considerados igualmente estranhos ou absurdos sob diferentes pontos de vista. (MAUÉS, 2006, p. 8-09).

Nesse âmbito, compreendemos que a Educação Física cultural busca identificar os diferentes discursos que envolvem a ocorrência social das práticas corporais, como são produzidas, quais relações de poder estão presentes, quais grupos estão definindo seus significados, quais interesses permeiam tais discursos. Vale ressaltar que não estamos defendendo um relativismo pedagógico, a não ser que olhemos para a possibilidade da diferença com um olhar unificador, totalizante; aí sim, poderíamos ser

“acusados” de relativistas. Não é isso que propomos, mas sim olhar para a prática pedagógica a partir do olhar da multiplicidade, em que o conhecimento é visto de diferentes perspectivas, constituindo um olhar cada vez mais complexo.

Nas palavras de Neira (2014a), uma Educação Física multiculturalmente orientada parte do princípio de que um bom ensino é aquele que considera o patrimônio da comunidade e abre espaço para a diversidade de etnia, raça, classes sociais, religiões, gêneros e demais marcadores sociais que perpassam a cultura corporal das populações estudantis. Em oposição às propostas pautadas em princípios psicobiológicos, o currículo cultural não considera que as diferenças sejam impeditivos, nem que os diferentes sejam vítimas a quem é preciso diagnosticar, dominar, controlar, regular e normalizar. Em uma pedagogia cultural, as diferenças funcionam como pontos de partida para a prática pedagógica. O currículo cultural escuta o que os diferentes têm a dizer e presta atenção no repertório cultural corporal que os identifica.

Assim, ao colocar em ação o currículo cultural de Educação Física, o docente se metamorfozeia em um docente-artista/artista-docente<sup>27</sup>. Por meio das atividades de ensino, cria-se, junto aos/as estudantes, novas produções acerca das práticas corporais e das pessoas envolvidas com elas na sociedade, dando espaço para práticas corporais que estão longe dos cânones estabelecidos por currículos homogeneizantes e abrindo, assim, espaço para as diferenças.

<sup>27</sup> Docentes artistas/artistas docentes são tomados de devir-simulacros. Quando compõem, pintam, estudam, escrevem, pesquisam e ensinam têm apenas um objetivo: desencadear devires. Devires que são sempre moleculares (fluxos, intensidades), já que devir não é imitar algo, nem se identificar com alguém ou promover relações formais de identidades. A partir da bagagem cultural que esses docentes-artistas possuem, do sujeito em que se transformaram, das funções educativas que aprenderam a exercer, devir-simulacro é extrair partículas disso tudo, que são as mais próximas daquilo que eles estão em vias de se tornarem, educadores, professores, pedagogos e artistas diferentes do que são (CORAZZA, 2014).