

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SISSILIA VILARINHO NETO**

**A QUESTÃO DA DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA:**  
**as concepções de Jocimar Daolio, Marcos Garcia Neira e Valter Bracht**

**GOIÂNIA**

**2012**

**SISSILIA VILARINHO NETO**

**A QUESTÃO DA DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA:  
as concepções de Jocimar Daolio, Marcos Garcia Neira e Valter Bracht**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Marília Gouvea de Miranda.

**GOIÂNIA**

**2012**

SISSILIA VILARINHO NETO

**A QUESTÃO DA DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA:  
as concepções de Jocimar Daolio, Marcos Garcia Neira e Valter Bracht**

Tese defendida no curso de doutorado do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Doutora em Educação, em \_\_ de novembro de 2012, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marília Gouvea de Miranda – UFG (presidente)

---

Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro – UNB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi – PUC-GO

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aneleyce Teodoro Rodrigues – UFG

---

Prof. Dr. José Adelson Cruz – UFG

*Para Alexandre, por sua especial  
sensibilidade e solidariedade.*

## **Agradecimentos**

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás pela experiência de formação acadêmica no curso de doutorado, em particular à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marília Gouvea de Miranda, pela orientação para elaboração desta tese.

À Universidade Federal de Goiás, especialmente à Faculdade de Educação Física, pelo afastamento nos últimos dez meses de curso, concedido para conclusão do curso de doutorado.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás, pela concessão de bolsa de formação.

Aos estudantes Aline Bernardo e Moisés Sipriano de Resende pela colaboração no levantamento de dados da pesquisa.

Aos companheiros da Secretaria de Goiás do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: Ana Júlia Carvalho, Lênin Tomazett, Michelle Ferreira, Paulo Ventura, Rodrigo Roncato e Thaís Moraes.

Aos meus familiares pela constante companhia e solidariedade: mãe, pai, minha companheira Fernanda, meu “filhotinho” Alexandre, tia Lourdes, irmãos Gustavo e Augusto, comadre Ely, prima-irmã Renata.

Às amigas que a qualquer momento e em qualquer lugar sempre estão comigo: Cristiane Lemos e Nisya Maria.

## Resumo

VILARINHO NETO, Sissilia. *A questão da diferença na Educação Física: as concepções de Jocimar Daolio, Marcos Garcia Neira e Valter Bracht*. 2012. 117p. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

Trata-se de pesquisa bibliográfica vinculada à Linha de Pesquisa Cultura e Processos Educacionais. Tem como objeto de estudo a questão da diferença na produção acadêmica da Educação Física, particularmente nas obras de Jocimar Daolio, Marcos Garcia Neira e Valter Bracht. Fundamentando-se no referencial marxiano, a questão da diferença na atual particularidade histórica é apreendida como intimamente relacionada à estrutura da desigualdade substantiva no modo de produção capitalista. Objetivou-se analisar os nexos que dão sentido à discussão sobre a questão da diferença no campo acadêmico da Educação Física brasileira, particularmente a que tem fundamentado teoricamente a pesquisa no âmbito escolar. Buscou-se situar os nexos históricos que nos anos de 1960-1970 deram peculiaridade às preocupações sociais com a questão da diferença, bem como a centralidade que este termo passa a ocupar na teorização social no contexto da segunda metade do século XX. Para tanto, abordou-se o Movimento Renovador da Educação Física brasileira nos anos finais de 1970 como espaço-tempo da produção acadêmica em torno de uma ideia de cultura do corpo determinante para a questão da diferença. Os três autores analisados partiram da referência ao cultural como espaço de manifestação e discussão das diferenças. A linguagem, o discurso e os procedimentos comunicativos dão sentido à perspectiva analítica dos três autores, estabelecendo o plano ontológico a partir do qual se pode compreender o homem e as relações sociais com as diferenças. Os desdobramentos da abordagem desenvolvida por Bracht, Daolio e Neira tendem a colocar em novas bases a lógica de biologização da vida social, pois o sentido de tal análise – se levado às últimas consequências – implicaria na constituição de identidades saudáveis, porque estariam harmonizadas na cultura, sem enfrentar ou romper com a estrutural desigualdade social.

Palavras-chave: Diferença. Desigualdade social. Educação Física.

## Abstract

VILARINHO NETO, Sissilia. *The question of difference in the Physical Education: conceptions of Jocimar Daolio, Marcos Garcia Neira and Valter Bracht*. 2012. 117f. Thesis (Post-Graduation Program of Education) – Education College, Federal University of Goiás, Goiania 2012.

This is a bibliographic study connected to Research Line Culture and Educational Processes. It has like object of study the question of the difference at the Physical Education academic production, particularly in articles of Jocimar Daolio, Marcos Garcia Neira and Valter Bracht. In this thesis founded in the Marx theories, the question of difference at the actual historical particularity is captured like deeply related to the substantive inequality structure of capitalist production method. It aimed to analyze the nexus that make sense to the discussion about difference question in the Brazilian Physical Education Academic Field, particularly which that have theoretically grounded the research of school. We attempted to situate the historic nexus that at the 1960-1970 years peculiarity gave to social concerns with the question of difference, well as the centrality of this term is to occupy in social theorizing in the second half of the 20<sup>th</sup> century context. Therefore, we dealt with the Renovation Movement of Brazilian Physical Education in the final of 1970's years like the space-time of the academic production around the idea of a body culture determination to the problem of difference. The three analyzed authors departed from the reference of culture like a space of manifestation and discussion of differences. The language, the discourse and the communicative procedures give sense to the analytic perspective of these three authors, establishing an ontological plan, from which is possible to understand human being and the social relations with the differences. The consequences of the approach developed by Bracht, Daolio and Neira tend to put in new basis the biologization logic of social life, because the effect of such analysis – if taken to the ultimate consequences – would involve in the constitution of health identities, because, they were harmonized in the culture, without confront or disrupt with the structural social inequality.

Keywords: Difference. Social inequality. Physical Education.

## **Lista de Apêndices**

**Apêndice 1** – Síntese da trajetória acadêmica de Jocimar Daolio, Marcos Garcia Neira e Valter Bracht

**Apêndice 2** – Quadro sobre Movimento Renovador da Educação Física – 1974-1994

**Apêndice 3** – Quadro comparativo sobre a abordagem da questão da diferença em Jocimar Daolio, Marcos Garcia Neira e Valter Bracht

**Apêndice 4** – Dados do levantamento bibliográfico para a identificação dos autores que contribuíram no período de 2000 a 2011 para fundamentar a discussão sobre diferença na Educação Física



## Sumário

**Resumo**

**Abstract**

**Lista de apêndices**

<b>Introdução</b> .....		<b>11</b>
<b>Capítulo I –</b>	<b>A questão da diferença na contemporaneidade: nexos históricos .</b>	<b>19</b>
<b>Capítulo II –</b>	<b>A questão da diferença no debate da Educação Física .....</b>	<b>41</b>
	1. Movimento Renovador da Educação Física: espaço-tempo da produção acadêmica em torno de uma ideia de cultura do corpo determinante para a questão da diferença .....	41
	2. A concepção de diferença em Jocimar Daolio, Marcos Garcia Neira e Valter Bracht .....	46
	2.1. Diferença é advinda da natureza cultural do homem – o caminho percorrido por Jocimar Daolio ..	47
	2.2. Diferença como resultado da uma dinâmica cultural impeditiva da imposição de um significado – o caminho percorrido por Marcos Garcia Neira .....	52
	2.3. Diferença é a dialética entre ordem e ambivalência – o caminho percorrido por Valter Bracht .....	59
<b>Capítulo III –</b>	<b>A questão da diferença no campo acadêmico da Educação Física: desdobramentos lógicos .....</b>	<b>67</b>
<b>Considerações Finais</b> .....		<b>81</b>
<b>Referências</b> .....		<b>85</b>

<b>Apêndice 1</b>	– Síntese da trajetória acadêmica de Jocimar Daolio, Marcos Garcia Neira e Valter Bracht .....	<b>91</b>
<b>Apêndice 2</b>	– Quadro sobre Movimento Renovador da Educação Física – 1974-1994 .....	<b>97</b>
<b>Apêndice 3</b>	– Quadro comparativo sobre a abordagem da questão da diferença em Jocimar Daolio, Marcos Garcia Neira e Valter Bracht .....	<b>100</b>
<b>Apêndice 4</b>	– Dados do levantamento bibliográfico para a identificação dos autores que, no período de 2000 a 2011, fundamentaram a discussão sobre diferença na Educação Física .....	<b>103</b>
<b>Anexo</b>	Informações sobre os trabalhos selecionados no levantamento bibliográfico para a identificação dos autores que, no período de 2000 a 2011, fundamentaram a discussão sobre diferença na Educação Física	
<b>Anexo</b>	Planilha de documentação - “A questão da diferença na Educação Física”	

## Introdução

A crítica teórica à Educação Física escolar tem afirmado que, historicamente, esta disciplina tem contribuído com a formação do “homem necessário à sociedade capitalista” (SOARES, 2001; SOARES et. al., 1992). No século XX, a Educação Física se estruturou na escola como uma atividade cuja finalidade era o desenvolvimento da aptidão física; ou seja, o treinamento das capacidades físicas para o máximo rendimento. A partir da segunda metade do século, tal treinamento esteve voltado para o máximo rendimento das técnicas e táticas esportivas, tornando-se, este, o conteúdo privilegiado nas aulas de Educação Física escolar (CASTELLANI FILHO, 1988).

Para realizar sua atividade na escola, a Educação Física, sob a orientação predominante de princípios teórico-metodológicos fundados em concepções biologicistas de corpo e de movimento, tem procedido a observação, a comparação, a medição e a seleção de alunos para participação nas aulas. Estes procedimentos possibilitam homogeneização das turmas por meio da classificação dos indivíduos com base em valores anátomo-fisiológicos. As distinções biofísicas (sexo, cor da pele, habilidades motoras, capacidades fisiológicas, idade, peso, altura) têm sido parâmetros para incluir alunos, organizar e executar as sessões de aulas com vistas ao aumento do rendimento das performances físicas dos indivíduos.

No Brasil, desde finais dos anos de 1970, o campo acadêmico-profissional da Educação Física vem problematizando e analisando os limites e as possibilidades de esta

disciplina contribuir com a formação humana, de forma que os fundamentos teóricos das ciências naturais, a organização curricular do conhecimento, as metodologias de ensino e de avaliação da aprendizagem, dentre outros, foram intensamente criticados pelo denominado “Movimento Renovador” da Educação Física, a partir dos fundamentos teóricos das ciências sociais e humanas (BRACHT, 1999; CAPARROZ, 1996; DAOLIO, 1998b; RESENDE, 1992, 1995).

Uma das características deste período foi a apropriação teórica de outras abordagens sobre o corpo humano (não mais estritamente biológica) com base em fundamentos históricos, sociológicos, psicológicos, filosóficos e antropológicos. Conforme Bracht (1999, p. 83), o campo acadêmico da Educação Física acompanha, em certo sentido, “o novo *status* social que a cultura ocidental vai conferir ao corpo, principalmente a partir da década de 1960”.

Neste decurso, as ciências sociais e humanas passaram a considerar o corpo como portador e propagador de significações,

[...] o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade (LE BRETON, 2009, p. 7).

Herold Júnior (2009, p. 224-225) considera que o desenvolvimento dos estudos sobre o corpo se deu num duplo sentido:

[...] primeiro pela crítica ao pensamento moderno graças ao lugar subalterno atribuído ao corpo, e em segundo lugar, pela relevância que a corporeidade passou a ter em estudos nas mais variadas áreas que passaram a concebê-la como o *lócus* no qual a busca da possibilidade de construir uma vida pessoal com sentido se daria.

O corpo passa a ser um dos objetos que contem lógicas próprias, tramas de interações sociais, incapazes de serem captadas por análises que privilegiassem a totalidade social.

Nesse discurso o corpo é colocado não como algo indistinto do homem, mas como uma posse, um atributo, um outro, um *alter ego*. O homem é fantasia desse discurso, o sujeito suposto. A apologia do corpo é, sem que tenha consciência, profundamente dualista, opõe o indivíduo ao corpo e, de maneira abstrata, supõe uma existência para o corpo que poderia ser analisada fora do homem concreto. [...] A crise de significação e de valores que abala a modernidade, a procura tortuosa e incansável por novas legitimidades que ainda hoje continuam a se ocultar, a permanência do provisório transformando-se em tempo da vida, são, entre outros fatores, os que contribuíram logicamente para comprovar o enraizamento

físico da condição de cada ator. O corpo, lugar do contato privilegiado com o mundo, está sob a luz dos holofotes. Problemática coerente e até inevitável numa sociedade de tipo individualista que entra numa zona turbulenta, de confusão e de obscurecimento das referências incontestáveis e conhece, em consequência, um retorno maior à individualidade (LE BRETON, 2009, p. 10).

A Educação Física, nesta perspectiva, passa a defender que a sua contribuição para a formação humana pode se efetivar quando o campo superar o dualismo mecanicista corpo-mente e passar a compreender o homem “por meio da unidade de seu corpo” e as práticas corporais como manifestações sociais, históricas e culturais da humanidade (MEDINA, 2010<sup>1</sup>, p. 27).

Inicia-se, pois, com o “Movimento Renovador” da Educação Física brasileira, um conjunto de ações teórico-práticas que buscaram superar a lógica de biologização da vida social reproduzida na especificidade da prática acadêmico-profissional deste campo. Neste Movimento, parte do campo da Educação Física brasileira passa a considerar o corpo como algo social e histórico, sendo esta a forma de crítica e propositivamente contribuir com uma formação que esteja em oposição à racionalidade da sociedade capitalista, justificada pela determinação biológica das posições sociais ocupadas pelos indivíduos.

As ações teórico-práticas expressaram, conforme proposto por Medina (2010), a necessidade de a Educação Física viver uma “crise” para tratar de temas fundamentais pertinentes ao ato educativo por ela desenvolvido.

Medina afirmava que se tratava de uma “revolução cultural”. Conforme palavras do autor,

[...] Um projeto a ser abraçado por todos aqueles que começam a perceber que é imperativo recuperar o *sentido humano do corpo*. E, num empreendimento como esse, o profissional da educação física tem uma função relevante a exercer, pois ocupa uma posição institucionalizada já há longo tempo – logo, privilegiada para dar respaldo de cunho educativo e social para escolares, atletas e um grande número de pessoas explicitamente preocupadas com o corpo. (MEDINA, 2010, p. 18).

Nesta perspectiva, a disciplina Educação Física deveria ocupar um novo lugar na escola: ser local de conhecimento também intelectual. Para tanto, o campo acadêmico e profissional deveria ser considerado pela sua constituição multidisciplinar dada a natureza sócio-histórica do corpo e, por conseguinte, a “educação do corpo” deveria ultrapassar o

---

<sup>1</sup> João Paulo Subira Medina é um dos autores mais representativos do “Movimento Renovador” da Educação Física brasileira. No livro “A Educação Física cuida do corpo e... mente”, Medina propõe que a Educação Física entre em crise para que avalie sua trajetória histórica e o papel social e educacional que vem desenvolvendo. A primeira edição deste livro é de 1983. O “Movimento Renovador” será abordado mais detidamente no capítulo II.

determinismo biológico, considerando os aspectos positivos das diferenças físicas/corporais inseridas em contextos históricos e culturais (DAOLIO, 1998a).

Assim, o reconhecimento de que pelas diferenças biofísicas seria possível à Educação Física – especialmente a escolar – superar uma prática acadêmico-profissional voltada para a marginalização e exclusão de indivíduos da herança histórica das práticas corporais – especialmente no campo escolar –, veio acompanhada de uma ênfase e, ao mesmo tempo, uma virada: a ênfase e a virada para o entendimento do corpo como produto da cultura.

A contribuição da Educação Física para a formação humana na escola assumiu especificidade pela mudança na abordagem sobre o corpo, mas também foi influenciada pelo movimento político nacional do período a favor de uma educação pública de qualidade com acesso universal. As questões postas para a Educação Física escolar acompanharam, assim, as questões postas para a escola hodierna advindas dos “tensionamentos de uma sociedade marcada pela exclusão, pela divisão social do trabalho e pelo conflito” (OLIVEIRA, 1998/1999, p. 7).

Oliveira (1998/1999) chama a atenção para a necessidade de a Educação Física rever seus conteúdos escolares, problematizar os conhecimentos clássicos e atualizá-los a fim de que a disciplina responda às questões do momento histórico e se legitime nos currículos. Para ele, os programas escolares de Educação Física devem ser desenvolvidos a partir da corporalidade do homem na sua “dimensão mais ampla”, pois é esta disciplina que tem condições de tratar das variadas formas de exclusão, de marginalização e de conflitos sociais.

Em nossos currículos escolares “quem” ou “o quê” aborda as questões referentes aos preconceitos raciais, às divergências étnicas, aos conflitos de classe manifestos no corpo, às relações de gênero e à definição dos papéis sexuais no contexto societário, à violência, à sexualidade, ao consumo de drogas? Não são essas questões prementes no modelo de sociedade que desenvolvemos? Não são questões a que estão expostos os sujeitos em nossa cultura, principalmente nossos educandos? Não são questões que conformam novas formas de relação e convívio social? Não são relações que se manifestam através de práticas corporais? Se a resposta para essas questões for “sim”, creio que a escola tem um papel fundamental na sua condução e, dentro da escola, a Educação Física é a disciplina, por excelência, para sua abordagem (OLIVEIRA, 1998/1999, p. 6).

A partir do “Movimento Renovador”, pois, parte dos pesquisadores da Educação Física identifica nas diferenças biofísicas a possibilidade de enfrentamento dos problemas sociais e educacionais postos na atualidade. Inicialmente bastante voltado para as problemáticas da inclusão de indivíduos deficientes na escola básica e dos desafios das aulas

mistas (com meninos e meninas participando juntos das mesmas atividades), a Educação Física vai voltando sua atenção para as várias diferenças biofísicas identificáveis nos grupos de alunos nos quais a homogeneização já não é mais a referência orientadora para uma abordagem crítica das aulas. Além das capacidades fisiológicas, da idade, do peso, do tamanho, das habilidades motoras, do sexo; também a cor da pele, a etnia, o gênero, o ampliado multiculturalismo<sup>2</sup> passam a compor as problemáticas da prática (ALTMANN, 2002; CARMO, 1994, 1998; DARIDO, 2003; DUARTE e SANTO, 2009; KUNZ, 2003; LANDIM e FERREIRA JÚNIOR, 2003; NEIRA e NUNES, 2006; PINA, 2009, 2010a, 2010b; SARAIVA, 1999, 2002; SILVA, SOUSA e VIDAL, 2006, 2008)

Segundo Silva, Sousa e Vidal, a construção de uma nova Educação Física deve ser baseada na perspectiva da educação inclusiva defensora de “uma nova forma de organização escolar como meio de concretizar uma escola para todos” (2008, p. 127). Neste sentido, as escolas precisam redimensionar o tempo e o espaço escolares, rompendo com a fragmentação do conhecimento e considerando o ‘estatuto histórico’ dos alunos. Apontam os autores que

A Educação Física Escolar, na unidade com as outras disciplinas escolares (...), precisa repensar a organicidade da escola, rever os objetivos do processo de escolarização, discutir as diferentes dimensões da formação humana, analisar o tempo e o espaço de aprendizagem escolar, e, em face da necessidade de superar os mecanismos de controle e exclusão das diferenças (étnico-raciais, de gênero, de classe social, de compreensão cognitiva, social e afetiva) no âmbito escolar, rever a sua prática sócio-político-pedagógica, no intuito de materializá-la como inclusiva (SILVA, SOUSA e VIDAL, 2008, p. 133).

Nesta proposição a nova forma de organização escolar sustenta-se em dois princípios básicos: “1) todos os homens são diferentes, possuem uma identidade (singularidade que os distingue dos demais, porém, apresentam algo que também os unem (universalidade) [...] e 2) a construção do conhecimento se dá nas relações históricas e sociais.” (2008, p. 127).

No que se refere à forma como a produção do conhecimento científico lida com as implicações práticas da problemática das diferenças, destaca-se que na institucionalização de

---

<sup>2</sup> Este termo está sendo usado a partir de Domingues (2000). Este autor propõe que o multiculturalismo no Brasil seja entendido em sentido amplo, para que possa ser capaz de abarcar a multiplicação de estilos de vida distintos presentes no Brasil, as variadas formas de expressão cultural, bem como os denominados fenômenos de tribalização da sociedade contemporânea. Segundo ele, entender o multiculturalismo desta forma possibilita ser mais coerente com a realidade nacional que é diferente da norte-americana, cuja força dos movimentos étnicos – especialmente o negro – é mais efetiva.

grupos de trabalhos temáticos pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte<sup>3</sup>, em 1997, foi criado um grupo temático intitulado “Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais”. Em 2009 este grupo temático é substituído por “Inclusão e Diferença” com objetivo de ampliar a discussão.

Dado o interesse em analisar os nexos que dão sentido à discussão sobre a questão da diferença no campo acadêmico da Educação Física brasileira, iniciou-se, em primeiro lugar, um levantamento bibliográfico, delimitado ao período de 2000 até 2011. Este levantamento teve por finalidade apreender a produção acadêmica da Educação Física sobre a temática da diferença no âmbito escolar.

O período – 2000 até 2011 – foi estabelecido tendo por referência dois pontos de partida: 1) elaboração das teorias pedagógicas críticas no âmbito da Educação Física escolar, as quais apresentaram, dentre outros, a necessidade de considerar no processo ensino-aprendizagem a diversidade de experiências corporais dos alunos, assim como a amplitude dos conteúdos da Educação Física, para além do esporte; 2) os marcos legais de 1996 (Lei 9394/1996) e de 2003 (Lei 10793/2003) que determinaram a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica, direito de todos os estudantes, independentemente da sua inserção sociocultural ou condição física.<sup>4</sup>

O referido levantamento foi realizado nos seguintes veículos: periódicos científicos da Educação Física disponíveis na internet (Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, Revista da Educação Física/UEM, Revista Motrivivência, Revista Motriz, Revista Movimento e Revista Pensar a Prática); páginas *web* dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação (total de 100) e dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Física (total de 25); e página *web* dos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (total de 5 anais).

O levantamento foi orientado por descritores que abarcam as preocupações sociais e educacionais que envolvem o debate em torno das diferenças, a saber:

- a) diferença e correlatos e/ou associados (como: diversidade, desigualdade);
- b) marcadores de diferenças (como: gênero, deficiências, etnia/raça, cor da pele);

---

<sup>3</sup> O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) é a entidade científica que congrega pesquisadores ligados ao campo da Educação Física/Ciências do Esporte desde 1978. Os Grupos de Trabalho Temáticos (GTTs) são instâncias organizativas do CBCE responsáveis por ser pólos aglutinadores de pesquisadores com interesses comuns em temas específicos; pólos de reflexão, produção e difusão de conhecimento acerca do referido tema e pólos sistematizadores da produção de conhecimento com vistas à parametrização das ações políticas das instâncias executivas do CBCE. Cf. [www.cbce.org.br](http://www.cbce.org.br)

<sup>4</sup>Essa determinação esteve presente também nos objetivos estabelecidos nos parâmetros curriculares para a disciplina: “democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos” (BRASIL, 2001, p. 15).



- c) termos que apresentassem características de ser princípio orientador ou condição para viabilizar a aceitação da diferença (como: inclusão, integração, igualdade, equidade).

O conjunto dos dados obtidos a partir desse levantamento está detalhado no Apêndice 4.

Os resultados desse levantamento demonstraram que a partir de 2006, o debate sobre a especificidade da diferença tem se intensificado, embora desde o início do período tenham sido localizados trabalhos que trataram de gênero e da deficiência.

Particularmente nos periódicos da Educação Física publicados no período de 2000 a 2005 foram localizados três artigos que remeteram especificamente ao termo e aos autores que fundamentam a questão da diferença. No período, subsequente – 2006 a 2011 – houve incremento para 10 artigos.

Tendência semelhante ocorreu com as teses e as dissertações dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e em Educação Física. Entre 2000 a 2005 foram localizadas cinco dissertações e teses (sendo duas dissertações e uma tese nos Programas de Educação e uma dissertação e uma tese nos Programas de Educação Física). Já no período de 2006 a 2011 foram encontrados 15 produtos (sendo sete dissertações e uma tese nos Programas de Pós-Graduação em Educação e cinco dissertações e duas teses nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física).

Do universo de trabalhos encontrados que se atentaram às preocupações sociais e educacionais que envolvem o debate sobre as diferenças na escola, foi realizada a leitura daqueles que remeteram aos termos “diversidade” e/ou “diferença” no título, no resumo e/ou na palavra-chave. A leitura destes trabalhos teve por finalidade, dentre outros, identificar os autores e as áreas que fundamentam estas pesquisas sobre as diferenças. Foram identificados autores no campo da Antropologia, da Educação, da Filosofia, da Psicologia e da Sociologia e, particularmente, da Educação Física conforme o objetivo da pesquisa.

Após a leitura dos trabalhos que tematizaram a diferença no âmbito escolar, optou-se por analisar a obra de três autores da Educação Física que têm fundamentado teoricamente a produção acadêmica deste campo. O critério para escolha destes três foi quantitativo, como pode ser observado no apêndice 4. No caso do empate entre Mauro Betti e Valter Bracht, o segundo foi selecionado por sua contribuição à discussão epistemológica da Educação Física e por ter publicado um livro cujo título é *Diferença e emancipação na Educação: uma leitura com Bauman*.

Buscou-se situar, na exposição feita no Capítulo I, os nexos históricos que dos anos de 1960 em diante deram peculiaridade às preocupações sociais com a questão da diferença, bem como a centralidade que este termo passa a ocupar na teorização social no contexto da segunda metade do século XX.

Abordou-se, no Capítulo II, a emergência do debate sobre a questão da diferença na Educação Física brasileira, nos anos finais de 1970, com o “Movimento Renovador da Educação Física”. Este movimento foi espaço-tempo da produção acadêmica em torno de uma ideia de cultura do corpo determinante para a questão da diferença neste campo acadêmico.

O Capítulo III analisa os desdobramentos da centralidade dada à questão da diferença pelo campo acadêmico da Educação Física brasileira, a partir dos fundamentos que lhe dá sustentação para explicar a realidade social na qual a prática profissional deste campo se realiza. Os três autores analisados partiram da referência ao cultural como espaço de manifestação e discussão das diferenças. A linguagem, o discurso e os procedimentos comunicativos dão sentido à perspectiva analítica dos três autores, buscando estabelecer uma ontologia a partir da qual se pode compreender o homem e as relações sociais com as diferenças.

As considerações finais retomam a discussão sobre a possibilidade de superação de uma perspectiva biologicista no campo da Educação Física, apontando, ainda, a necessidade de aprofundamentos em outras investigações, pois este trabalho é ponto de partida de pesquisas que se dedicam à problemática das diferenças na Educação Física escolar.

## Capítulo I

### **A questão da diferença na contemporaneidade: nexos históricos**

Este capítulo tem por objetivo analisar a peculiaridade das preocupações sociais com a questão da diferença a partir dos anos de 1960, bem como a centralidade que este termo passa a ocupar na teorização social no contexto da segunda metade do século XX.

Conforme Pierucci (1999) e Wood (1999; 2010), a partir do período em questão, na Europa e nos Estados Unidos, a luta política passa a ser realizada de forma fragmentada e sem vínculo direto com o movimento operário, focalizando as diferenças na disputa política por direitos que viabilizassem a inserção e participação em espaços sociais considerados promissores do acesso às benesses da sociedade capitalista, assim como de sua experiência de liberdade.

Para a compreensão da década de 60, é necessário contextualizá-la no período em que Hobsbawm (1995) qualificou por “Era de Ouro” do capitalismo, que vai do pós-Segunda Guerra (1947) à crise mundial de meados dos anos setenta (1973). Segundo o autor, a “Era de Ouro” é caracterizada por “profundas e irreversíveis” transformações no âmbito econômico, social e cultural ao mesmo tempo em que o confronto entre capitalismo e socialismo permaneceu vivo com a realização da Guerra Fria. Tais transformações resultaram de “[...] uma substancial reestruturação e reforma do capitalismo e um avanço bastante espetacular na globalização e internacionalização da economia” (HOBSBAWM, 1995, p. 264), os quais

possibilitaram aumento da industrialização, com conseqüente esvaziamento do campo e aumento da densidade populacional das cidades. Na reforma do capitalismo, além da expansão da industrialização e internacionalização da economia, deve-se destacar que foi na “Era de Ouro” que se deu a “plenitude” do Estado de Bem-Estar Social, caracterizado pelo desenvolvimento de políticas públicas de redistribuição social como possibilidade de garantir o mínimo de igualdade, especialmente no que se refere à oportunidades de acesso à escola e à saúde. As conquistas sociais, que tiveram como pano de fundo a promoção da justiça social, foram legalizadas, incluindo, além da saúde e da educação, a habitação e o seguro social (BEHRING, 2006; DRAIBE, 1993).

Destaca-se que

Hoje é evidente que a Era de Ouro pertenceu essencialmente aos países capitalistas desenvolvidos, que, por todas as décadas, representaram cerca de três quartos da produção do mundo, e mais de 80% de suas exportações manufaturadas. [...] Durante as décadas douradas não houve fome endêmica, a não ser como produto de guerras e loucura política, como na China. [...] Na verdade, à medida que a população se multiplicava, a expectativa de vida aumentava em média sete anos – e até dezessete anos, se compararmos o fim da década de 1930 com o fim da década de 1960. (HOBSBAWM, 1995, p. 255).

Nos países desenvolvidos, pois, o aumento da industrialização possibilitou, dentre outros, o “crescimento de ocupações que exigiam educação secundária e superior” e o decorrente aumento de universidades e de vagas de educação universitária.

No fim da Segunda Guerra Mundial havia menos de 100 mil estudantes na França. Em 1960, eram mais de 200 mil e, nos dez anos seguintes, esse número triplicou para 651 mil [...]. (Durante esses dez anos, o número de estudantes de humanidades multiplicou-se por quase 3,5, e o de ciências sociais, por quatro). (HOBSBAWM, 1995, p. 295).

Este crescimento da juventude estudantil, concentrados em *campi* ou cidades universitárias, constituiu “um novo fator na cultura e na política”. Na política porque o movimento estudantil – embora limitado na sua capacidade revolucionária aos jovens que o compunham – foi o único movimento de descontentamento político e social com capacidade de articulação internacional, como foi possível observar na organização de maio de 1968, iniciada em Paris, e que envolveu estudantes “desde os EUA e o México, no Ocidente, até a Polônia, Tchecoslováquia e Iugoslávia, socialistas” e também no Brasil (HOBSBAWM, 1995, p. 292). Este movimento, apesar da sua limitada capacidade revolucionária, como destaca Hobsbawm, influenciou as pautas de lutas do movimento sindical do período: melhores salários.

Alguns elementos culturais foram significativos, segundo Hobsbawm, para constituir o tipo de política possível de ser alcançada pelo movimento estudantil, tais como: a) a tensão criada pela incapacidade da estrutura física, organizacional e intelectual da universidade de abarcar a grande massa de estudantes; b) o fato de que os estudantes universitários eram jovens que, apesar de estarem tendo oportunidade de acesso à universidade, não vislumbravam melhorias significativas para as suas vidas após a formação universitária, ao mesmo tempo em que viviam certa posição de conforto diante das possibilidades de empregabilidade e de políticas sociais estatais; e c) o fato de haver nesta juventude um crescente e desproporcional contingente de mulheres lidando com a tensão entre a tradição do seu papel social e as novas possibilidades que se apresentavam.

No que se refere às mulheres, Hobsbawm (1995, p. 304-313) afirma que elas se tornaram uma “força política importante, como não eram antes”. O feminismo dos anos de 1960 é marcado por uma nova consciência – diferente da primeira fase do movimento que foi marcado pela luta pelo direito ao voto, pela luta por ser considerada integrante da comunidade cidadã dos países.

Nesta “nova” fase, as mulheres se revoltaram contra doutrinas católicas referente ao divórcio e ao aborto; ocuparam substancialmente o ensino superior (superando os 50% em alguns países); organizaram-se em torno de lutas por direitos de iguais oportunidades entre homens e mulheres; bem como ocuparam cargos públicos importantes; além do fato de que aumentou significativamente a inserção de mulheres casadas no mundo do trabalho. O neofeminismo dos 1960 (PIERUCCI, 1999) passa a afirmar mais veementemente “o direito à diferença” com pretensões de romper com argumentos justificadores das hierarquias sociais e estabelecer a igualdade entre os sexos no mundo do trabalho. Para tanto era necessário defender a diferença – evidentemente visível entre homens e mulheres – e, ao mesmo tempo, argumentar que, com base nestas diferenças, as práticas culturais vinham construindo hierarquias sociais que impediam, por exemplo, o acesso, em condições de igualdade com o homem, ao mundo do trabalho e também a própria garantia de direitos outros que fossem atinentes à diferença da mulher: como o direito à licença maternidade.

Ademais tanto o movimento feminista quanto o movimento estudantil expressam, em certo aspecto, a “revolução cultural” cuja realização se deu em torno das relações entre os sexos e das relações entre as gerações. Não mais na relação entre as classes sociais burguesa e proletariado (HOBSBAWM, 1995). Houve na “Era de Ouro” aumento significativo da taxa de natalidade e mudanças na estrutura familiar. As mudanças na estrutura familiar se deram especialmente com o rompimento da tradicional família nuclear, por causa do aumento da

liberalização sexual (sexo antes do casamento, homossexualidade, por exemplo), dos divórcios e das famílias constituídas por um só dos pais (principalmente por mães solteiras).

Ocorreu, ainda, continuando com Hobsbawm (1995), uma construção da ideia de cultura juvenil marcada por uma ênfase num tipo de autonomia vinculada ao consumo de massas – vez que os jovens dos países desenvolvidos deste período viveram o pleno emprego e as políticas do Estado de Bem-Estar –, ao mesmo tempo em que os símbolos materiais ou culturais que identificavam a ideia de juventude (por exemplo, o *blue jeans* e o *rock*) foram disseminados pela globalização dos mercados capitalistas, como produtos vinculados a este novo “estilo de vida” jovem.

Esta ideia de cultura juvenil também foi marcada por uma crescente experiência de liberdade pessoal que incluiu da liberação do sexo ao uso de drogas, bem como certa necessidade em contestar tudo e todos que, de alguma forma, impedisse as manifestações dos desejos pessoais. Pais, vizinhança, lei, Estado, Igreja: estes passaram a ser, uniformemente, ameaças à liberdade do indivíduo e locais de contestação e reivindicação do direito de ser livre destas “amarras sociais”. Wood (2010) afirma que neste período a sociedade e as suas instituições e formas de vida comunitária começam a serem vistas como um conjunto de múltiplas culturas que oprimiam o indivíduo. A reação visou focalizar a luta nos elementos que enfraqueciam ou impediam a autonomia, o desejo, a liberdade pessoal dos indivíduos.

As mudanças ocorridas em torno das relações entre os sexos e as gerações provocaram conflitos, impulsionando, de certa forma, o sentido das reivindicações sociais no período.

A cultura jovem tornou-se a matriz da revolução cultural no sentido mais amplo de uma revolução nos modos e costumes, nos meios de gozar o lazer e nas artes comerciais, que formavam cada vez mais a atmosfera respirada por homens e mulheres urbanos. Duas de suas características são portanto relevantes. Foi ao mesmo tempo informal e antinômica, sobretudo em questões de conduta pessoal. (HOBSBAWM, 1995, p. 323).

A informalidade foi manifestada na assimilação que a classe média realizou das práticas das classes baixas urbanas como: o uso de gírias e palavrões; o uso de calças *jeans* especialmente por mulheres; na apreciação da música e da literatura negra. A antinomia se manifestou nos conteúdos das manifestações políticas que passaram a tomar o espaço público como espaço para anunciar sentimentos e desejos privados.

Como dizia um *slogan* de maio de 1968: “Tomo meus desejos por realidade, pois acredito na realidade de meus desejos” [...]. Mesmo quando tais desejos eram acompanhados de manifestações, grupos e movimentos públicos; mesmo no que parecia, e às vezes tinha, o

efeito de rebelião de massa, a essência era de subjetivismo. “O pessoal é político” tornou-se um importante *slogan* do novo feminismo, talvez o resultado mais duradouro dos anos de radicalização. Significava mais que simplesmente o fato de o compromisso político ter motivação e satisfação pessoais, e que o critério do êxito político era o quanto ele afetava as pessoas. Em algumas bocas, significava simplesmente “Chamarei de política qualquer coisa que me preocupe”, como no título de um livro da década de 1970, *Fat is a feminist issue* (Gordura é uma questão feminista). (HOBSBAWM, 1995, p. 325-326, grifos no original).

Hobsbawm conclui sua análise sobre a “revolução cultural” no período da “Era de Ouro” do capitalismo afirmando que ela pode ser mais bem entendida como o “triunfo do indivíduo sobre a sociedade, ou melhor, o rompimento dos fios que antes ligavam os seres humanos em texturas sociais”, prevalecendo a moral do indivíduo individualista (p. 328).

Se em países da Europa Ocidental e nos Estados Unidos foi possível a “revolução cultural”, ela só o foi devido ao período de estabilidade e crescimento econômico (que garantiu o pleno emprego e o aumento do consumo) assim como pelo desenvolvimento do Estado de Bem-Estar (cujas políticas sociais garantiram seguridade social a aposentados, a desempregados, à pais ou à mães solteiros, bem como possibilitaram acesso à educação e à saúde). Isto provocou, de certa forma, perda da atração pela luta sindical e também da luta em torno da revolução comunista, dada as condições de uma pretensa harmonia e progresso sociais produzidos pelo capitalismo (HOBSBAWM, 1995; WOOD e FOSTER, 1999).

Para Hobsbawm (1995), a revolução cultural da “Era de Ouro” desestabilizou de tal maneira a tradição e os valores das sociedades – particularmente a norte-americana –, bem como o sentido de comunidade e cooperação social, o hábito do trabalho e a disposição para adiar a satisfação imediata, que possibilitou o surgimento das chamadas “políticas de identidade”, em geral étnica/racial ou religiosa, e [de] movimentos militantemente nostálgicos que buscavam recuperar uma hipotética era passada de ordem e segurança” (p. 334). Destaca, ele, ainda, que

O velho vocabulário moral de direitos e deveres, pecado e virtude, sacrifício, consciência, prêmios e castigos não mais podia ser traduzido na nova linguagem de satisfação dos desejos. Uma vez que tais práticas não eram mais aceitas como parte de um modo de ordenar a sociedade que ligava as pessoas umas às outras, e que assegurava a cooperação social e a reprodução, desapareceu a maior parte de sua capacidade de estruturar a vida social humana. Foram reduzidas simplesmente a manifestações de preferências individuais, e reivindicações de que a lei reconhecesse a supremacia dessas preferências. Incerteza e imprevisibilidade eram iminentes. [...] Isso foi o que se tornou cada vez mais evidente nos países de maior desenvolvimento a partir da década de 1960. Encontrou expressão ideológica numa variedade de teorias, do extremo liberalismo de mercado ao “pós-modernismo” e coisas tais, que tentavam contornar inteiramente o problema de julgamento e valores, ou antes reduzi-los ao único denominador da irrestrita liberdade do indivíduo. (HOBSBAWM, 1995, p. 332).

Foi neste período, mais precisamente em 1956, na Inglaterra, que se desenvolveu a Nova Esquerda, com historiadores britânicos<sup>5</sup>, que romperam com o Partido Comunista por descontentamento com o regime stalinista. Como movimento político socialista, manteve sua característica “antiimperialista e anti-racista, favorável à nacionalização das principais indústrias e da abolição do privilégio econômico e social. Ela [Nova Esquerda] também estava por detrás dos esforços em favor do desarmamento nuclear e do enriquecimento da vida social e cultural” (SCHULMAN, 2006, p. 186-187). Como movimento intelectual, a Nova Esquerda tinha como matriz teórica o marxismo e a consequente defesa da classe trabalhadora em favor da redistribuição socioeconômica e do seu potencial revolucionário. Não sendo somente um movimento político, a Nova Esquerda tinha como empreendimento intelectual considerar a subjetividade, as relações entre as classes e a cultura, defendendo que a consciência de classe é construída nas experiências cotidianas comuns, nas quais estão os comportamentos, valores, condutas, costumes e culturas. O conceito de luta de classes passa a ser tratado no interior de uma mesma classe e não somente na referência entre duas classes: a burguesia e o proletariado (SCHULMAN, 2006). A *New Left Review* foi a revista que possibilitou a disseminação das ideias dos intelectuais da Nova Esquerda, especialmente no meio Universitário Inglês. Ela perdurou até 1961, da mesma forma que a Nova Esquerda como movimento político.

O *Centre for Contemporary Cultural Studies* foi institucionalizado como centro de pesquisa e pós-graduação, na Inglaterra, em 1964, na Universidade de Birmingham, junto ao Departamento de Inglês. Os autores Raymond Williams e Edward P. Thompson – da Nova Esquerda – foram referências teóricas e políticas fundamentais para este *Centre*.

Em vários textos (ESCOSTEGUY, 2006; MATTELART e NEVEAU, 2004; SCHULMAN, 2006; SILVA, 2011) afirma-se que a institucionalização do *Centre* na Universidade de Birmingham é expressão de um movimento político e intelectual peculiar à Inglaterra, mas não limitado a este país. “A perda da atração do trabalhismo e do comunismo, o potencial mobilizador das lutas anticoloniais, a desconfiança em face das promessas de um consenso social miraculosamente advindo graças à abundância”, o sistema escolar como trampolim para mobilidade social e a intelectualização dos movimentos sociais iniciada pela Nova Esquerda são os elementos sociais da Inglaterra que possibilitaram a estruturação dos Estudos Culturais (MATTELART e NEVEU, 2004, p. 49).

---

<sup>5</sup> Os mais conhecidos são Raymond Williams, Eric Hobsbawm, Christopher Hill, Perry Anderson, Maurice Dobb, Edward P. Thompson. As obras *Culture and Society*, de Raymond Williams e *The making of the English working class*, de Edward P. Thompson foram fundamentais para os Estudos Culturais e o *Centre for Contemporary Cultural Studies*.



Desde a sua institucionalização, o *Centre for Contemporary Cultural Studies* toma como objeto o estatuto contemporâneo da cultura na Inglaterra.

Trata-se de considerar a cultura em sentido amplo, antropológico, de passar de uma reflexão centrada sobre o vínculo cultura-nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais. Mesmo que ela permaneça fixada sobre uma dimensão política, a questão central é compreender em que a cultura de um grupo, e inicialmente a das classes populares, funciona como contestação da ordem social ou, contrariamente, como modo de adesão às relações de poder (MATTELART e NEVEAU, 2004, p. 13-14).

Tal estatuto contemporâneo da cultura eleito pelo *Centre* faz parte da tradição dos Estudos Culturais e expressa um esforço político-intelectual para retirar o estudo da cultura do domínio da “alta” cultura (JOHNSON, 2006). Fazendo, pois, o contraponto à “alta cultura”, o *Centre* vai assumir e desenvolver, inicialmente, uma concepção de cultura atrelada à ideia de formas de sociabilidade presentes na dinâmica do cotidiano, submetidas a processos de produção e de circulação e capazes de interferir nas relações de forças sociais (MATTELART e NEVEAU, 2004).

Nessa perspectiva, a análise dos Estudos Culturais trata do “lado subjetivo das relações sociais” (JOHNSON, 2006, p. 25). Para tanto, desde o início o *Centre* apropria-se de variadas perspectivas teóricas<sup>6</sup> e as reinterpreta nos seus conceitos e categorias com a finalidade de compreender as possíveis interações entre cultura e mudança social.

Conforme Stuart Hall<sup>7</sup> (1971, apud SCHULMAN, 2006, p. 194) nunca houve, no projeto intelectual dos Estudos Culturais, uma unidade essencial. A marca dos Estudos Culturais desenvolvidos em Birmingham é a constante aversão à disciplinarização e a constante incorporação e interpretação de conceitos das mais variadas vertentes teóricas. No entanto, Escosteguy (2006) afirma ser possível verificar três tendências predominantes no *Centre for Contemporary Cultural Studies*. A primeira está situada de 1970 a 1980, quando o *Centre* se apresenta como divulgador de uma “plataforma teórica” fruto de importações e adaptações de diversas teorias; como promotor de uma abertura a problemáticas antes desconsideradas (tais como cultura popular, comunicação de massa, identidades étnicas e sexuais); e divulgador de estudos heterogêneos advindos da diversidade de referências

---

<sup>6</sup>Teorias e teóricos utilizados pelo *Centre for Contemporary Cultural Studies* ao longo da sua produção: estudos literários, interacionismo simbólico, etnografia, materialismo cultural, estruturalismo, psicanálise, escola de Frankfurt, sociolinguística (Mikhail Bakhtin), marxismo heterodoxo (Walter Benjamin, Lois Althusser), marxistas da literatura (Lucien Goldman, György Lukács), Gramsci, Suassure, Sartre, Foucault, Derrida.

<sup>7</sup> Stuart Hall foi o segundo diretor do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (1968-1979). O primeiro foi Richard Hoggart (1964-1968). Stuart Hall é considerado por Schulman (2006) o facilitador e divulgador, junto ao *Centre*, de teorias francesas estruturalistas e semióticas e da comunicação, e incorporou aos seus trabalhos a etnografia como experiência vivida.

teóricas e da pluralidade das temáticas estudadas. É marcante nessa primeira fase a influência e a predominância de teóricos marxistas como Althusser (conceito de ideologia) e Gramsci (conceito de hegemonia), bem como o uso da etnometodologia.

Também na América do Norte, no Canadá, na transição dos 1960 para os 70, surge o termo multiculturalismo para denominar o fenômeno nas sociedades contemporâneas de existência, “[...] no interior de uma mesma comunidade política, de diferentes grupos sociais que desenvolvem práticas, relações, tradições, valores e identidades culturais (individuais e coletivas) distintas e próprias.” (COSTA e WERLE, 2000, p. 207). O desenvolvimento de políticas públicas para lidar com o fenômeno possibilitou a elaboração de argumentos teóricos liberais para justificar a condição de cidadania dos diferentes indivíduos.

Em contraposição, desenvolvem-se argumentos para afirmar que o multiculturalismo expressa a afirmação e luta

pelo reconhecimento d[a] pluralidade de valores e diversidade cultural no arcabouço institucional do Estado democrático de direito, mediante o reconhecimento dos direitos básicos dos indivíduos enquanto seres humanos e o reconhecimento das “necessidades particulares” dos indivíduos enquanto membros de grupos culturais específicos. Trata-se de afirmar, como direito básico e universal, que os cidadãos têm necessidade de um contexto cultural seguro para dar significado e orientação a seus modos de conduzir a vida; que a pertença a uma comunidade cultural é fundamental para a autonomia individual; que a cultura, com seus valores e suas vinculações normativas, representa um importante campo de reconhecimento para os indivíduos e que, portanto, a proteção e respeito às diferenças culturais apresenta-se como ampliação do leque de oportunidades de reconhecimento. (COSTA e WERLE, 2000, p. 207-208).

Contudo, a apreensão das condições históricas que possibilitaram o surgimento de uma luta política de caráter “subjetivista” (deslocada do sentido de sociedade e de justiça social para todos, pautada pela construção e valorização de identidades, e, orientada pela sensibilidade, percepção e desejo pessoal) na “Era de Ouro” não é suficiente para a análise dos sentidos políticos que este tipo de luta alcançou na atualidade.

A crise econômica mundial, iniciada no final dos anos de 1970, desemprego estrutural advindo da tendência geral da industrialização em substituir a mão de obra humana pelas forças mecânicas e a consequente e necessária reforma dos Estados Nacionais em função dos processos de desregulamentação dos mercados nacionais, determinaram sobremaneira os rumos da luta política tanto nos países desenvolvidos como nos subdesenvolvidos.

Os problemas que tinham dominado a crítica ao capitalismo antes da guerra, e que a Era de Ouro em grande parte eliminara durante uma geração – “pobreza, desemprego em massa,

miséria, instabilidade” – reapareceram depois de 1973. [...] O reaparecimento de miseráveis sem teto era parte do impressionante aumento da desigualdade social e econômica na nova era. (HOBSBAWM, 1995, p. 396).

No que se refere à realidade dos países subdesenvolvidos, que já vinham sofrendo com os ajustes necessários para inserção no mercado capitalista após as descolonizações,

A situação em regiões particulares do globo era consideravelmente menos cor-de-rosa. Na África ocidental e na América Latina cessou o crescimento do PIB per capita. A maioria das pessoas na verdade se tornou mais pobre na década de 1980, e a produção caiu durante a maior parte dos anos da década nas duas primeiras dessas regiões, e por alguns anos na última. [...] Ninguém duvidou seriamente de que, para essas partes do mundo, a década de 1980 foi de severa depressão. (HOBSBAWM, 1995, p. 395).

Quanto aos partidos trabalhistas – que perdiam força política em função da vinculação dos indivíduos nos “novos movimentos sociais” em defesa do meio ambiente, das mulheres, do desarmamento nuclear, dos negros dentre outros – a situação foi agravada devido ao crescente e universal desemprego e da dificuldade em manter a estabilidade salarial no contexto de competição econômica transnacional.

As novas forças políticas que ocuparam esse vácuo eram um agrupamento misto, que ia dos xenófobos e racistas na direita, passando pelos grupos secessionistas (sobretudo mas não apenas étnico/nacionalistas), até os vários partidos “Verdes” e outros “novos movimentos sociais que reivindicavam um lugar na esquerda. Várias dessas forças políticas estabeleceram uma presença significativa na política de seus países, às vezes um domínio regional, embora no fim do Breve Século XX nenhuma houvesse de fato substituído os velhos *establishments* políticos. [...] A maioria mais influente delas rejeitava o universalismo da política democrática e cidadã em favor da política de alguma identidade grupal, e conseqüentemente partilhava de uma visceral hostilidade a estrangeiros e gente de fora, e ao Estado abrangente da tradição revolucionária americana e francesa. (HOBSBAWM, 1995, p. 406-407, grifos no original).

O enfrentamento social do desemprego estrutural e da desregulamentação estatal produziram, segundo Hobsbawm (1995), não programas efetivos para lidar com os problemas do fim do século XX, mas “reações emocionais” que expressaram a experiência de solidão, de frustração, de desorientação e de insegurança pela perda de referências tanto das relações de cooperação tradicionais como da pseudo-segurança produzida pelas atividades de consumo. Além disto, produziram ódio ou raiva dos estrangeiros que imigravam para os Estados Nacionais que tradicionalmente garantiram melhores condições sociais para a população, ao mesmo tempo em que mobilizava grupos de identidade em torno de comunidades de

pertencimento, particularmente étnicas ou baseadas em alguma característica física para se contrapor aos processos de exclusão acirrados a partir deste período (HOBSBAWM, 1995).

Foi a experiência social de perda de referências de valores, de tradições, de sentimento de comunidade e de cooperação social – ou seja, o produto da revolução cultural da “Era de Ouro” do capitalismo europeu e norte-americano – que garantiu as condições sociais, no momento de crise econômica e estatal, para que os indivíduos, de alguma forma buscassem se organizar. Organização esta, agora, não mais baseada na insígnia da luta de classes e da reivindicação por igualdade; mas sim pela identificação com aquilo que mais empiricamente possibilitasse compartilhar alguma identidade grupal. “Jamais a palavra ‘comunidade’ foi usada mais indiscriminada e vaziamente do que nas décadas em que as comunidades no sentido sociológico se tornaram difíceis de encontrar na vida real” (HOBSBAWM, 1995, p. 416).

Pierucci (1999) contribui para a análise tanto das políticas de identidade quanto dos novos nacionalismos separatistas<sup>8</sup> do fim do século XX, ao abordar a “diferença sensível” como elemento que possibilitou (e possibilita atualmente), tanto à direita quanto à esquerda, a construção de pautas reivindicatórias vinculadas à especificidade dos grupos identitários. Conforme este autor, a diferença é o elemento sensível, “a evidência primeira, a verdade imediata e incontestável”, “o fato concreto” (p. 27), está “fixada na epiderme”, “à *flor da pele*” (p. 160) e, por isto, possibilitou ao neorracismo (ou racismo culturalista), ao neofeminismo (ou feminismo culturalista) e ao neosexismo (ou gênero) a afirmação de que o outro não é idêntico a mim; ao mesmo tempo em que provocou reações dos “novos movimentos sociais” em defesa do direito à diferença como fundamental para a emancipação.

São diferenças sensíveis, repito: a cor da pele, a cor da íris, o contorno dos olhos, o desenho do rosto, a forma do crânio, a textura do cabelo, a lordose, o sexo, o tamanho do sexo, a deficiência física, a idade do corpo... Sobre o corpo, vêm agora enxertar-se reivindicações “progressistas” tanto quanto as mais “reacionárias. [...] Tudo muito sensível, muito existencial, muito concreto. [...] O fato de eu ser branco conta mais na saída que o fato de eu ser o Antônio Flávio Pierucci. Este é um modo de pensar que hoje se generaliza também entre as esquerdas, e com altos teores de legitimidade também, tanto quanto entre as direitas, a saber, a ideia de que devemos valorizar ainda mais nossas pertencas a gênero, a raça, a região etc., essas coisas muito físicas, muito ligadas ao corpo (PIERUCCI, 1999, p. 98-99).

Para estabelecer o contraponto às injustiças sociais produzidas pelo racismo, sexismo, dentre outras, o corpo – tomado na sua materialidade – passa a ser o *locus* de afirmação da igualdade entre os homens exatamente por meio das suas diferenças. De modo

---

<sup>8</sup> Termo usado por Hobsbawm (1995) para qualificar os movimentos xenófobos e racistas da direita.

especial e enfático, as diferenças corporais passaram a ser reconhecidas como local de produção de desigualdade social e, principalmente, de relações culturais de dominação e exploração. Por meio do reconhecimento das diferenças físicas constrói-se o sentido de que a realidade contraditória, excludente, injusta é uma irrealidade se não for compreendida em relação com a experiência social vivida pelos indivíduos a partir das suas particularidades biofísicas. Esta passa a ser a lógica reivindicatória e argumentativa das lutas sociais, as quais implicam o reconhecimento de diferenças, a construção de identidades e a sua afirmação na sociedade.

Hobsbawm (1995, p. 531) destaca que “da década de 1970 em diante, o mundo externo passou a intrrometer-se mais indiretamente, mas também com mais força”, nas pesquisas científicas (embora desde a Primeira Guerra viesse crescendo o questionamento acerca da pretensa neutralidade científica e das consequências sociais das suas descobertas). No período em questão, o desenvolvimento científico das ciências naturais (genética, sociobiologia) e das ciências sociais (história, sociologia) contribuíram para dar movimento aos novos movimentos sociais. O embate entre ciências naturais e ciências humanas expressavam uma situação como a descrita abaixo por Hobsbawm:

Visivelmente, o indivíduo humano era formado tanto pela hereditariedade quanto pelo ambiente, pelo gene e a cultura. Contudo, os conservadores estavam simplesmente demasiado dispostos a aceitar uma sociedade de desigualdades irremovíveis, isto é, geneticamente determinadas, enquanto a esquerda, comprometida com a igualdade, naturalmente afirmava que todas as desigualdades podiam ser eliminadas pela ação social: eram, no fundo, ambientalmente determinadas. A controvérsia pegou fogo na questão da inteligência humana, que (devido suas implicações para a educação escolar seletiva e universal) era altamente política. Suscitou questões muito mais amplas que as de raça, embora se referisse também a elas. A medida de sua amplitude surgiu com a revivescência do movimento feminista, do qual várias ideólogas chegaram perto de afirmar que *todas* as diferenças mentais entre homens e mulheres eram essencialmente determinadas pela cultura, ou seja, ambientais. Na verdade, a substituição que entrou na moda, do termo “sexo” por “gênero”, implicava a crença em que “mulher” era não tanto uma categoria biológica quanto um papel social. (1995, p. 533, grifos no original).

Nesta perspectiva, os novos movimentos sociais foram constituídos com base em uma “identidade compartilhada”: uma experiência de igualdade baseada na carência de algo, supostamente provocada pelo pertencimento à alguma diferença corporal realçada pela observação. A experiência de “discriminação-com-exclusão” vivida a partir das diferenças físicas, possibilitou a construção de um sentido de igualdade. A “ilusão do sensível” – expressão usada por Pierucci ao tratar a consideração à diferença dada pelos movimentos sociais de “esquerda” – foi o que permitiu, neste período histórico, que às diferenças

individuais e individualizantes fossem conferidas um sentido de coletividade, de compartilhamento, numa cultura cada vez mais individualista, plural e aberta.

Segundo Pierucci (1999), a diferença sempre foi uma bandeira de luta da direita, dos movimentos conservadores nacionalistas. Por meio da observação, comparação e classificação de diferenças biológicas entre os homens e da transmissão hereditária destas que a direita historicamente vem defendendo o racismo, as políticas de eugeniação, a colonização, assim como justificando a supremacia do homem sobre a mulher e as consequentes relações de subjugação não somente entre os sexos, mas expandida para toda e qualquer diferença nomeada e qualificada como inferior. “A convicção anti-igualitária, eixo que confere ao campo ideológico das direitas sua unidade de fundo, confere por sua vez ao postulado da diferença a consistência interna que lhe permite avançar em sua lógica própria *até o fim*.” (p. 32, grifos no original).

No entanto, no fim dos anos de 1970 em diante, os novos movimentos sociais e as tendências intelectuais que buscavam fundamentos para justificar a possibilidade de mudança ou transformação social deslocaram os

[...] fundamentos da diferença, que de naturais e biológicos passavam agora a ser **culturais**. E aí estava a novidade nas fileiras feministas. Foi quando se passou a falar de “diferença cultural”, “cultura feminina”, “cultura das mulheres”, “experiência feminina”, “reconhecimento da diversidade cultural de gênero” e assim por diante. (PIERUCCI, 1999, p. 35, grifos no original).

Na Inglaterra, mais intensamente na Era Thatcher, nota-se a perda de sentido da luta política em torno da revolução socialista, a desregulamentação do Estado e a consequente mercadorização dos bens públicos, o enfraquecimento do partido político como *locus* da manifestação da organização de classe e, especialmente, formas de organização dos indivíduos em movimentos sociais diversos com características reformistas tais como: pacifista, pelo desarmamento nuclear, antiracista, feminista e cooperativos.

A característica reformista de tais movimentos pode ser entendida de dupla forma, não excludentes, em muitos destes movimentos. De um lado reivindicava-se o direito único e simples de ter acesso a determinados bens sociais produzidos pelo capitalismo (participação na vida política, de ter direitos fundamentais garantidos constitucionalmente) ou reivindicava-se que o sistema capitalista corrigisse aberrações surgidas da sua dinâmica e que se colocavam contra a natureza e a humanidade. De outro lado, entendia-se que a luta pelo viés da política, da democratização e da participação cidadã iria produzir certa conscientização nos indivíduos, o que levaria inevitavelmente à revolução.

Decorrente desta realidade social observa-se investimento acadêmico nos movimentos sociais e não mais nas organizações partidárias.

Nesse contexto em que formas até então poderosamente estruturantes de identidades políticas, sociais, nacionais passam a não ter herdeiros, a questão das recomposições identitárias torna-se um desafio político de primeira plana. Longe de constituir dois domínios distintos, os trabalhos sobre a mídia e o espaço público, de um lado, e sobre as identidades sociais, de outro, vão encontrar a partir de então uma forte articulação (MATTELART e NEVEAU, 2004, p. 109).

Articulação essa assumida pelo *Centre for Contemporary Cultural Studies* e pelos Estudos Culturais, atualizando, pois, a centralidade da cultura na consideração da ação política e na formação das identidades sociais. O trecho abaixo ilustra esta atualização vinculada à necessidade crescente de as pesquisas aterem-se à maneira com que os indivíduos estruturam subjetivamente sua identidade.

O espaço público nunca é um puro espaço de racionalidade, do confronto lógico de *logoi*, um comércio de discursos entre os quais os cidadãos escolheriam a partir da razão. Ele é sempre, ao mesmo tempo, uma forma de mercado identitário, de estrutura de exibição, e de ofertas em que, através dos discursos políticos, o fluxo de informação, os produtos culturais e mesmo as modas, circulam modelos de realização, a valorização de comportamentos, de séries identitárias (*gay*, negro, rural, mulçumano) a partir dos quais se operam, em uma mescla constante de racionalidade e de afetos, processos de construção de coletivos, de combinações de “eu” e de “nós” (MATTELART e NEVEAU, 2004, p. 110, grifos no original).

É nesta articulação que se desenvolvem a segunda e a terceira tendências do *Centre for Contemporary Cultural Studies*, conforme Escosteguy (2006). A segunda tendência – 1980-1990 – apresenta influência e predominância de teóricos franceses (como Michel de Certeau, Michel Foucault, Pierre Bourdieu); com a decorrente escassez no uso das categorias luta e resistência. Para Escosteguy esta fase marca o início da despolitização do *Centre* da Inglaterra que se aprofunda a partir dos anos de 1990 – a terceira tendência. Mattelart e Neveau (2004) explicam que, dessa década em diante, os Estudos Culturais valorizam as teorias “pós”: pós-moderna, pós-colonial, pós-estruturalista. Mattelart e Neveau, ao proporem a necessidade do re-enraizamento econômico-político da cultura, afirmam que essa última tendência dos Estudos Culturais distanciou-se da crítica, tem “fascínio (...) pela figura do consumidor [e] relegou a segundo plano a figura do cidadão” (2004, p. 181).

As pesquisas orientadas pelo pós-modernismo têm esvaziado os Estudos Culturais de preocupações com a história, ao mesmo tempo em que se reduzem as preocupações científicas à linguagem, à representação, à narrativização da imediaticidade dos objetos cada

vez mais diminutos, fragmentados e considerados descolados do todo social. Este esvaziamento tem se dado porque, de acordo com Matterlart e Neveau (2004), os Estudos Culturais têm acompanhado o movimento epistemológico mais geral: o retorno ao sujeito e aos jogos da intersubjetividade, distanciando-se da análise histórica e econômica. O paradoxo dos Estudos Culturais, conforme estes autores, assim se apresenta:

Sua expansão sobre objetos de extrema variedade se faz acompanhar de uma atenção decrescente a questões centrais dos processos de produção dos bens culturais: indústrias culturais, políticas públicas na matéria, sociologia do trabalho dos mundos da cultura, peso da história. Os ganhos de conhecimento bem reais nascidos da atenção aos mais diversos componentes do mosaico do cultural têm como contrapartida a obsessão pelo pequeno objeto, pela banalidade das pequenas histórias na amnésia dos mecanismos sociais que presidem sua produção (MATTELART e NEVEAU, 2004, p. 182).

Para além do deslocamento para a cultura – e pela própria lógica subjacente ao enfoque da diferença – estes movimentos políticos e tendências intelectuais foram, paulatinamente, tensionando a diferença com a igualdade, questionando o sentido universalista tanto da luta dos movimentos sociais quanto da capacidade de regulação do Estado no sentido de satisfazer as múltiplas necessidades das múltiplas identidades, e, especialmente, abandonando a igualdade em prol das muitas e variadas diferenças. Partindo da análise do movimento feminista, Pierucci afirma haver “algo como a *produtividade social da diferença*” realizada pelos movimentos sociais do fim do século XX. Produtividade esta que parte da igualdade para a diferença e da diferença para as diferenças, todas sob o enfoque do cultural. Para ele, são três momentos históricos (e também teóricos – dada a significativa produção intelectual em torno de uma perspectiva “de esquerda” sobre as diferenças) “que representam não apenas a redefinição consecutiva de suas bandeiras de luta, mas também a diferenciação interna de suas correntes ideológicas, a contemporaneidade portanto de suas diferenças políticas, também elas cada vez mais veementes e difíceis de conciliar.” (1999, p. 149).

Segundo Pierucci (1999), houve uma “inflexão” para o lado da cultura como forma de deslocar os fundamentos biológicos da diferença, justificadores de práticas de discriminação e segregação. Esta inflexão buscou, pois, por no debate aspectos históricos, sociais, antropológicos, filosóficos para demonstrar que a diferença é uma construção humana e não uma determinação biológica.

Ressalta, ainda, o mesmo autor, que “essa onda [...] de apego às singularidades culturais, de apologia da irredutibilidade das particularidades e especificidades culturais, sociais e contextuais, tudo isso assusta muito pouco as cabeças de direita” (1999, p. 29), pois



as condições sociopolíticas decorrentes da desigualdade de poder e da relação de exploração dominante-dominado permanecem inalteradas e não questionadas.

Wood (2010) também afirma a fragilidade dos novos movimentos sociais em torno das políticas de identidade face à necessidade histórica de superação do sistema de desigualdade estrutural que sustenta o modo de produção capitalista. Ela reconhece os “impulsos emancipatórios fortes e promissores” destes movimentos, inclusive das tendências intelectuais voltadas para a mudança social, porque, em certo sentido, questionam a cultura de desigualdade estruturalmente dominante. No entanto, a autora ressalta os limites da prática política para a emancipação humana da maioria deles, vez que estes operam exclusivamente em torno de bens extra-econômicos<sup>9</sup>, os quais, nem todos são incompatíveis com a produção da desigualdade estrutural.

Da mesma forma que o capitalismo não pode superar, no interior da sua própria estrutura, a exploração de classe (um bem “econômico” no sentido restrito do termo), também não pode garantir a paz mundial e não pode evitar a devastação ecológica, ambos bens extra-econômicos, conforme a perspectiva de Wood (2010). A lógica expansionista, competitiva e exploradora da acumulação capitalista pode garantir períodos de estabilidade, sem necessariamente fazer uso da violência armamentista. No entanto, a ameaça da guerra está sempre presente como condição das necessidades expansionistas do capitalismo, ilimitadas geograficamente. A devastação ecológica é justificada pela mesma lógica do capitalismo: ela pode ser minimizada ou racionalizada, mas é inevitável para acumulação e para auto-expansão do capital. Entretanto, continua Wood,

[...] É necessário acrescentar também que as questões relativas à paz e à ecologia não satisfazem muito a geração de vigorosas forças anticapitalistas. Em certo sentido, o problema é precisamente a sua *universalidade*. Elas não constituem forças sociais porque simplesmente não têm identidade social específica – ou, no mínimo, só a têm quando se cruzam com as relações de classe, como, por exemplo, no caso das questões ecológicas relativas ao envenenamento de operário no local de trabalho. [...] No caso de raça ou gênero, a situação é quase oposta. Anti-racismo e anti-sexismo têm identidades sociais específicas e geram forças sociais vigorosas. Mas não é tão evidente que igualdade racial e de gêneros sejam antagônicas ao capitalismo, nem que o capitalismo seja incapaz de tolerá-

---

<sup>9</sup> Wood (2010) usa a terminologia bens extra-econômicos para analisar as possibilidades emancipatórias das políticas de identidade. Devido às condições sociais a partir deste período (pleno emprego, aumento do consumo, perda de sentido dos ideais socialistas), a luta pela emancipação foi transferida do campo econômico para o campo extra-econômico (gênero, raça, paz, ecologia, dentre outros), sofrendo mudança também no sentido de emancipação, que agora não abrange a humanidade, mas especificamente as condições existenciais dos indivíduos particulares possibilitadas pela identificação com tais bens extra-econômicos. Entende-se que o uso do termo é didaticamente utilizado não para separar a economia da cultura, como se fosse possível considerar restritamente a economia como atividade vinculada à esfera produtiva e a cultura como algo vinculado à esfera do consumo ou da criação livre. O uso do termo possibilita apreender a dinâmica social integrada de exploração e dominação capitalista.

las, assim como é incapaz de garantir a paz mundial ou de respeitar o ambiente. (WOOD, 2010, p. 228-229, grifos no original).

A dinâmica capitalista realiza uma “combinação paradoxal” entre indiferença às identidades sociais das pessoas que explora e flexibilidade na capacidade de usar e descartar opressões sociais (WOOD, 2010). Esta indiferença às identidades está relacionada ao fato de que a exploração capitalista,

Ao contrário dos modos anteriores de produção, [...] não se liga a identidades, desigualdades ou diferenças extra-econômicas políticas ou jurídicas. A extração da mais-valia dos trabalhadores assalariados acontece numa relação entre indivíduos formalmente iguais e livres e não pressupõe diferenças de condição política ou jurídica. Na verdade, o capitalismo tem uma tendência positiva a solapar essas diferenças e a diluir identidades como gênero ou raça, pois o capital luta para absorver as pessoas no mercado de trabalho e para reduzi-las a unidades intercambiáveis de trabalho, privadas de toda identidade específica. (WOOD, 2010, p. 229).

Entretanto,

[...] o capitalismo é capaz de aproveitar em benefício próprio toda opressão extra-econômica que esteja histórica e culturalmente disponível em qualquer situação. Tais legados culturais podem, por exemplo, promover a hegemonia ideológica do capitalismo ao mascarar sua tendência intrínseca a criar subclasses. Quando os setores menos privilegiados da classe trabalhadora coincidem com as identidades extra-econômicas como gênero ou raça, como acontece com frequência, pode parecer que a culpa da existência de tais setores é de causas outras que não a lógica necessária do sistema capitalista. (WOOD, 2010, p. 229).

A ênfase dada à diferença na atual luta política das identidades, assim como a sua centralidade como força emancipatória, possibilita, nesta particularidade histórica, o ocultamento da realidade estrutural do sistema capitalista e, ainda, divide a classe trabalhadora (WOOD, 2010).

O ocultamento da realidade e a divisão da classe trabalhadora se fundamentam na crença de que a organização social por meio de grupos identificáveis pelas suas especificidades corporais podem substancialmente alterar as condições de exploração e dominação realizadas como tendência intrínseca ao capitalismo. Os novos movimentos sociais do fim do século XX por serem expressão da capacidade de organização dos indivíduos historicamente determinados, reforçam a experiência social subjetivista, limitada pelo “[...] *horizonte temporal* inevitavelmente *truncado* dos indivíduos controlados de maneira fetichista em sua vida diária” (MÉSZÁROS, 2007 p. 310, grifos no original). No sistema capitalista, a sociabilidade humana tem se desenvolvido de forma a-social, por ser regida pelo tempo reificado do capital, pela sua “necessária *expansão* [...], alcançada na sociedade de troca

apenas por meio da exploração do tempo de trabalho” (MÉSZÁROS, 2007, p. 33, grifos no original). Isto significa que no modo de produção capitalista o tempo da produtividade impede que os indivíduos tenham consciência de que o seu tempo só é possível pela existência do tempo histórico da humanidade, nas suas objetivações e subjetivações. E que, ao mesmo tempo, o tempo da humanidade só permanece pela ação direta dos indivíduos no seu tempo histórico de vida, de forma subjetiva e objetiva (MÉSZÁROS, 2007).

Ademais, a redução do tempo do indivíduo ao tempo de trabalho necessário para produção da mais-valia, tem feito com que os valores de liberdade e igualdade fiquem restritos à funcionalidade presentista da liberdade como igualdade de oportunidade e da igualdade como liberdade contratual, fazendo desaparecer do horizonte do tempo de vida do indivíduo a consciência de que as possibilidades de reconhecimento da sua humanidade, de realização da sua liberdade, está subordinada à desigualdade social como fator de existência histórica do capital. Desigualdade está que tem como matriz a divisão social do trabalho e a apropriação privada do excedente, mas que produz novas desigualdades não imediatamente ligadas à produção, mas decorrentes dela, dando condições para a continuidade das relações de produção por meio de variadas formas de dominação e exploração.

As determinações estruturalmente estabelecidas e salvaguardadas de desigualdade material são em grande medida reforçadas pela *cultura da desigualdade* dominante [...] por meio da qual os indivíduos *internalizam* sua ‘posição social’, resignando-se mais ou menos consensualmente à sua condição de subordinação àqueles que tomam as decisões sobre sua atividade vital. Essa cultura se constitui em paralelo à formação das novas estruturas de desigualdade do capital, sobre os injustos fundamentos herdados do passado. (MÉSZÁROS, 2007, p. 191, grifos no original).

Nesta perspectiva, Wood (2010) destaca que não somente o sistema capitalista usa oportunamente da “cultura da desigualdade” desenvolvida a partir dos bens extra-econômicos compatíveis com sua dinâmica de exploração e acumulação, mas, ao mesmo tempo desvaloriza bens políticos como igualdade, liberdade e democracia, em função da separação “entre o econômico e o político”. O capitalismo, por desenvolver de forma privatizada relações sociais de exploração, acaba por tornar os processos decisórios de controle social sobre os meios de produzir e a própria produção uma questão pertinente ao proprietário destes meios. A esfera da produção ganha certa autonomia em relação à política e aos outros espaços de relações sociais. O Estado e as correspondentes leis que o constituem são reguladores da forma privatizada de exploração, ao mesmo tempo em que estabelecem as condições para “[...] separar a vida comunitária da organização da produção” (WOOD, 2010, p. 235). A igualdade de participação na organização política da sociedade, especialmente por meio do

voto, e a igualdade de oportunidades para exercer sua liberdade são as condições formalmente estabelecidas para a “vida comunitária”.

Tudo isso tem implicações para as condições de resistência. [...] No capitalismo, muita coisa pode acontecer na política e na organização comunitária em todos os níveis sem afetar fundamentalmente os poderes de exploração do capital ou sem alterar fundamentalmente o equilíbrio decisivo do poder social. Lutas nessas arenas continuam a ter importância vital, mas precisam ser organizadas e conduzidas com a noção clara de que o capitalismo tem notável capacidade de afastar a política democrática dos centros de decisão de poder social e de isentar o poder de apropriação e exploração da responsabilidade democrática. (WOOD, 1999, p. 236).

É necessário destacar ainda, que a partir dos anos de 1970, o sentido e o sentimento de fragmentação social, de que a sociedade é composta por múltiplas realidades vivenciadas pelos indivíduos a partir das suas identidades plurais, reforçaram a crença de que o aparato institucional do Estado é uma, dentre as várias formas possíveis de, além de reconhecer as formas de opressão e de dominação, reagir em busca da emancipação. A este fenômeno Wood (2010) denomina por “culto da sociedade civil”. A desregulamentação do Estado de Bem-Estar, o processo de implantação das políticas neoliberais e a perda da identificação dos indivíduos com a luta da classe trabalhadora, realizada também no interior do Estado, contra o modo de produção capitalista contribuíram para este fenômeno.

O “culto da sociedade civil” é resultante

“do fetichismo do produto”, o triunfo da “sociedade de consumo”, em que a diversidade de “estilos de vida”, medida pela mera quantidade de mercadorias e padrões variados de consumo, mascara a unidade sistêmica oculta, os imperativos que criam a diversidade enquanto impõem uma homogeneidade maior e mais global. (WOOD, 2010, p. 223).

A “sociedade civil” se apresenta como algo oposto ao Estado e à produção, uma “esfera” da vida social que abarca desde instituições como igrejas, família e escolas até relações múltiplas como religiosas, de gênero, racistas dentre outras. Nela o que existe é a pluralidade de conflitos e de associação voluntária. O modo de produção, as relações entre classes sociais e o Estado são tidos como uma das “complexidades plurais e heterogêneas” não determinantes dos variados processos de dominação e coação (WOOD, 2010).

De modo peculiar nos países em desenvolvimento, há uma combinação entre políticas de identidade e Estado neoliberal. Considerando com Draibe (1993) que nestes países a estruturação do Estado de Bem-Estar se deu de modo muito precário ou simplesmente não se realizou, embora houvesse constantes conflitos sociais por melhor redistribuição de renda entre todos, os anos de 1990, em países da América Latina, foram

marcados pela negação política do Estado como provedor de políticas sociais universalizantes para a promoção de condições mínimas de igualdade (defendido pelos neoliberais) e pela focalização da intervenção estatal aos “mais necessitados”, defendida, de forma conflitante, por organismos internacionais (como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização das Nações Unidas) e as novas mobilizações sociais identitárias que por aqui também se desenvolviam em torno tanto do Estado quanto em torno de programas sociais ofertados pelo mercado (HOBSBAWM, 1995).

A expressão “mais necessitados” abarca, em países como o Brasil, um sentido peculiar de justiça desenvolvida em torno das múltiplas diferenças que vão desde as marcações corporais de diferença até as vítimas da extrema pobreza. Este sentido peculiar é sintetizado pelo termo equidade<sup>10</sup> que aparece tanto à direita quanto à esquerda como um princípio remetido ao aspecto moral e ético do que seria um padrão justo a ser aplicado a todos (ALMEIDA, 2002). A justiça equitativa pressupõe um ordenamento jurídico que leva em consideração o critério formal da igualdade, mas na medida do que pode ser estabelecido a partir das diferenças entre os indivíduos.

Toma-se John Rawls (2002; 2003), um dos principais filósofos liberais igualitaristas da segunda metade dos 1900, como referência teórica para situar de que forma as condições materiais consensuais e conciliatórias deste período possibilitaram a formulação de pressupostos teóricos que expressavam (e ainda expressam) a prática, especialmente da luta política dos movimentos sociais.

Para Rawls, a igualdade é uma referência a um padrão de justiça do que é possível aceitar e realizar diante da desigualdade social. Ela cumpre a função de regular os níveis de desigualdade socialmente aceitos, ajudando a formar um esquema justo de ordenação social: um “esquema de cooperação” para a vantagem de todos (RAWLS, 2002, p. 80). Como a ideia de equidade requer que seja levado em consideração as desigualdades dos casos para assim fazer justiça, Rawls defende que não é possível ser justo a um indivíduo ou grupo prejudicando outros, mesmo que aqueles a quem esteja sendo feita a justiça sejam menos favorecidos do ponto de vista do acesso aos bens sociais primários (direito, liberdade, oportunidades, renda e riqueza).

---

<sup>10</sup> Em países em desenvolvimento o uso do termo equidade se generaliza a partir dos anos de 1990, nas reformas governamentais financiadas por organismos internacionais, como uma forma de orientar os gastos sociais, especialmente no âmbito da saúde e da educação. É possível conferir isto nos seguintes documentos: *O financiamento dos serviços de saúde nos países em desenvolvimento* (BM, 1989); *Saúde, equidade e transformação produtiva na América Latina e Caribe* (OPS, 1994); *Saúde para Todos no Ano 2000* (OMS, 2000); *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO/UNICEF, 1990); *Esporte para o Desenvolvimento e a Paz* (ONU, 2003).

A sociedade deve ser ordenada juridicamente de tal forma que possibilite o crescimento de todos, viabilizando uma “ligação em cadeia”: na medida em que os menos favorecidos se beneficiam, o mesmo acontecerá com os mais favorecidos (RAWLS, 2003). Nesta acepção, entende-se que os problemas relacionados à justiça injusta, que interferem na eficácia social do sistema produtivo, são eliminados, já que a igualdade de oportunidades pode ser viabilizada igualitariamente, a todos os indivíduos, independente da posição dele – se vantajosa ou desvantajosa – em relação à lógica produtiva. Todos, independente da sua renda ou riqueza devem ter o mínimo para satisfazer suas necessidades básicas (RAWLS, 2002; 2003).

Bom, mas para realizar o “esquema de cooperação”, Rawls (2003) entende ser necessário criar um sistema público de regras – chamado de “estrutura básica” – para atribuir direitos e deveres às instituições sociais, determinando a distribuição adequada dos benefícios e encargos da vida social. Tal sistema público de regras deve ser incorporado pelo Estado por meio de um processo de participação ativa da sociedade na forma da representação cidadã. A representação cidadã, por sua vez, não deve atuar em torno de interesses próprios ou de grupos, mas sim deve agir pelo pressuposto de que ninguém deve ser prejudicado moral ou economicamente em função da posição social na hierarquia social<sup>11</sup>.

Uma sociedade que realiza a justiça justa deve tomar as desigualdades sociais como uma das formas de diferenças entre os homens. O que não implica em que ela seja negativa. Para Rawls (2002), a diferença deve ser um princípio que orienta a reciprocidade social e não a reparação social. Tomar a diferença como mecanismo de reparação coloca vários indivíduos em posição vantajosa e cômoda. Para ele, não é justo oferecer vantagens a um grupo de indivíduos apenas. Independentemente da condição social em que o indivíduo se insere, o sentido de reparação coloca em prejuízo outro grupo. Já o sentido de reciprocidade carrega o princípio de fraternidade, com um senso de amizade cívica e solidariedade social. O princípio da diferença rawlsiano respeita as variadas posições sociais, considera a necessidade da fraternidade entre os homens, a fim de que não prevaleça a indiferença aos outros entes da mesma espécie. Ademais, busca realizar a democracia da sociedade pautada pela igualdade de liberdades.

---

<sup>11</sup> Rawls, tanto em *Teoria de Justiça* como *Justiça como Equidade*, defende a metáfora do “véu da ignorância” para orientar o sentido da representatividade no debate público. Para ele o véu da ignorância é um pressuposto moral que parte da seguinte ideia: se um indivíduo não soubesse qual lugar ocupa na hierarquia social e tivesse que definir um modelo hierárquico, seria mais sensato a escolha de um modelo que não criasse uma distância tão elevada entre o topo e o nível mais alto, permitindo mais facilidade na mobilidade social.

Rawls (2002) conjectura que para viabilizar a equidade da forma mais justa é necessário considerar os lugares de partida dos indivíduos para a competição social, dando chance à realização da sua liberdade. Esses lugares determinam a forma como cada um fará uso das oportunidades que estão postas. Segundo ele, é necessário ordenar positivamente as instituições sociais que são de interesse comum e dão garantias para o indivíduo caminhar rumo à sua satisfação (RAWLS, 2002). Todas as instituições devem oferecer ao indivíduo menos favorecido as condições para que ele exerça equitativamente as competências necessárias à competição social.

Ao valorizar as diferenças, tornando-a integrada à lógica da reciprocidade social, Rawls (2002) elenca um bem primário essencial que deve perpassar o ordenamento das instituições sociais: a auto-estima. Conquista-se a auto-estima na medida em que o indivíduo torna-se capaz de contribuir de forma eficiente com o sistema de cooperação social. Para tanto, é fundamental que ele reconheça seus “dotes naturais” e que eles sejam potencializados.

Uma vez que se aceita o princípio da diferença, as maiores habilidades são consideradas como um bem social a ser usado para o benefício comum. Mas também é do interesse de cada um ter maiores dotes naturais. Isso permite que as pessoas busquem um plano de vida preferido. Na posição original, então, as partes querem assegurar para seus descendentes a melhor dotação genética (pressupondo que a sua própria seja fixa). A busca de políticas razoáveis com respeito a isso é algo que as gerações anteriores devem às posteriores, sendo essa uma questão que surge entre gerações. Assim, ao longo do tempo, uma sociedade deve tomar atitudes para pelo menos preservar o nível geral de capacidades naturais e impedir a difusão de defeitos graves. Essas medidas devem ser guiadas por princípios com os quais as partes estariam dispostas a concordar para o bem de seus sucessores (RAWLS, 2002, p. 115).

Callinicos (2003), um filósofo político vinculado ao partido dos trabalhadores socialistas, considera que o princípio da diferença de Rawls é radical porque ao ser pensado na dinâmica da reciprocidade social ele não está ligado somente ao benefício dos menos afortunados.

En una interpretación de la igualdad de oportunidades, a saber, la meritocracia, las recompensas se distribuyen conforme al talento natural de los individuos y al uso que hagan de él. Sin embargo, Rawls sostiene que “la dotación inicial de dotes naturales y las contingencias de su desarrollo y fomento en las etapas tempranas de la vida son arbitrarias desde un punto de vista moral”. El velo de la ignorancia oculta a las partes de la posición original cómo les ha ido en esta distribución. [...] Por tanto, Rawls incluye también en la distribución de acuerdo con los principios de justicia no meros recursos alienables como los medios de producción, sino también los beneficios que se obtienen del uso de los dotes inalienables inherentes a los individuos. No hay que extrañarse de que este aspecto de la tesis de Rawls haya sido vigorosamente atacado por los teóricos de la Nueva Derecha como Nozick, que insiste en que el principio de Kant de tratar a los seres humanos como fines requiere que los individuos tengan derecho a su talento natural y a todo lo que puedan obtener utilizándolo. Así, el principio de diferencia implica una forma más profunda de

igualdad que la igualdad de oportunidades, al menos tal como se entiende normalmente ese último concepto. (CALLINICOS, 2003, pp. 64-63).

Quando Rawls usa o termo diferença em combinação com equidade para alargar as possibilidades explicativas das diversas formas de desigualdade produzidas pelo capitalismo, ele o faz já sustentado pela materialidade dos anos de 1970<sup>12</sup> em diante. O aumento do desemprego e a consequente perda da referência da renda advinda do salário; a constituição da Terceira Via na luta sindical e fora dela, associando igualdade e democracia com pressupostos neoliberais; além dos processos de democratização de vários países, da valorização da diversidade cultural decorrente dos movimentos sociais da década de 1960, somado aos ganhos políticos particularmente do movimento feminista e negro, possibilitaram que a equidade passasse a ser padrão de justiça não somente redistributiva, mas também de reconhecimento. Passa-se a considerar a existência de injustiça cultural entrelaçada à injustiça econômica, mas não absolutamente dependente da segunda.

Nesta particularidade histórica diferença e desigualdade tendem a ser aproximadas, uma produzindo a outra. Isto não significa que determinados conflitos sociais se realizem para manter a desigualdade ou justificar a condição subordinada de diferença, como demonstra a força argumentativa em torno das políticas de identidade: “os seres humanos são diferentes, mas são iguais”, “em um mundo de diferenças, enxergue a igualdade”. É o horizonte da realização da igualdade substantiva – a pululante necessidade ontológica de que o trabalho humano, controlado conscientemente pelos homens, seja capaz de livrá-los das necessidades imediatas de sobrevivência, possibilitando que a socialidade de cada indivíduo se realize plenamente (MÉSZÁROS, 2007; 2011) – o que movimenta os conflitos sociais (mesmo que por vezes os indivíduos não tenham consciência desta necessidade ontológica) e as lutas sociais, seja para garantia de direitos, seja para mudanças significativas nas condições de vida dos indivíduos. O horizonte da igualdade tensiona com os determinantes da desigualdade e com as discriminações, segregações e exclusões justificadas a partir das diferenças corporais particulares.

---

<sup>12</sup> A primeira edição do livro *Teoria da Justiça* é de 1971.



## Capítulo II

### A questão da diferença no debate da Educação Física

Este capítulo tem por objetivos apresentar a emergência do debate sobre a questão da diferença na Educação Física brasileira, a partir do “Movimento Renovador da Educação Física brasileira”; e apresentar a concepção de diferença em Jocimar Daolio, Marcos Garcia Neira e Valter Bracht.

#### **1. Movimento Renovador da Educação Física: espaço-tempo da produção acadêmica em torno de uma ideia de cultura do corpo determinante para a questão da diferença.**

O Movimento Renovador da Educação Física foi assim denominado para caracterizar as mudanças ocorridas neste campo acadêmico iniciada nos anos de 1970 e desenvolvidas por aproximadamente 20 anos<sup>13</sup>. Este movimento desencadeou, inicialmente, um processo de questionamento das bases biológicas e médicas que historicamente deram (e dão ainda) sustentação para a Educação Física, especialmente na escola, e a consequente forma fragmentada e dualista pela qual a Educação Física vinha educando.

Nas décadas de 1980 e 1990, os questionamentos foram ampliados para a problemática da inserção social da Educação Física na política científica nacional; nas

---

<sup>13</sup> Conferir Apêndice 2, quadro que aponta as principais obras, autores e instituições, bem com a criação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, no contexto do Movimento Renovador da Educação Física no período de 1974 a 1994.

políticas públicas de saúde, educação, esporte e lazer; nos programas de pós-graduação; e o sentido da formação inicial (BRACHT, 1999; CAPARROZ, 1996; DAOLIO, 1998b; RESENDE, 1992, 1995).

Este movimento pode ser caracterizado por duas frentes fortemente imbricadas. A primeira – mais vinculada à organização da atividade acadêmica – pode ser entendida pela criação, em 1978, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, entidade científica que inicia a sistematização da sua produção sob as bases biológicas e médicas. Embora, ainda, sob influência das ciências naturais, a criação do Colégio foi determinante para a consolidação de um espaço de debate acadêmico e político sobre a Educação Física, possibilitando inclusive abertura para a socialização do conhecimento produzido a partir dos fundamentos das ciências humanas e sociais, da mesma forma que foi espaço para a realização de intensos debates acerca do posicionamento do campo sobre políticas públicas no âmbito da saúde, educação, esporte e lazer.

A segunda frente – com foco maior na atuação profissional na escola – inicia um processo de questionamento sobre a prática pedagógica da Educação Física voltada para o aprimoramento da aptidão física. Sob a influência dos fundamentos da psicomotricidade, cujo representante foi Jean Le Boulch e da perspectiva pedagógica humanista de Carl Rogers, pesquisadores da Educação Física começam a fazer o contraponto às perspectivas teórico-metodológicas direcionadas para a autonomização do movimento e para o rendimento esportivo (DAOLIO, 1998b; RESENDE, 1995).

Vitor Marinho de Oliveira, fundamentado nas ideias não-diretivas de Rogers, publicou, em 1981, o livro *Educação Física Humanista*. Também sob a influência da pedagogia humanista, João Batista Freire publica o texto *Rumo ao universo... do corpo*, em 1985. Conforme explica Resende,

[...] O humanismo não-diretivo passa a ser defendido por parte significativa dos denominados intelectuais críticos como princípio norteador dos objetivos da educação física, visando à inserção no contexto geral da educação. [...] Em última instância, a educação física passa a ser defendida como um espaço educativo privilegiado para promover as relações interpessoais, a auto-estima e a autoconfiança, valorizando-se aquilo que cada indivíduo é capaz de fazer em função de suas possibilidades e limitações pessoais, bem como em função de suas motivações. (RESENDE, 1995, p. 77).

Nos anos de 1980, esta perspectiva humanista e psicomotricista passou a ser questionada pelos autores das abordagens “críticas, revolucionárias e transformadoras” da Educação Física (DAOLIO, 1998b; RESENDE, 1995).

Se antes a preocupação restringia-se ao desenvolvimento das relações interpessoais, à auto-estima, à autoconfiança e aos aspectos motivacionais do indivíduo, agora a intenção era atuar na educação física de modo a contribuir para a transformação da sociedade, numa perspectiva mais ampla, superando o capitalismo e instaurando o socialismo (RESENDE, 1992 apud DAOLIO, 1998b, p. 51).

São textos/livros referências fundamentais nos 1980<sup>14</sup>: o livro *Educação Física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico* (1984) e o artigo *Educação Física: uma desordem para manter a ordem* (1987), ambos de Apolônio Abadio do Carmo; o artigo *A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista* (1987), de Valter Bracht; livro *Educação Física no Brasil: a história que não se conta* (1988), de Lino Castellani Filho; e o livro *Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira* (1988), de Paulo Guiraldelli Junior.

Conforme Daolio (1998b, p. 50-51), a partir deste período houve “proliferação de discursos de ordem mais política sobre a educação física, fruto também da crescente formação de mestres na área, da criação de núcleos e grupos de estudos, do surgimento de revistas e entidades”, assim como do processo de redemocratização do país.

[Em] meados dos anos 80, já se pode falar, não só de uma comunidade científica na educação física, mas também da delimitação de tendências ou correntes, suscitando os primeiros debates. [...] Com o estabelecimento de um “inimigo comum” – a ênfase biológica na área e a dicotomia mente-corpo –, boa parte da então nascente comunidade científica da educação física alinhou-se em seus trabalhos, discursos e publicações, sob a denominação de “progressista” (DAOLIO, 1998b, p. 51).

Ainda que autores como Caparroz (1996), Lovisolo (1995) e Resende (1995) afirmem que a partir dos 1980 predominou o marxismo como “corrente dominante” da Educação Física; Bracht faz o contraponto a tais afirmações, argumentando que o campo acadêmico absorveu

toda a discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista [...] constituindo-se aos poucos uma corrente que inicialmente foi chamada de revolucionária, mas que também foi denominada de crítica e progressista. (BRACHT, 1999, p. 78).

Desta forma os diversos “marxismos” passaram a predominar nas críticas sobre o caráter pedagógico e/ou científico da Educação Física, embora já fossem percebíveis outras

---

<sup>14</sup> Conferir Apêndice 2.

matrizes do pensamento científico e filosófico na “corrente progressista”. Todavia, à época, o movimento renovador da Educação Física apresentava-se bastante homogêneo do ponto de vista político (BRACHT, 1999; BRACHT et. al., 2012).

Daolio, ao analisar a comunidade científica da época, afirma que

[...] o que parece diferenciar a educação física das demais áreas acadêmicas é que a politização das discussões coincidiu com a criação do debate acadêmico, enquanto nas outras áreas ela teria servido como um contraponto ou um ingrediente ao debate já existente. Ora, se não havia na educação física no final dos anos 70 mais do que uma demanda por parte dos profissionais para a discussão científica, qualquer discurso mais elaborado acabaria servindo, precipitadamente, para preencher a lacuna da cientificidade por que a área ansiava. Compreende-se, portanto, o caráter do discurso mais denunciador do que propositivo no período. (DAOLIO, 1998b, p. 108).

Para Resende (1996) e Bracht (1999), o principal legado do movimento renovador da Educação Física foi produzir, na discussão pedagógica, certo “consenso” acerca do objeto da Educação Física: a consideração de que o corpo e o movimento são fenômenos histórico-culturais, resultado da atividade humana. No apêndice 2, que apresenta os principais autores, obras e instituições que contribuíram com o Movimento Renovador da Educação Física, nota-se que em nove dos 27 livros e/ou textos publicados por autores brasileiros no período de 1970 a 1990 menciona-se o termo corpo e em dois, o termo movimento, representando 40,74% do total publicado. E praticamente todas as obras fazem referência crítica à abordagem naturalizada e mecanicista do corpo e do movimento. Conforme Bracht – ao referir-se diretamente às propostas pedagógicas da Educação Física elaboradas no contexto do movimento renovador – “os termos cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento aparecem em quase todos os discursos, embora lhes sejam atribuídas consequências pedagógicas distintas.” (BRACHT, 1999, p. 81-82).

Tal legado foi produzido na particularidade da dinâmica político-científica dos anos 1970-1990 desenvolvida na Educação Física para apropriação das ciências sociais e humanas. Entretanto, ressalta Bracht (1999), que as ciências sociais e humanas iniciaram nos 1960, uma “(re)descoberta do corpo” por meio das disciplinas história, filosofia, antropologia, psicologia da aprendizagem, dentre outras. Esta “(re)descoberta” esteve relacionada, por um lado, à crise da razão iluminista e à nomeação do corpo como sujeito epistêmico concernentes à cultura pós-moderna e, por outro lado, por um novo dualismo necessário à expansão da mercadorização das práticas corporais: o dualismo homem-corpo (BRACHT, 1999).

Por meio da crítica à naturalização e à mecanização do corpo e do movimento, o campo da Educação Física foi, paulatinamente, colocando em questão o currículo e os

procedimentos de ensino que tinham por pressuposto e finalidade a homogeneização dos corpos e dos movimentos, classificando-os em normais ou anormais, deficientes ou eficientes, aptos ou inaptos, saudável ou doente, dentre outros parâmetros que se atinham às capacidades físicas e fisiológicas dos indivíduos. A crítica apontava que o currículo e os procedimentos de ensino voltados para a aptidão física provocavam exclusão de muitos alunos das aulas de educação física escolar, desrespeitando o direito de todos à escolarização.

Segundo Pina (2010a, p. 1), “[...] o engajamento de uma incipiente produção teórica para a constituição de um novo paradigma” que rompesse com a tradição biologicista e homogeneizadora do ensino da Educação Física escolar, possibilitou vislumbrar – nos anos 80 do século XX – “outras possibilidades de tratar a questão da diferença”. Para este autor, a proposição de um ensino a partir da reflexão crítica sobre a cultura corporal – presente na pedagogia crítico-superadora<sup>15</sup> – já buscava contemplar a interface com outros temas como “ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações de trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição de renda, dívida externa e outros” (PINA, 2010a, p. 1, apud SOARES et al., 1992, p. 62-63). Segue o autor argumentando que a pedagogia crítico-superadora

[...] abriu a possibilidade de defender a ideia de que todos os educandos, independente de suas diferenças, devem participar das aulas de educação física, já que a ausência dos indivíduos pode representar a impossibilidade destes compreenderem o real em sua totalidade (PINA, 2010a, p. 1).

A questão da diferença passa a ser objeto de debate teórico na Educação Física a partir de 1992, com Jocimar Daolio, que já a afirmava como forma de representação sobre a cultura do “outro” e situava como esta representação historicamente vem sendo usada também como forma de dominação. Em *Da cultura do corpo*, Daolio defende que a diferença se expressa no corpo, na forma de comportamentos. Tais comportamentos constituem a diversidade cultural e para serem compreendidos precisam ser interpretados pela investigação antropológica.

Observa-se, em Daolio, em 2010, aproximação de uma literatura mais atualizada do ponto de vista das problemáticas decorrentes na multiculturalidade dos grupos sociais. Este autor, sem afastar-se dos autores clássicos da Antropologia Social – Clifford Geertz e Marcel Mauss –, atualmente tem discutido com autores nacionais da Educação vinculados ao

---

<sup>15</sup> Pedagogia Crítico-Superadora é o nome dado à proposta teórico-metodológica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, para o ensino da Educação Física escolar, sistematizada pelo Coletivo de Autores – mencionado anteriormente – no livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*.

multiculturalismo, como Neusa Maria Mendes de Gusmão; também com o sociólogo brasileiro Renato Ortiz e com Stuart Hall, autor vinculado aos Estudos Culturais.

Por sua vez, Valter Bracht, em 2003 publica dois textos nos quais defende a necessidade de a Educação Física rever sua identidade como prática pedagógica, uma vez que esta identidade tem impossibilitado que o campo acadêmico reconheça e se aproprie de uma prática social da Educação Física diferenciada em relação àquela orientada pela pedagogização dos movimentos. Em 2006, Bracht aprofunda a discussão a respeito da diferença e das suas possibilidades para a emancipação humana, tendo como referência Zygmunt Bauman, sociólogo que a partir de inspirações pós-modernas tem abordado questões relativas à desigualdade, falta de liberdade e pobreza presentes na modernidade.

Neira, em 2004, demonstra preocupação com os desafios em lidar com a heterogeneidade da escola e das práticas sociais ali realizadas. Em 2006, com a publicação de *Pedagogia da Cultura Corporal*, Neira e Nunes buscam aprofundar a discussão sobre os problemas escolares a serem enfrentados na escola em função da heterogeneidade cultural dos estudantes. Neste livro a questão da diferença começa a ser discutida no interior de processos de significação. Marcos Garcia Neira tem dialogado com a vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais, especialmente com Stuart Hall, para abordar a cultura, e, também, com a filosofia da diferença de Jacques Derrida para fundamentar seu conceito de cultura corporal como linguagem.

## **2. A concepção de diferença em Jocimar Daolio, Marcos Garcia Neira e Valter Bracht**

Como já informado na introdução, a seleção dos autores Jocimar Daolio, Marcos Garcia Neira e Valter Bracht foi precedida de um levantamento bibliográfico, delimitado ao período de 2000 a 2011, da produção acadêmica da Educação Física sobre a temática da diferença no âmbito escolar, como pode ser verificado com mais detalhes no Apêndice 4.

A partir deste levantamento percebeu-se que autores da Educação Física têm contribuído (ao lado de autores da Filosofia, Sociologia, Educação, Psicologia dentre outros) para dar sustentação teórica para a discussão sobre a “diversidade” e/ou a “diferença” a partir do campo da Educação Física.

Dado o interesse em analisar os nexos que dão sentido à discussão sobre a questão da diferença no campo acadêmico da Educação Física brasileira, optou-se por analisar a obra

de três autores deste campo que têm fundamentado teoricamente a produção acadêmica deste campo<sup>16</sup>.

O critério para escolha dos três nomeados acima foi quantitativo. Jocimar Daolio<sup>17</sup> foi o autor mais citado quando se buscava fundamentar a diferença a partir da Educação Física. Marcos Garcia Neira foi o segundo autor com mais citações.

No caso do empate entre Mauro Betti e Valter Bracht, usou-se o critério qualitativo da contribuição para a discussão da diferença. Valter Bracht foi selecionado por sua contribuição à discussão epistemológica da Educação Física e por ter publicado um livro cujo título é *Diferença e emancipação na Educação: uma leitura com Bauman*.

## **2.1. Diferença é advinda da natureza cultural do homem – o caminho percorrido por Jocimar Daolio**

Jocimar Daolio esteve diretamente envolvido com o movimento de renovação política e acadêmica da Educação Física, realizando, inclusive, sínteses sobre este movimento, publicada no livro *Educação Física brasileira: autores e atores da década de 1980*.

Além disto, ele foi o primeiro pesquisador neste campo acadêmico a buscar na Antropologia fundamentos teóricos para compreensão do corpo numa perspectiva de contraponto às abordagens biologizantes tanto do corpo como do movimento. No livro *Da cultura do corpo*, publicado em 1994, busca o campo da Antropologia Social para analisar a prática de professores de Educação Física na rede pública de ensino de São Paulo, a partir da sua representação de corpo. Neste livro o corpo é abordado como construção cultural, inserido em dinâmicas simbólicas produtoras de representações.

Daolio ainda propõe uma abordagem plural da Educação Física, a qual considera as individualidades dos alunos expressas nas diferenças apresentadas por eles, conforme será abordado mais adiante neste tópico.

Jocimar Daolio foi um dos poucos profissionais da área convidados a emitir parecer sobre os atuais parâmetros curriculares nacionais da Educação Física, para a primeira fase do ensino fundamental, implantados a partir de 1997.

---

<sup>16</sup> Conferir Apêndice 4.

<sup>17</sup> No Apêndice 1 encontra-se síntese mais detalhada da trajetória acadêmica e profissional de Jocimar Daolio, Marcos Garcia Neira e Valter Bracht.

Daolio contribui, em 2005, com a estruturação do grupo de trabalho temático Corpo e Cultura do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Sendo um dos protagonistas do aprofundamento da discussão sobre a relação corpo e cultura no interior desta entidade científica. Ele permaneceu no comitê científico deste grupo de trabalho até 2007.

Dentre os autores estudados, Jocimar Daolio é o primeiro a abordar a questão da diferença. Esta abordagem tem início na elaboração de sua dissertação de mestrado intitulada *A representação do trabalho do professor de Educação Física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão*, defendida em 1992, e publicada na forma de livro em 1994, com o título *Da cultura do corpo*<sup>18</sup>.

Tendo como fundamento a Antropologia Social, Daolio aborda a diferença como dimensão constituinte do homem. Afirma o autor que “a igualdade e a diferenciação são dois aspectos de uma mesma questão” (DAOLIO, 1998a<sup>19</sup>, p. 80). É a estrutura biológica que estabelece uma condição de igualdade entre os homens. Todos os homens são da espécie *homo*. A natureza do homem permite homogeneizá-los.

Esta constatação possibilitou à própria antropologia superar sua visão etnocêntrica, bem como possibilitou a elaboração de uma ideia de unidade humana, importante para por fim às ações colonizadoras (DAOLIO, 1995a; 1998a).

Assim considerada, a natureza não produz desigualdades. A natureza do homem tem sim a capacidade de os diferenciarem uns dos outros, “[...] de se expressarem das mais variadas formas, sem perderem a condição de seres humanos” (DAOLIO, 1998a, p. 24). Estas diferenciações garantem a riqueza da humanidade, a sua pluralidade. As diferenciações são, assim, formas de expressão do homem, denominadas de expressões culturais (DAOLIO, 1995a; 1998a).

Com Marcel Mauss, argumenta Daolio, a Antropologia realiza uma virada para o homem, pois

[...] passou a priorizar, na sua forma de olhar o homem, os seus comportamentos e a sua atuação específica nos grupos, em vez de trabalhar com enfoques considerados mais abstratos, como sociedades, idéias ou regras sociais. [...] Enquanto Durkheim recusava-se a explicar os fenômenos sociais por meio de estados de consciência individuais, Mauss tentaria posteriormente, durante boa parte de sua obra, estabelecer as conexões entre essas duas dimensões em si, e destas com a dimensão fisiológica. Embora concordando com Durkheim que o fato social era irredutível a uma explicação em nível individual, Mauss acreditava, no entanto, que o fato social só poderia ser completamente compreendido se observado em sua incorporação numa experiência individual. [...] Deixava ele claro, desde essa época, que os costumes de um povo estavam encarnados em cada indivíduo membro

---

<sup>18</sup> Em 2011 chegou à 17ª edição.

<sup>19</sup> Referente à obra *Da cultura do corpo*, cuja primeira edição é de 1994.



desse povo e só por meio de sua unidade, tal como incorporada na experiência individual, é que poderiam ser compreendidos (DAOLIO, 1998a, p. 25-26).

Tomando por fundamento esta virada para o homem da Antropologia, Daolio passa – por meio de um diálogo com Marcel Mauss e com Clifford Geertz – a compreender o corpo como o lugar em que se localiza a tensão natureza-cultura (DAOLIO, 1998a; 2001).

Partindo de Clifford Geertz, Daolio concorda com a afirmação de que a natureza humana é uma natureza precária se comparada à de outros animais regidos pelos instintos. Exatamente por não haver habilidades congênitas, inatas, que modelam o comportamento do homem que surge a cultura.

A natureza humana é caracterizada justamente pela ausência de orientações intrínsecas, geneticamente programadas, na modelagem do comportamento humano. [...] De fato, o homem, ao nascer, é biologicamente mais dependente do que grande parte dos mamíferos. Essa carência instintiva inicial, entretanto, permite que ele adquira a bagagem necessária – em termos de conceitos, valores, crenças e comportamentos – para sua vida em sociedade. É Geertz quem afirma: (...) nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura [...] (DAOLIO, 1998a, p. 33).

“Assim, o mesmo corpo que torna os homens iguais, também os torna diferentes” (DAOLIO, 2001, p. 32). Por meio do corpo são criados os valores, as normas, os costumes característicos das mais diversificadas formas de vida social; e é, neste mesmo corpo, que estas normas, valores e costumes se fixam.

A pluralidade cultural é entendida, por Daolio, como diferenças realizadas pelo corpo para suprir sua incompletude natural e isto é perceptível no próprio corpo, pois ele é o “espaço cultural”. Neste “espaço cultural” são construídos comportamentos, regidos por regras que controlam os indivíduos (suas insuficiências biológicas, como afirma Clifford Geertz) e lhes atribuindo marcas de pertencimento a determinado grupo.

O equipamento biológico que todo homem possui permite respostas gerais que não diferenciariam os vários agrupamentos humanos, mas é a cultura – e uma cultura específica – que o localiza no mundo, permitindo a ele ações organizadas dentro de um contexto determinado, manipulando símbolos, criando sistemas de significados historicamente determinados, enfim, humanizando-os, porque dá forma, ordem e sentido à vida (DAOLIO, 2001, p. 30).

Como resultado de uma forma de cultura, a diferença não tem relação direta com qualquer marcação corporal, como sexo, raça, habilidade corporal; embora ideias como gênero, sexualidade, corpo, aptidão física sejam frutos da forma cultural diferenciada de cada grupo humano se relacionar com o corpo (DAOLIO, 1995a; 1995b; 1998a; 2001).

Nele [no corpo] é possível perceber características comuns a qualquer ser humano. Nascido em qualquer parte do mundo, sob qualquer nacionalidade. Porém, nele também é possível perceber regras que diferenciam os homens, diferenciação esta que não torna nenhum deles menos humano, mas apenas especificamente humano. O controle sobre o corpo faz-se necessário para a existência da cultura, apesar de ser absolutamente variável entre as sociedades e ao longo do tempo. Esse controle não se dá apenas por meio da imposição de regras sobre os instintos naturais, mas também por meio da construção da própria noção de corpo e de natureza, variável tanto de uma sociedade para outra como de uma época para outra. Assim, o mesmo corpo que torna os homens iguais e membros da mesma espécie também os torna diferentes, e não há nisso qualquer paradoxo, porque a igualdade e a diferenciação são dois aspectos de uma mesma questão. Na medida em que a igualdade é tomada como critério, é possível perceber a diferenciação e vice-versa (DAOLIO, 1998a, p. 80).

Com base na ideia geertziana de cultura como controle, como regulação do “comportamento público” do homem, Daolio reafirma a necessidade de compreender as diferenças como expressão de uma “síntese dos fatores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais” realizada pelo próprio homem – como unidade corporal produtora de cultura –, fundamental para a sua existência e o seu pertencimento a um determinado grupo (DAOLIO, 1998a, p. 35).

Para compreender o homem na atualidade é necessário entender que, ao nascer, ele é inserido em um conjunto tradicional e inconsciente de “sistemas organizados de símbolos significantes” que devem ser incorporados pela sua unidade corporal. A individualidade “se concretiza no e por meio do corpo” (DAOLIO, 1998a, p. 36). A sociedade toma o corpo como uma “matéria-prima” na qual se deve “instalar” um conteúdo cultural a fim de que suas expressões corporais, sua gestualidade – como técnicas corporais com sentido e significado – sejam identificáveis e aceitas pelo grupo de pertencimento (DAOLIO, 1998a; 2001). A eficácia simbólica das práticas culturais no corpo está no fato de que tais práticas são estabelecidas por uma dinâmica coletiva específica de integração grupal, de forma que a individualidade é formada pelo contato, sem as devidas reflexões, com variados saberes sobre o corpo (DAOLIO, 2001; VELOZO, 2010). Os comportamentos corporais são parte de uma tradição social, transmitida geracionalmente, num processo educacional (DAOLIO, 1995c).

Desta forma, para Daolio, valem menos as similaridades biológicas e mais as diferenças culturais específicas, marcadas no corpo. Estas diferenças apanham o movimento da humanidade plural. Na sua crítica à tendência da Educação Física em ver os corpos somente pelo viés da natureza, da biologia, ele enfatiza:

Se os corpos dos alunos forem vistos como conjuntos biológicos, haverá uma tendência em encará-los como parte da natureza, e, portanto, como universais. Em outros termos, se os

corpos forem vistos como unicamente biológicos, todos os alunos possuirão o mesmo corpo e as mesmas capacidades; em consequência, uma determinada prática servirá para todos os alunos, sempre. Dessa forma, as diferenças entre os alunos, ou não serão percebidas, ou serão explicadas a partir de sua natureza biológica, como se o comportamento motor dos alunos fosse unicamente consequência de sua carga genética. Nessa ótica, alguns alunos são mais dotados hereditariamente do que outros e nada há a fazer senão aceitar a natureza, que determinou alguns como aptos e outros como inaptos (DAOLIO, 1995a, p. 134).

A cultura expressa pelo corpo e no corpo seria, então, determinante para compreender cada homem, o seu comportamento, e, especialmente determinante para contrapor, por exemplo, formas diversas de preconceitos raciais ou relacionados à “diversidade de hábitos motores existentes na humanidade” e tão desprezada pelas práticas pedagógicas acríticas da Educação Física. Nas palavras do autor,

[...] a variação existente entre os homens em várias localidades não é devida a diferenças biológicas hierárquicas inscritas nos seus corpos, mas a diferenças culturais expressas por meio deles. [...] Em outras palavras, não existe corpo melhor ou pior; existem corpos que se expressam diferentemente, de acordo com a história de cada povo em cada região, de acordo com a utilização que cada povo foi fazendo dos seus corpos ao longo da história. (DAOLIO, 1998a, p. 45).

Diante das diferenças corporais, dos diferentes homens, não seria cabível apenas identificá-las e descrevê-las. Se as diferenças são símbolos significantes, a tarefa da antropologia é compreendê-los como sistemas ordenadores do comportamento de cada homem, transmitidos pela educação e, por isto, eficazes para cada cultura (DAOLIO, 1995c; 1998a; 2001).

Considerando a necessidade atual de enfrentar as tensões advindas da diversidade cultural, Daolio e Oliveira (2010; 2011) defendem que a diferença deve ser compreendida pelo princípio da alteridade, pois este princípio estabelece como pressuposto que as diferenças dos vários grupos humanos não devem ser vistas estereotipadamente como desiguais ou inferiores, mas como características específicas e vitais para cada grupo. Na perspectiva de valorizar as diferenças corporais, em detrimento da igualdade biológica, Daolio e Oliveira defendem que a única igualdade que se pode defender é a igualdade de acesso ao conhecimento sobre as diferenças. Nisto o princípio da alteridade pode contribuir, pois, se as diferenças forem desvalorizadas, desvaloriza-se o próprio homem, a sua existência corporal e fecha-se a possibilidade do encontro para se compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados presentes em cada forma diferenciada de se manifestar.

## **2.2. Diferença como resultado de uma dinâmica cultural impeditiva da imposição de um significado – o caminho percorrido por Marcos Garcia Neira**

Marcos Garcia Neira também é considerado uma referência de matiz crítica e progressista no campo da Educação Física com significativa inserção junto à rede pública estadual e municipal de São Paulo. Desde 1996 vem prestando assessoria para reestruturações curriculares da Educação Física, das Artes, bem como para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita no ensino fundamental. Ademais, tem elaborado material pedagógico e fornecido formação continuada para professores desta rede.

Embora sua intervenção seja mais localizada em São Paulo e às questões da prática pedagógica da rede pública deste Estado, a vinculação de Neira à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, associada a este envolvimento com a elaboração de políticas e programas tem possibilitado a prestação de assessoria ao ministério da educação, para elaboração dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio.

Neira, tal qual Daolio, parte da Antropologia para iniciar a argumentação de que a diferença deve ser compreendida no interior da dinâmica cultural, e não como correspondência de diferenças biológicas.

Somente pela noção de cultura podemos pensar a humanidade em sua diversidade além dos termos biológicos. Se toda espécie humana possui a mesma estrutura biológica básica – ossos, músculos, articulações, enfim, os diversos sistemas de funcionamento do corpo humano –, as diferenças que ocorrem entre as pessoas são proporcionadas pelas suas opções culturais, pelo modo como cada indivíduo ou grupo social enfrentou e resolveu seus problemas. (NEIRA e NUNES, 2008<sup>20</sup>, p. 20).

No entanto, é na vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais que Neira se fundamenta para defender a centralidade da cultura e a sua fertilidade para compreender a diferença. A cultura é fator constituinte do sujeito, pois é pelos processos culturais que a identidade se forma e são marcadas as diferenças (NEIRA, 2011; NEIRA e NUNES, 2008).

A concepção de cultura adotada por Neira e Nunes (2008, p. 54),

[...] mostra a sociedade e seus aspectos como um texto que, a todo instante, constitui e é constituinte da sociedade. Apoiados no efetivo discurso, entendemos que aquilo que a modernidade definiu como “realidade” seriam, então, os textos construídos pelos significados culturais conferidos pelas narrativas dos diversos grupos sociais, culturais e históricos. De acordo com essas proposições, podemos afirmar que a escola, a família, o partido político, a vizinhança e as práticas corporais compõem diversos textos.

---

<sup>20</sup> Livro *Pedagogia da Cultura Corporal*, cuja primeira edição é de 2006. Neste trabalho foi usada a segunda edição, publicada em 2008.

Nesta acepção, a realidade é “fruto de fenômenos discursivos que regulam o organizam o comportamento humano em sociedade” (NEIRA e NUNES, 2008, p. 44). É a linguagem que constitui os fatos, porque as ações sociais somente são significativas se os seres humanos as significarem. Cada atividade social, cada experiência humana, precisa de um universo próprio de significados, por isto os cria, dando à atividade ou à experiência um caráter discursivo (NEIRA, 2011; NEIRA e NUNES, 2008).

No entanto, os fenômenos discursivos sempre produzem relações discursivas desiguais – definidas por disputas de poder por significação – que “[...] determinam o caminho da desigualdade e da injustiça social” (NEIRA e NUNES, 2008, p. 45). A dominação simbólica de determinado grupo sobre outro define as capacidades dos indivíduos dominados de expressarem seus textos culturais e os impossibilita de participar em condição de igualdade das disputas por significação. São os fenômenos discursivos que estabelecem a identidade e marcam a diferença pela sua impossibilidade comunicativa.

A formação da identidade individual é preocupação central nas análises de Neira.

A identidade, como conceito, oferece recursos para que seja possível compreender a interação entre a experiência subjetiva no mundo e as paisagens culturais nas quais as subjetividades se constroem. As identidades são produzidas nas relações entre os sujeitos e na interação entre diferentes culturas e, por falta de consenso, são sempre permeadas por relações poder, algumas mais visíveis que outras. [...] O sujeito, nessa perspectiva, é fruto da linguagem. Não possui nenhuma propriedade essencial ou originária. Só existe como resultado de um processo de produção histórica, cultural e social. [...] Ele constrói sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que o definem como tal. (NEIRA, 2011, p. 173).

Segue o autor explicando que os processos de identificação são desenvolvidos por meio dos discursos fornecidos pelos variados textos de uma cultura particular. Nestes processos, cada indivíduo toma “[...] posse de características que o diferenciam dos outros, bem como representa a possibilidade de ser reconhecido como membro de uma comunidade”, definindo a sua identidade (NEIRA, 2007, p. 175).

As identidades são construídas por meio de “[...] oposições binárias sempre imbricadas em relações de poder e classificações” inscritas pelas práticas discursivas de uma cultura. Estas oposições binárias definem as identidades que estão “dentro” ou “fora de um contexto específico” (MELLO et. al. <sup>21</sup>, 2008, p. 151).

---

<sup>21</sup> Este texto foi produzido com co-autoria de Neira, juntamente com mais 5 autores: MELLO, Cíntia Cristina de Castro; BOCCHINI, Daniel; ROSA, Demóstenes Winston Diogo; FELICIANO, Fernanda; NEVES, Marcos Ribeiro das; NEIRA, Marcos Garcia. O esporte na EFE: possíveis influências no processo de construção das

Tal relação cria, então, uma fronteira abstrata separando aquilo que é (local/identidade) daquilo que não é (estrangeiro/diferença), para Woodward (2007), isto faz parte de um sistema de classificação simbólica, ou seja, os signos são construídos mentalmente a partir da interação do indivíduo com os códigos sociais (MELLO et. al., 2008, p. 152).

Aquilo que foi estabelecido como “fora de um contexto específico” é o que marca uma diferença e influencia negativamente a identidade daquele que foi produzido discursivamente como diferente. A diferença é, pois, a posição inferior ocupada por um significado que – no campo de luta em torno da significação social – não conseguiu se impor (NEIRA e NUNES, 2008). No interior de cada cultura são realizadas estas “lutas” que produzem significados considerados válidos/verdadeiros para a composição de determinada identidade: a forma como o indivíduo deve ser.

Tomando como referência Derrida, o autor afirma que

[...] questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam. Por isso, as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas áreas simétricas, existem outros fatores que influenciam, por exemplo, “nós” e “eles”, o “nós” neste momento, nos dá uma idéia de positivo, de identidade, enquanto “eles”, o negativo, a diferença. Porém, há também inversão de papéis, em outro momento poderá ser o “nós” os menos habilidosos (diferença) e “eles” os mais habilidosos (identidade) (MELLO et. al., 2008, p. 151).

Assim, Neira destaca que as práticas discursivas – embora produzam o efeito de estabilidade cultural por meio da formação de identidades – são antagônicas e instáveis e, por isto, as identidades também o são.

A identidade é constantemente deslocada para toda parte, ora por experiências confortáveis, ora por vivências perturbadoras. A identidade é fruto de um processo discursivo constituído em meio a circunstâncias históricas e experiências pessoais, que levam o sujeito a diferentes identificações ou a assumir determinadas posições que conduzem ou influenciam seus atos. As identidades se efetivam a partir do que se realiza e da repetição e reforço das descrições a respeito do que se faz. A identidade, portanto, se torna aquilo que é descrito (NEIRA, 2011, p. 173).

Em Neira, pois, a diferença passa a ser elemento da análise cultural, especialmente porque nas “sociedades multiculturais” os problemas relacionados à convivência e à tolerância têm gerado implicações para a construção de identidades de indivíduos de diferentes culturas, particularmente daquelas que se em “[...] desvantagens nas relações de poder cultural” (NEIRA e NUNES, 2008, p. 42). Ademais, as sociedades multiculturais têm

também como desafio a garantia de participação democrática e de justiça social às mulheres, deficientes, dentre outros que possam se considerar marginalizados por uma representação negativa (MELLO et. al., 2008; NEIRA, 2008; NEIRA e NUNES, 2008).

Na dinâmica das relações interculturais,

A diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma coisa, considerada precisamente como ‘não-diferente’, como a identidade, a norma, mas essa ‘outra coisa’ não é nenhum referente absoluto, que existe fora do processo discursivo de significação: essa ‘outra coisa’, o ‘não-diferente’, também só faz sentido, só existe, na ‘relação de diferença’ que o opõe ao ‘diferente’. Na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a ‘diferença’ se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que fazem com que a ‘diferença’ adquira um sinal, que o ‘diferente’ seja avaliado negativamente em relação ao ‘não-diferente’ (NEIRA e NUNES, 2008, p. 150).

Resultante da linguagem como “expressão imediata do ‘eu’, da subjetividade e, conseqüentemente, da consciência”, a diferença se constitui nos processos comunicativos, discursivos, realizados no interior da cultura (NEIRA, 2011, p. 174).

É o caráter produtivo da linguagem que define quem são os sujeitos. [...] Contudo, o sentimento de pertença é transitório. De acordo com Hall (2000), as identidades são um ponto de apego temporário às posições de sujeito com que as práticas discursivas nos interpelam. Elas se transformam à medida que o sujeito percorre caminhos diversos, age e toma decisões diante de uma variedade de ideias e representações com as quais convive. Tanto a nossa identidade quanto a dos outros – a diferença – são construídas na e por meio da representação. É na estreita ligação entre identidade e representação que se localiza o jogo do poder cultural. O poder está inscrito na representação e é por meio dele que os diversos grupos sociais criam a própria identidade e impõem aos outros a diferença. Mediante a representação, travam-se lutas pela validação e negação de significados (Silva, 2000). Daí, identidade e diferença serem produções discursivas permeadas por relações de saber-poder em busca da definição de quem é a norma, o idêntico, e marcar fronteiras entre quem deve ficar dentro (nós) e quem não deve (eles)” (NEIRA, 2011, p. 174).

Neira e Nunes (2008, p. 42) – partindo de Stuart Hall – afirmam que a análise cultural é uma “intervenção na vida política e social”. Analisar uma cultura significa demonstrar a dinâmica de poder, colocá-la em debate, possibilitando a construção de novas práticas de significação.

[...] São as práticas de significação que estão em jogo, pois elas definem a vida cotidiana, suas relações de poder e conotação política, isto é, fazer valer significados exclusivos de determinado grupo social sobre os significados de outros grupos. Essa discussão é relevante no processo atual de globalização e políticas neoliberais que acentuam os processos de exclusão (NEIRA e NUNES, 2008, p. 44-45).

O mais significativo a enfatizar na análise cultural é a diversidade de representações e não a universalidade de uma única representação, permitindo que “cada grupo ou etnia olhe para os outros como diferentes, nem superiores nem inferiores” (CASTRO e NEIRA, 2009, p. 236). O compromisso com a cultura popular como forma de promover justiça social permite que a análise cultural demonstre as formas complexas de resistência e de aceitação de significados sociais e, sobretudo, o antagonismo e a instabilidade dos fenômenos discursivos (NEIRA e NUNES, 2008).

No contexto da análise cultural, Neira fundamenta sua discussão sobre o corpo a fim de contribuir com uma educação corporal que favoreça os que são representados negativamente e, por isto, excluídos ou marginalizados.

Segundo ele, por serem produzidos culturalmente, o corpo e os gestos são uma das formas de comunicação no interior de uma dada cultura; constituem a linguagem corporal (CASTRO e NEIRA, 2009; NEIRA, 2007; NEIRA e NUNES, 2007; 2008). A fundamentação para este entendimento se dá na semiótica<sup>22</sup>, com ênfase em Bystrina e Derrida.

O corpo é definido como “um suporte textual”.

O corpo, texto da cultura, apresenta códigos de comunicação que o forjam dentro de uma moldura. Assim, por estar em um mundo simbólico, quando o homem se comunica, usa um vasto repertório de textos, tencionando possibilitar a compreensão de sua intencionalidade. O mesmo ocorre na expressão corporal: o corpo e todos os textos e códigos culturais nele impregnados são utilizados durante o processo comunicativo. Como foi dito, os gestos, esses recursos da comunicação corporal, são os textos do corpo, portanto, são uma forma específica de linguagem, a linguagem corporal. Esses gestos, textos que ao longo da vida vão consolidando um estilo pessoal de ser, uma corporeidade, não são meros acessórios, mas partes constituintes da identidade cultural do sujeito e do seu grupo. (NEIRA, 2007, p. 16).

Nesta acepção, o corpo é um “microcosmo” composto pelos gestos – os variados textos – que são os recursos comunicacionais usados pelo sujeito. As práticas corporais são provenientes da intencionalidade comunicativa deste “microcosmo”, que constituem uma “segunda realidade”, ou seja, as representações – compostas não somente pelo lado material, racional da realidade; mas especialmente pelo lado emocional, criativo, imaginativo – que os indivíduos possuem acerca de si mesmo, das práticas corporais que realiza e da cultura externa (NEIRA, 2007; NEIRA e NUNES, 2007; 2008).

Cada gesto compõe um sistema linguístico que possibilita realizar a mediação das representações humanas sobre o mundo material (NEIRA, 2007, p. 19). Entretanto, o autor compreende o gesto como um sistema finito e fechado (porque é uma unidade, assimilada de

---

<sup>22</sup> O autor também se referencia em Barthes, Pierce e Suassure.



forma pessoal), dinâmico e heterogêneo, (porque cada sistema é resultante de múltiplas combinações com outros códigos e linguagens). Mas ao mesmo tempo o gesto é um sistema aberto “[...] em relação à conformação que os diferentes códigos da linguagem possibilitam” (NEIRA e NUNES, 2007, s/p).

O gesto, como unidade textual – sistema linguístico – “[...] não são meros transmissores de significados. Eles são geradores de um modelo de mundo, se organizam enquanto sistemas abertos e não funcionam sozinhos. O texto trabalha quando se conecta com outro texto que pode traduzi-lo” (NEIRA e NUNES, 2007, s/p). Com base em Derrida, o gesto, conforme Neira, deve ser compreendido como um processo de diferenciação, pois o significado que ele contém não está presente no significante (neste caso a imagem gestual), a não ser como imposição cultural. O significado de um gesto/signo – aquilo que é supostamente representado – não possui uma essência.

O significado depende da cadeia diferencial de significantes. Essa afirmação possibilita dizer que a representação de alguma “coisa” não se dá por correspondência com essa “coisa”, mas por representá-la por meio de um significante diferente de outras “coisas”. Por exemplo, as representações que se fazem dos “negros”, como grupo étnico, são dependentes de sua posição diferenciada em uma dada cadeia de significantes, que inclui, por exemplo, as representações dos “brancos”, e o inverso também é verdadeiro. Tal construção simbólica, baseada nas diferenças explica as representações positivas ou negativas elaboradas a respeito de qualquer grupo social ou sobre suas formas de jogar, dançar, vestir-se, falar etc. (NEIRA, 2007, p. 22).

As representações sobre os textos do corpo são de fundamental importância no processo de educação corporal, pois elas criam “efeitos de verdade” produzidos por meio de disputas de poder inscritas na própria representação. Tal “efeito de verdade” é resultante de seleção de poucas características do “Outro”, [...] cujo objetivo é apenas lidar com sua presença na esfera pública” (NEIRA, 2007, p. 22). De forma que a representação positiva de algo – um gesto esportivo, por exemplo – esconde o conhecimento que se pode ter sobre outra coisa que, no caso do gesto, poderia cumprir a mesma funcionalidade e significado em um jogo.

O toque só é toque, porque não é manquete, saque, bloqueio e assim por diante. A execução do signo “toque” se realiza de maneira diferente daquela que o identifica, tem-se por reação negar sua execução, sua qualidade e, por conseguinte, iniciar a correção, tentando adequá-lo à identidade do signo “toque” construída e validada culturalmente em determinado contexto histórico e cultural, comumente advinda de algum grupo que tem maior poder simbólico e legitimou a sua forma de fazer “toque”, isto é sua linguagem corporal e, neste caso específico, os atletas de voleibol. [...] Uma outra visão, pós-estruturalista, afirmará ser o signo passível não apenas de leitura, como também de modificação, abrindo o caminho para a indeterminação, mudança e fluidez. Nesse sentido, o sujeito da interpretação produz significados no ato da compreensão da representação

externa diferentes dos significados pensados pelo autor da representação. Desse modo, o produtor e o leitor seriam “autores” da obra. Voltando ao voleibol, no pós-estruturalismo novas formas de “toque” podem ser “escritas” e produzidas, o que amplia enormemente o campo de atuação e a prática da educação corporal, pois, nessa ótica, os alunos podem “tocar” ao seu modo desde que os colegas consigam interagir/interpretar o gesto sem que isso se constitua em erro. (NEIRA e NUNES, 2007, s/p).

Nas representações estão contidas as possibilidades de transformação da realidade cultural do indivíduo que interage com elas e, por conseguinte, da identidade dele. Assim, Neira (2007, p. 22) atribui à representação um caráter de política de identidade, conformadora de um processo de dominação, porque “[...] exclui tudo que não quer que nela caiba”. Ao mesmo tempo, as representações são passíveis de interpretação, que permitem compreender os contextos de sua produção, “conferindo respeito” às diversas representações e, ainda, possibilita “ressignificação” coerente com o contexto cultural do indivíduo.

De acordo com o autor, a transformação da realidade deve se ater ao fato de cada gesto/texto corporal possui uma especificidade peculiar que merece ser interpretada.

Se aceitarmos essa premissa, será impossível adjetivar, mensurar ou comparar qualquer produção cultural e suas formas de linguagem. Assim, qualquer análise das formas simbólicas mediadas pelas relações humanas, dar-se-á em meio ao contexto no qual esses textos e seus significados são produzidos, transmitidos, traduzidos e assimilados. Tal raciocínio conduz à conclusão de que a gestualidade implícita nas manifestações da cultura corporal pode ser interpretada, desde que seu contexto de criação e recriação seja considerado e compreendido. (NEIRA e NUNES, 2007, s/p).

Esta interpretação – para ser efetiva e transformadora – deve ser feita pelos integrantes da cultura, que, por se comunicarem a partir dos mesmos signos, conhecem as peculiaridades dos textos corporais. No entanto, acrescenta o autor, este é um empreendimento complexo dado o contexto das sociedades multiculturais, que tornam ainda mais plásticas as representações.

Mesmo assim, Neira defende que decodificar textos culturais presentes nos corpos e gestos é compreender os seres humanos. “Os textos presentes na gestualidade podem fornecer variadas informações das representações que os membros dos diversos grupos, inclusive da comunidade estudantil, têm a respeito do mundo.” (NEIRA, 2007, p. 17). Sem comparar, classificar ou valorar, a interpretação adequada do texto corporal (como sistema finito), no seu local de criação, permite transformar os indivíduos pois eles passam a “[...] compreender mais profundamente o seu próprio repertório de cultura corporal, ampliando-o e compreendendo-o, como também a acessar a alguns códigos de comunicação de diversas

culturas por meio da variedade de formas de manifestações corporais” (NEIRA e NUNES, 2007, s/p).

Desta forma, em Neira, as representações são a finalidade da educação corporal. É necessário obter informações sobre os textos corporais de grupos distintos; contestar formas dominantes de representação destes textos; valorizar a instabilidade das representações sobre o gesto na relação com a diferença; considerar a impossibilidade de fixação de conceitos, valores e conhecimentos na linguagem corporal, pois ela está submetida à historicidade dos sujeitos que a praticam.

As representações dos indivíduos se modificam a partir da percepção das múltiplas diferenças que se marcam na relação com outras representações. Ademais, mais do que compreender, esse movimento de reconstrução das representações permite recriação dos textos corporais individuais, de forma mais autônoma e sem se sentir limitado ou impedido por uma representação negativa acerca da sua identidade (CASTRO e NEIRA, 2009; NEIRA, 2007; NEIRA e NUNES, 2007; 2008).

### **2.3. Diferença é a dialética entre a ordem e emancipação – o caminho percorrido por Valter Bracht**

Valter Bracht pode ser considerado um dos principais representantes do movimento de renovação política e acadêmica da Educação Física. Ele participou intensamente da disputa política e acadêmica no interior do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, a partir dos anos de 1980, integrando o grupo que questionava a hegemonia da política científica orientada pela medicina no interior desta entidade científica. Esteve na direção nacional do Colégio por três gestões, sendo presidente por duas vezes.

Além disto, Bracht tem contribuído, ao longo da sua trajetória acadêmica, com a discussão no campo da sociologia do esporte, do estatuto científico e epistemológico da Educação Física, das teorias pedagógicas e da formação de professores. Destaca-se a publicação do livro *Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*, no qual são reunidos textos publicados nos anos de 1993, 1995, 1996 e 1997, em periódicos e eventos científicos. Neste livro encontram-se analisadas a relação da Educação Física com a ciência. Do ponto de vista epistemológico, chama a atenção para a necessidade de o campo estudar o tipo de conhecimento sobre o “movimentar-se humano” advindo das abordagens

compreensiva, interpretativa e explicativa; e não se restringir ao dualismo ciências naturais – ciências sociais/ humanas (BRACHT, 1999).

Outro destaque na trajetória deste autor é a publicação do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, em 1992, do qual Bracht compôs o chamado “Coletivo de Autores”: grupo que vinha desenvolvendo experiências pedagógicas inovadoras em várias Estados do país. Este livro é, hoje, considerado uma referência importante no conjunto da produção crítica, progressista e propositiva dos anos de 1980-1990 em torno das teorias pedagógicas da Educação Física.

É relevante, ainda, mencionar o livro *Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução*, publicado em 1997, significativo para o contexto de questionamento à estrutura social na qual a Educação Física se vinculava e se vincula ainda hoje. No livro, Bracht apresenta uma síntese dos principais argumentos sócio-filosóficos ao esporte com a finalidade de possibilitar conhecimento crítico sobre as funções sociais do fenômeno esportivo.

A discussão sobre diferença é localizada na obra de Bracht, em 2003, quando da publicação do livro *Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*, do qual ele é um dos organizadores. Neste livro Bracht publica dois artigos, nos quais aborda a identidade prática da Educação Física.

Criticando a vinculação e a subordinação da Educação Física ao “discurso universalizante” da ciência, o autor aponta o limite da sua atual identidade, naturalizada pelo discurso de que a função da Educação Física é pedagogizar movimentos (BRACHT, 2003). Isto tem impedido que o campo-acadêmico profissional perceba e problematize a dinâmica política plural produzida pelas diferentes práticas sociais no trato com as práticas corporais, bem como o reordenamento das funções do Estado e a mercadorização da cultura de modo geral (BRACHT, 2003; BRACHT e CRISÓRIO, 2003).

Se a “identidade afirma-se na diferença” (BRACHT, 2003, p. 20) e a diferença está na prática diversificada, plural da Educação Física exercida por sujeitos nas suas ações politicamente orientadas, então o campo acadêmico deve se ater à diversidade de sentidos e significados em disputa política pela construção de identidades de Educação Física pautadas por diferentes projetos históricos e sociais (BRACHT, 2003; BRACHT e CRISÓRIO, 2003).

A valorização do papel dos sujeitos e da política na construção desta identidade permite que os diferentes discursos contribuam com a reconstrução da história do campo acadêmico-profissional ao mesmo tempo em que reconstrói os sentidos da prática cotidiana dos professores de Educação Física (BRACHT, 2003).

A partir de 2006, Bracht aprofunda conceitualmente a noção de diferença, elevando-a a uma categoria de análise importante para pensar as possibilidades da emancipação, bem como da escola e do conhecimento. No livro *Emancipação e Diferença na Educação*, Bracht e Almeida (2006), fundamentam-se na sociologia de Zygmunt Bauman e nos capítulos quatro e cinco pensam as interlocuções do pensamento deste autor com o pensamento de Theodor Adorno<sup>23</sup>. Neste movimento analítico sobre o pensamento de Bauman, os autores se posicionam diante das defesas que absolutizam a diferença.

Bracht e Almeida afirmam que a modernidade realizou um intenso processo de subjugação dos sujeitos a partir da razão científica e do Estado legislador, cuja finalidade era deslegitimar tradições herdadas do passado feudal, ao mesmo tempo em que visavam emancipar os indivíduos destas tradições. A modernidade se sustenta no que Bauman<sup>24</sup> denomina por “império da ordem”.

Em Bauman, *ordem* é o resultado da função nomeadora e classificadora desempenhada por toda e qualquer linguagem. Ordenar consistiria nos atos de incluir e excluir, separar e segregar, discriminando o “joio do trigo” para estruturar e dividir o mundo entre aqueles que pertencem ao quadro linguístico criado, representando sua limpeza e beleza, e aqueles que distorcem tal paisagem, evidenciando suas ambiguidades, sujeiras e ambivalências. O que “fez” a modernidade? Ela toma para si este trabalho de estruturação e classificação da linguagem, pois a “mente” moderna “nasceu” juntamente com a ideia de que o mundo, operando como um sistema linguístico, pode ser criado a partir de um trabalho de separação e destruição do refúgio. Podemos dizer, a partir de Bauman (1999a), que a existência é moderna na medida em que contém a alternativa da ordem e do caos, ao passo que é guiada pela premência de classificar e projetar racionalmente o que de outra forma não estaria lá: de projetar a si mesma, eliminando todo e qualquer tipo de desordem ou imprevisto. A isto podemos chamar de impulso modernizador: limpar o lugar em vista do novo e do melhor. (ALMEIDA, GOMES e BRACHT, 2009, p. 16, grifos no original).

Para realizar este império da ordem, tanto a razão filosófica quanto a razão científica se consolidaram como discurso intelectual com poder prescritivo. A razão filosófica com a tarefa de “descobrir o tipo de comportamento a razão ditaria à pessoa comum, sem o

<sup>23</sup> Conforme Bracht e Almeida (2006), são duas as afinidades eletivas entre Bauman e Adorno: crítica aos processos de subjetivação da modernidade sem desconsiderar o conteúdo emancipatório do universalismo iluminista; e reconhecimento do valor da identidade, do não-idêntico e da necessidade da luta política. Entretanto, continuam os autores, enquanto Bauman defende a ação política como forma de emancipação, Adorno considera que no processo de realizar inflexão na direção do sujeito é necessário pensar a estrutura da sociedade e suas implicações para a efetividade da ação política. Adorno ainda defende a necessidade de formação cultural ampla e luta contra a semiformação cultural, enquanto esta é uma questão negligenciada por Bauman. Segundo Almeida, Gomes e Bracht (2009) e Bracht e Almeida (2006), Bauman é um sociólogo que transita entre a teoria crítica e a teoria francesa (em particular o pós-estruturalismo). Destaca-se o diálogo com os seguintes autores na sua obra: Adorno, Agamben, Arendt, Deleuze, Derrida, Elias, Fichte, Foucault, Giddens, Giroux, Habermas, Levinas, Lévi-Strauss, Marx, Mathiesen e Rorty.

<sup>24</sup> Sempre que neste trabalho se fizer referência à Bauman esta referência está mediada pela interpretação de Bracht no livro *Emancipação e Diferença na Educação: uma leitura com Bauman*, escrito em parceria com Almeida e no livro *Bauman e a Educação*, escrito juntamente com Almeida e Gomes.

qual a felicidade do povo jamais seria alcançada” e a razão científica cujo exercício de decretar os significados da vida, “transformaram literalmente os seres humanos em ‘natureza’, em matéria, objeto maleável que pode e deve ser corretamente administrado” (ALMEIDA, GOMES e BRACHT, 2009, p. 19).

Já o Estado-Nação garantiu as condições objetivas para a efetivação política da filosofia e da ciência. O Estado foi a prática do poder legislador da razão.

Ao buscarem uma homogeneidade étnica, cultural, religiosa e linguística, os Estados modernos desenvolveram uma propaganda incessante de atitudes nacionalistas, *inventando tradições* conjuntas e deslegitimando teimosas heranças que não se enquadravam nas *comunidades imaginadas* em construção. [...] O Estado moderno ‘(...) deslegitimou a condição presente (selvagem, inculta) da população e desmantelou os mecanismos existentes de reprodução e autoequilíbrio. Colocou em seu lugar mecanismos construídos com a finalidade de apontar a mudança na direção do projeto racional’ (ALMEIDA, GOMES e BRACHT, 2009, p. 21-22, grifos no original).

Dotados do poder de homogeneizar a sociedade, o Estado e a razão eliminaram, segregaram ou deportaram indivíduos e grupos que foram considerados como refugio, como algo “cognitivamente ambivalente”, ou seja, como algo que não caberia no império ordenadamente comandado porque ameaçava o projeto civilizador moderno (ALMEIDA, GOMES e BRACHT, 2009).

Construir a sociedade ordenada foi, nada mais nada menos, que uma batalha empreendida contra os estranhos e os diferentes, lançando-os, assim, em um estado de extinção contida, uma anomalia a ser retificada. Nesse contexto, a assimilação (cultural e física) foi uma declaração de guerra à ambiguidade semântica dos diferentes. (ALMEIDA, GOMES e BRACHT, 2009, p. 23).

Desta forma, Bracht e Almeida (2006) explicam como a modernidade tornou a individualidade um problema cuja solução estava dada na forma da assimilação (o que significou “aniquilação da diferença”) ou do perecimento (“aniquilação do diferente”). A universalização do império da ordem teve como finalidade emancipar os indivíduos do passado, da desordem, por meio de ideal de homem socializado porque guiado por normas racionais e legalizadas. Tal emancipação implicou em rejeitar, “aniquilar” o “reino da autoconstituição e autodeterminações individuais, tornando o pensamento impotente, irrelevante e sem influência para o sucesso ou fracasso do poder” (p. 84). A autoconstituição,

(...) posta diante de homens e de mulheres do princípio da era moderna se resumia aos desafios de viver ‘de acordo’ (não ficar atrás dos outros), de conformar-se ativamente aos emergentes tipos sociais de classe e modelos de conduta, de imitar, seguir o padrão,

‘aculturar-se’, não sair da linha nem desviar-se da norma (BAUMAN, 2001, p. 41, apud BRACHT e ALMEIDA, 2006, p. 89).

Consideram ainda os autores, que esta tentativa de homogeneizar a sociedade não fez com que os refugos/ambivalências/diferenças desaparecessem. Pelo contrário. A “estrutura cognitiva” moderna acabou produzindo e reproduzindo o seu contrário: a desordem, o caos, a ambivalência (ALMEIDA, GOMES e BRACHT, 2009). Nesta perspectiva de análise, tanto a sociedade como os indivíduos lidam com a necessidade da ordem, do idêntico e com a negação e afirmação da ambivalência. Negação porque a sociedade moderna exclui o que é visto como diferente do seu projeto de civilização. Afirmação porque a ambivalência nega o esforço naturalizante e racionalizante da modernidade e, neste sentido, apresenta e afirma outras formas de ser tanto dos indivíduos como de culturas. A dialética, pois, da modernidade está na tensão que a ordem e a ambivalência produzem no cotidiano do indivíduo.

A chamada “modernidade líquida<sup>25</sup>” estabelece duas exigências para os indivíduos. A primeira exigência está vinculada ao sentido assimilacionista e de manutenção da ordem, mesmo sem a presença maciça do Estado. Conforme Bauman, na modernidade líquida não está eliminada a “ânsia” moderna por uniformidade e certeza. Ela

[...] apenas realizou uma inversão nos dispositivos responsáveis pela construção de tal tarefa, ou seja, se antes era um trabalho que exigia esforços em conjunto de políticos e filósofos modernos, agora ela “desceu” ao nível individual, tornando, assim, o sonho da pureza privatizado, responsabilidade individual. (BRACHT e ALMEIDA, 2006, p. 139).

Esta exigência coloca para o indivíduo o vazio quanto a sua identidade – não mais pré-determinada exteriormente pelo poder racional e legislador do Estado-Nação – e também a responsabilidade e a liberdade de escolher a qual identidade (ou identidades) se apegará. Para Bauman, esta situação gera uma “economia política da incerteza”, desesperança existencial e, como forma de resolução pelos indivíduos, a privatização da ambivalência/diferença: as escolhas e decisões são enfrentadas pelos indivíduos no âmbito privado e orientadas pelas leis do consumo. Tudo – desde as relações cotidianas, até o próprio corpo – passa a ter fins utilitários no movimento de autoidentificação individualista imerso numa cultura de desvinculação, descontinuidade e esquecimento (ALMEIDA, GOMES e BRACHT, 2009).

---

<sup>25</sup> Metáfora usada por Bauman para qualificar o atual momento de desregulamentação estatal e de fragmentação social, bem como a diminuição significativa do valor do trabalho e o aumento extraordinário da “estética do consumo” como valores que garantem dignidade, honra, enobrecimento e bem-estar individual.

A segunda exigência posta para os indivíduos – a qual, para Bracht, é por onde caminha o sentido da crítica à emancipação – relaciona-se ao “o que fazer” com esta liberdade. Esta liberdade não nega as diferenças, embora ainda seja considerada ilusória: uma “antiliberdade”.

Para Bracht e Almeida (2006, p. 140, grifos no original), a política seria

[...] o elemento capaz de nos proporcionar a chance de uma sociedade melhor, ou seja, uma sociedade composta de indivíduos autônomos capazes de exercer sua individualidade *de facto*.<sup>26</sup> [...] Tal política deve ser orientada para a reafirmação do direito de os indivíduos livres se assegurarem e perpetuarem as condições de sua liberdade.

Para ser uma liberdade emancipatória, não basta que a política gire em torno de “uma guerra pelo reconhecimento” – tal qual a atual política cultural da diferença – em que cada grupo cultural, de forma isolada e dividida, busca garantir direitos por meio da sua distinção cultural (BRACHT e ALMEIDA, 2006).

A liberdade deve ser um caminho para a construção da solidariedade (ALMEIDA, GOMES e BRACHT, 2009; BRACHT e ALMEIDA, 2006). Assim, o primeiro pressuposto de uma experiência de liberdade emancipatória, é continuar afirmando que a “diferença é uma universalidade que não está aberta à negociação” (BRACHT e ALMEIDA, 2006, p. 128). A diferença é expressão da insistência existencial do homem, mesmo com todo o esforço para eliminá-la como sendo um refúgio da ordem estabelecida. Assim, é “boa, preciosa, e [precisa] de proteção e cultivo” (BRACHT e ALMEIDA, 2006, p. 130).

A construção da solidariedade leva à construção de um modelo republicano de unidade, no qual todos os indivíduos, conjuntamente, estarão engajados numa busca conjunta pela tarefa da auto-identificação (BRACHT e ALMEIDA, 2006).

As lutas pelo reconhecimento devem ser orientadas para a justiça social, para a garantia do direito de todos participarem da interação social em condições de igualdade, aceitando-se a universalidade da cidadania,

(...) e se esse direito for por sua vez concebido como uma questão de justiça social, isso não quer dizer que “todos tenham direitos iguais à estima social” (ou que, em outras palavras, todos os valores sejam iguais e que cada uma das diferenças mereça ser cultivada simplesmente por ser uma diferença), mas apenas que “todos têm direito de procurar a

---

<sup>26</sup> Na perspectiva baumaniana, individualidade de *jure* e individualidade de *facto* devem ser reconectadas no processo emancipatório. A Individualidade de *jure* refere-se à realidade do indivíduo: a realidade que estabelece para o próprio indivíduo que ele é responsável pela condução da sua vida e não pode culpar ninguém pelas suas escolhas e não ser a si mesmo. A individualidade de *facto* é a perspectiva que se vislumbra de um indivíduo capaz de controlar os recursos disponíveis à genuína autodeterminação (BRACHT e ALMEIDA, 2006).



estima social em condições de igualdade” (BAUMAN, 2003a, p. 72, apud BRACHT e ALMEIDA, 2006, p. 136).

Sendo desta forma – continuam os autores – abre-se um espaço fértil para o comprometimento mútuo e o diálogo significativo, que pode levar a uma comunidade ética. As diferenças precisam ser discutidas nos seus méritos e deméritos, por indivíduos engajados, permitindo que, pelo diálogo, os muitos indivíduos diferentes se auto-identifiquem como membros de uma unidade republicana, e por sua vez se reconheçam como sempre autodeterminados por um processo constante e infindável de negociação e reconciliação, sem sufocar ou suprimir as diferenças, sem desrespeitar a alteridade do outro. Esta seria a “principal condição da autonomia”, da “capacidade prática de autoconstituição”, da “liberdade de articular e perseguir demandas por reconhecimento”.

E a essência de toda autêntica política, ou seja, a arte de desmontar os limites e, ao mesmo tempo, autolimitar as liberdades individuais para traçá-las individual e coletivamente (seus próprios limites individuais e coletivos), é a reflexão crítica; portanto, a busca da validade *de facto* dos indivíduos pede uma reflexão crítica e impede que qualquer coisa seja isentada desse exame, incluindo a si própria. (BRACHT e ALMEIDA, 2006, p. 141, grifos no original).

Bracht enfatiza que esta não é uma tarefa fácil de ser realizada, em função não somente da desregulamentação da razão legisladora do Estado, mas, especialmente, pelo que isto produziu: o esvaziamento da política e do espaço público. O individualismo moderno líquido enfatiza uma liberdade negativa, determinada pela liberdade de escolhas de oportunidade para o consumo, pelos prazeres produzidos pelo “supermercado das sensações”. Além disso, gera indiferença em relação ao outro – que é no máximo tolerado; e gera também indiferença consigo mesmo produzida por uma experiência em que o indivíduo se considera diferente e também reconhece a diferença dos outros. De forma que se todos são diferentes, tornam-se indiferentes quanto ao potencial emancipador da relação com a diferença (BRACHT e ALMEIDA, 2006).

Neste sentido, Bracht critica as políticas multiculturais e teorias pós-modernas e pós-críticas que reforçam a absolutização das diferenças, a absolutização da ambivalência. As diferenças individuais (e sua respectiva manifestação cultural) têm elementos progressivos e regressivos; não podendo por si só se validar por historicamente ter sido negada pela razão legisladora da ciência e do Estado. A diferença é o próprio resultado da modernidade. Sem absolutizar a diferença, Bracht afirma que está em curso um longo e tortuoso – dado o

“declínio da arte do diálogo” – processo político benéfico de diálogo entre os diferentes pontos de vista (BRACHT e ALMEIDA, 2006).

Como universalidade, a diferença é fundamental para a emancipação, para a experiência da solidariedade, na qual “cada diferença reconhece outra diferença como condição necessária da própria preservação” (BAUMAN, 1999, apud BRACHT e ALMEIDA, 2006, p. 128). A diferença como potencial emancipatório deve levar em consideração a ideia de liberdade individual do projeto moderno de sociedade, mas garantindo a crítica aos procedimentos sociais homogeneizadores e totalizantes que impediram a construção da autonomia e liberdade individual tanto na fase sólida quanto na fase líquida da modernidade (BRACHT e ALMEIDA, 2006).

### Capítulo III

#### **A questão da diferença no campo acadêmico da Educação Física: desdobramentos lógicos**

Qual a garantia de que a “diferenciação” pode tornar-se “um valor” para o próprio indivíduo, nas condições em que ele vive? Não há muito consolo no fato de que ela “possa” chegar a ser valorizada, dito assim abstratamente. O importante é se pode ou não se tornar valorizada nas condições *reais* de vida a que a análise se refere.

Mészáros

Este capítulo tem por objetivo analisar os desdobramentos da centralidade dada à questão da diferença pelo campo acadêmico da Educação Física brasileira, a partir dos fundamentos que lhe dão sustentação para explicar a realidade social na qual a prática profissional deste campo se realiza.

A ênfase dada contemporaneamente à questão da diferença relaciona-se às características de tendências intelectuais e políticas desenvolvidas nos anos de 1960 em diante, as quais enfatizam a natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano, a imediaticidade dos fenômenos socioculturais como expressão de sua existência e modo de ser e da compreensão da realidade social como resultado da linguagem ou do discurso. Todos estes aspectos podem ser identificados no trato com a questão sobre a diferença nos autores do campo da Educação Física que foram analisados neste trabalho.

Seja em Bracht com sua perspectiva baumaniana, em Daolio com a sua antropologia social de base maussiana e geertziana ou em Neira com a vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais, os caminhos argumentativos percorridos têm como eixo condutor a ideia de que é a linguagem, o discurso, o simbolismo que produzem a diferença<sup>27</sup>. Além disso, é somente pela linguagem, pelo discurso e pelo simbolismo que é possível modificar a realidade, produzida pela representação negativa da diferença. Em Bracht, a linguagem e a razão científica desempenham função nomeadora e classificadora com a finalidade de ordenar a sociedade, incluindo, excluindo, separando, segregando, dividindo o mundo “entre aqueles que pertencem ao quadro linguístico criado” (ALMEIDA, GOMES e BRACHT, 2009, p. 16). Em Daolio, são os símbolos e a eficácia simbólica produzidas por eles que controlam o comportamento e integram os indivíduos na cultura (DAOLIO, 1998a). E, por fim, em Neira, são as narrativas, os processos comunicativos, como “expressão imediata do eu”, que fazem com que cada indivíduo tome posse de características que o diferenciam de outros e os tornam membros de uma comunidade (NEIRA, 2011).

Na concepção dos autores da Educação Física brasileira, homem, indivíduo, cultura e corpo são reais e dinâmicos na medida em que são significados nas práticas culturais. A existência material está condicionada por tais práticas e a mudança na cultura ou no indivíduo só se realiza pela alteração da estrutura linguística ou discursiva geradora de subjugação, de exclusão, de preconceito, de desigualdade e de injustiça. É, então, a língua, o discurso, a dinâmica simbólica que reconhece e afirma cada uma das diferenças, integrando-as de forma menos hierárquica na vida social.

Coutinho (2010) afirma ter início nos 1960, com o estruturalismo de Lévi-Strauss, um empreendimento epistemológico que alcançaria a atualidade (com as devidas mudanças expressas pelas análises pós-estruturalistas e pós-modernistas). Este empreendimento epistemológico estabeleceu a linguística como modelo supremo de inteligibilidade dos fatos sociais ao mesmo tempo em que estabeleceu um novo plano ontológico que possibilitaria compreender o homem e as relações sociais.

São assumidas aqui, como nossas, as ponderações de Coutinho:

Um dever básico de honestidade intelectual me obriga a advertir o leitor que sou um leigo no terreno da linguística. Não pretendo aqui discutir as questões internas dessa ciência [...]. O problema que aqui me interessa [é] o da inserção da práxis linguística no conjunto da atividade humana [...]. (2010, p. 81-82).

---

<sup>27</sup> Conferir Apêndice 3: Quadro comparativo sobre a abordagem da questão da diferença em Jocimar Daolio, Marcos Garcia Neira e Valter Bracht.

Nesta perspectiva epistemológica os “elementos formais da língua”, a “lógica simbólica” são suficientes para “interpretar a sociedade no seu todo”, sem haver necessidade da análise da gênese histórico-social da linguagem tão pouco o seu desenvolvimento em contextos históricos determinados (COUTINHO, 2010).

Todavia, mesmo dispensando a complexidade da realidade social, a linguagem se estabelece como elemento ontológico primordial, fundamental, condição de cultura. Os seres humanos são vistos como “criaturas linguísticas, uma vez que o mundo onde agimos é conhecido e descrito através da língua [...]. A língua, o ‘discurso’, o ‘texto’ – o jargão varia, mas a mensagem não – define os limites do que conhecemos, do que podemos imaginar, do que podemos fazer” (McNALLY, 1999, p. 33).

A linguagem, nessa acepção e de acordo com a crítica de Coutinho (2010), não é expressão ou “reflexo da realidade objetiva”, pelo contrário: é a linguagem – o ato linguístico – que produz incessantemente a realidade, gerando, no caso específico da questão da diferença, fenômenos linguísticos de opressão, de subjugação, de exclusão, de identidades fragilizadas.

É nesta perspectiva que a opressão individualmente sofrida

[...] está enraizada na maneira como nós e os outros somos linguisticamente definidos, a maneira como somos posicionados por palavras em relação a outras palavras, ou por códigos que [...] são “estruturados como uma língua”. Nosso próprio ser, nossa identidade e “subjetividade”, é constituído através da língua. (McNALLY, 1999, p. 33).

Nesta lógica de apreensão da ontologia humana, em cada cultura – ou para dizer com Neira, em cada “texto cultural” – desenvolvem-se atos linguísticos, nos quais os indivíduos podem ou não intervir por meio de sua capacidade comunicativa. O próprio corpo é portador de um conjunto de “textos”, os quais compõem, conforme este mesmo autor, a linguagem corporal. Esta linguagem corporal fala por si só na dinâmica discursiva da cultura. Para entendê-la, pois, é necessário inserção na singularidade de uma cultura discursiva, onde os indivíduos, por meio dos “textos corporais” narram suas representações produzidas pelos jogos de linguagem.

A diferença, neste sentido, só pode pertencer ao particular, seja à particularidade da dinâmica cultural ou à particularidade do indivíduo. É na singularidade que se identifica os limites e as possibilidades da diferença para a formação de identidades menos oprimidas ou livres (como defendido por Neira e Nunes (2008)); bem como, se for o caso, são estabelecidos princípios orientadores das práticas discursivas, conforme argumentam Almeida e Bracht

(2006) e Daolio (1998a). No tocante ao corpo, cabe destacar que a abordagem sobre ele reforça a inflexão ao particular e à experiência subjetiva, de modo que as práticas corporais são tratadas como formas de significação do corpo: a experiência corporal pertence à discursividade individual integrada à determinado grupo ou comunidade.

Assim, para Bracht a possibilidade formativa da diferença está na criação de espaços significativos de diálogo constante e infindável. Tais espaços sociais devem, primeiro, afirmar a diferença como uma universalidade e, segundo, lidar com a tensão entre a lógica cognitiva ordeira e a ambivalência/diferença, ambas produzidas no cotidiano dos indivíduos. Os espaços de diálogo permitem potencializar o pensamento individual e, por conseguinte, romper com estrutura cognitiva moderna.

Para Daolio, a possibilidade de contrapor preconceitos está na compreensão da eficácia simbólica dos símbolos significantes expressos pelo corpo e no corpo, no interior de um grupo cultural. Para tanto, a compreensão deve ser orientada pelo princípio da alteridade, que possibilita a contraposição aos diversos preconceitos.

De acordo com Neira, a possibilidade formativa e também de transformação da realidade cultural do indivíduo está nas representações produzidas no interior das culturas. As representações produzem – por meio de relações de poder por significação – “efeitos de verdade” sobre os seres humanos e sobre noções de justiça social. Estes efeitos de verdade devem ser interpretados pelos próprios integrantes da cultura a fim de compreender mais profundamente seu repertório cultural.

Decorre disto implicações quanto às possibilidades de a Educação Física apreender a relação indivíduo-sociedade numa perspectiva histórica, cuja base material determina, sobretudo, as próprias condições de desenvolvimento da linguagem, da dinâmica cultural, da formação humana e, por conseguinte, da transformação social. Conforme Coutinho (2010), a determinação ontológica da linguagem, bem como a sua absolutização, têm como consequência, pois, a dissociação da linguagem da realidade objetiva e a absolutização do pensamento individual formado na sua limitada, fetichizada e reificada experiência histórica no sistema capitalista. Como instrumento criado pelo homem com a finalidade de garantir o reflexo do real, a comunicação entre os homens e o aprofundamento do pensamento, a linguagem deve ser entendida por meio do trabalho, elemento fundante da ontologia humana (COUTINHO, 2010).

Assim, as possibilidades da linguagem devem estar subordinadas à análise do desenvolvimento histórico da humanidade, uma vez o homem que “fala” é historicamente situado e determinado porque seu ser e a atividade que ele desenvolve estão em relação de

tensão com as condições reais com as quais o indivíduo vive. Pelo trabalho, o homem não apenas produz a sua existência física como também a sua existência espiritual; constrói ideias, representações sociais com significados individuais acerca do seu fazer e de seu existir. Para Marx (2007, p. 35), as ideias são a “consciência da práxis existente<sup>28</sup>”.

As atividades relativas ao pensar, ao compreender, ao apreender o ser e o fazer do homem nascem do “carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens” (MARX, 2007, p. 35). E não são – em hipótese alguma – desvinculadas do meio sensível no qual ocorre a constante e incessante produção da vida individual e coletiva.

Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens. A consciência é, naturalmente, antes de tudo a mera consciência do meio sensível *mais imediato* e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente; ela é, ao mesmo tempo, consciência da natureza que, inicialmente, se apresenta aos homens como um poder totalmente estranho, onipotente e inabalável, com o qual os homens se relacionam de um modo puramente animal e diante do qual se deixam impressionar como o gado; é desse modo, uma consciência puramente animal da natureza [...] – e, por outro lado, a consciência da necessidade de firmar relações com os indivíduos que o cercam constitui o começo da consciência de que o homem definitivamente vive numa sociedade. Esse começo é tão animal quanto a própria vida social nessa fase; é uma mera consciência gregária, e o homem se diferencia do carneiro, aqui, somente pelo fato de que, no homem, sua consciência toma o lugar do instinto ou de que seu instinto é um instinto consciente. Essa consciência de carneiro ou consciência tribal obtém seu desenvolvimento e seu aperfeiçoamento posteriores por meio da produtividade aumentada, do incremento das necessidades e do aumento da população, que é a base dos dois primeiros. (MARX, 2007, p. 35, grifos no original).

A linguagem, pois, é uma práxis objetivada, que contém, por um lado, a dominação da natureza (ou seja, a criação de sons que possam expressar determinado elemento ou situação produzidos pelo trabalho) e, por outro lado, a necessidade de comunicação social e de fixação do pensamento para que sejam reproduzidas para outros homens as condições de produção da vida (COUTINHO, 2010).

Como práxis, a linguagem é uma parte da totalidade das condições de vida do homem e expressa a produção de um conhecimento sobre a atividade produtora e, especialmente, a necessidade de socializa-la (COUTINHO, 2010; McNALLY, 1999). Em sua totalidade, a linguagem não pode ser separada do pensamento (tornando-se uma matéria, um conjunto de sons ou signos independentes do homem), tampouco pode se separar da realidade

---

<sup>28</sup> Não somos livres para escolher a nossa autoconsciência. A autoconsciência humana – a consciência de um ser natural específico – tem de ser “consciência sensível”, porque é consciência de um ser natural sensorial (sensível). Contudo, “a consciência **sensível** não é nenhuma consciência **abstratamente** sensível, mas uma *consciência humanamente sensível*”. E, como as atividades desse ser natural específico são necessariamente realizadas num quadro *social*, a verdadeira autoconsciência desse ser é sua consciência de ser um ser *social*. Qualquer abstração dessas características básicas só poderia resultar numa autoconsciência *alienada*. (MÉSZÁROS, 2011, p. 157, grifos no original).

objetiva (tornando-se ideia ou consciência absoluta). A linguagem condensa a objetivação humana e forma ao mesmo tempo a subjetividade. A separação da linguagem do pensamento pode produzir o enfraquecimento tanto das capacidades intelectivas do indivíduo, quanto das possibilidades de universalização do sentido da experiência humana. A separação da linguagem da realidade objetiva pode produzir enfraquecimento da objetivação humana, na medida em que é uma consciência absoluta, externa ao indivíduo, que estabelece os limites para a atividade do homem (COUTINHO, 2010).

Na manipulação – um dos níveis da relação do homem com o objeto – desenvolve-se, de acordo com Coutinho (2010), a linguagem como forma imediata de codificar o real, de traduzir um objeto na atividade comunicativa, mas limitado à sua aparência, à sua superficialidade, alheia às conexões íntimas do todo do objeto. A “manipulação de nível fônico” realizada pela atividade humana (ou seja, a codificação, a linguagem) implica num radical empobrecimento do objeto, uma vez que ela tem por finalidade ser reflexo da imagem do real. Entretanto, ela atende às necessidades de comunicação social do conhecimento produzido sobre e a partir da relação com a natureza, bem como à necessária reprodução da vida, da continuidade da práxis.

A “manipulação de nível fônico” pertence, pois, à práxis cotidiana que é manipulatória, repetitiva, habitual, inconsciente. Ela é necessária à execução eficaz de uma determinada atividade, seja ela laboral, artística, científica ou política, que, para ser realizada, requer a apropriação de um conjunto de técnicas no âmbito da manipulação direta do objeto e no âmbito da manipulação de regras de codificação pertinentes ao objeto e ao grupo diretamente envolvido com ele.

A manipulação não constitui um mal em si mesma; em todas as atividades que se proponham um *domínio* imediato da natureza e não uma *apropriação* humana da objetividade (natural ou social), a possibilidade de converter a práxis em simples manipulação revela-se eficaz e até mesmo progressista. O progresso técnico é, em grande parte, a realização dessa tendência; ocorre aqui não apenas uma formalização da atividade humana, mas inclusive a transferência de certas “regras” originariamente humanas para objetos inanimados. (COUTINHO, 2010, p. 93, grifos no original).

Esta apropriação de técnicas e regras de codificação – pertinentes ao objeto e necessárias à objetivação de cada indivíduo particular – é apropriação de conhecimento de forma limitada ao domínio imediato da objetividade. Ela é condição de reprodução social da realidade, e também é condição de produção, pois a repetição, em certo sentido, possibilita libertar o homem para a criação de nova práxis.



No capitalismo esta forma de apropriação manipulatória do conhecimento é generalizada como tendência do sistema (COUTINHO, 2010). A divisão social do trabalho em classes produz limitações contínuas para a apreensão dos fatos sociais em todas as suas determinações.

Dado o caráter alienante e alienado da atividade social no sistema capitalista, o homem realiza objetivações e subjetivações que comumente não são apreendidas na sua totalidade pela consciência individual e social (MARX, 1993). Na atividade diretamente produtiva, a necessidade de apropriação constante de inovações tecnológicas é muito mais uma necessidade da lógica produtiva para extração da mais valia, do que uma necessidade essencialmente humana de emancipação das forças da natureza para a produção da existência.

O trabalhador como ‘capital **vivo**’ é uma forma especial de mercadoria que tem a infelicidade de ser um capital ‘**carente**’. [...] Isto significa que as necessidades humanas só podem ser satisfeitas até o limite em que contribuem para a acumulação de riqueza. O trabalhador é uma mercadoria porque é reproduzido apenas como *trabalhador*, e é de acordo com as necessidades da propriedade privada [...] que esta reprodução tem lugar. (MÉSZÁROS, 2011, p. 133-134, grifos no original).

Ademais, a subordinação do homem à “potência das coisas” (MÉSZÁROS, 2011), tornando-o uma mercadoria, faz com que ele mesmo opere continuamente na lógica cognitiva da apropriação manipulatória do conhecimento, seguindo a lógica da funcionalidade, do imediato, daquilo que satisfaz mais rapidamente a constante integração e adaptação do tempo de vida do indivíduo ao tempo da acumulação produtiva do capital. Esta apropriação se torna dominante na vida dos indivíduos tanto na relação com as coisas quanto na relação com os outros indivíduos. “O intelecto, incapaz de compreender a realidade contraditória [...] refugia-se nos exíguos limites da ‘linguagem subjetiva’, convertendo o mundo no ‘mundo’ do indivíduo isolado” (COUTINHO, 2010, p. 99).

Coutinho ressalta que esta tendência de generalização da apropriação manipulatória limita o conhecimento humano às categorias intelectivas resultantes da experiência do indivíduo com a imediaticidade do objeto e da objetividade social fragmentada. A práxis manipulatória – fetichizada como a única forma possível e viável – converte a consciência individual em consciência universal. Ocorre, por decorrência, um empobrecimento tanto do homem quanto da realidade: do homem porque a consciência do indivíduo fica limitada à consciência autoimposta pelo tempo do sistema capitalista. E empobrecimento da realidade porque na medida em que o homem não consegue romper com “a atual manipulação, com a espontaneidade ‘inconsciente’ da alienação” ele não redescobre

“o sentido criador e dialético de uma práxis apropriadora e universal” (COUTINHO, 2010, p. 98).

Nesta perspectiva, se voltarmos o olhar para a lógica argumentativa desenvolvida pela Educação Física de que a diferença é linguisticamente produzida nas práticas discursivas de uma cultura particular e que é por meio das narrativas e dos discursos produzidos nessa mesma cultura particular que se pode alterar a condição de subjugação dos indivíduos, é possível concluir que esta lógica argumentativa reduz a razão ao intelecto.

O intelecto é a consciência possível de um indivíduo que, numa práxis manipulatória, desenvolve relações sociais com outros indivíduos e com objetos.

No caso da questão da diferença, está no plano intelectual a identificação de que a marcação corporal de diferenças e os atos linguísticos de comparação, classificação e discriminação que significam negativamente as diferenças são as causas das condições de inferioridade de muitos indivíduos. Da mesma forma, está no plano intelectual a localização de que são nos contextos culturais – circunscritos aos espaços de integração pelos quais cada indivíduo constrói sua identidade – que são realizadas as exclusões. Sim, é no cotidiano das relações sociais, que os indivíduos vivenciam o sofrimento do isolamento e de ações que levaram até ao extermínio de judeus, negros, deficientes, para citar alguns. É também neste cotidiano dos espaços sociais vividos pelos indivíduos que se pode imediatamente resistir ou reagir buscando modificar esta experiência.

Como foi destacado no capítulo I, não são as várias diferenças biofísicas que determinam a desigualdade social. Tampouco, o reconhecimento – discursivamente construídos – de que estas diferenças não podem ser menosprezadas será o que produzirá mudança significativa, mesmo na imediaticidade cultural dos indivíduos. Ela pode, no limite, conquistar maior respeito ou consideração pelos “indivíduos diferentes” a partir dos “espaços significativos de diálogo”; pode até mesmo fortalecer identidades e dar-lhes maiores condições de enfrentamento das situações de opressão vivenciadas em outras dinâmicas culturais, com outras diferenças também qualificadas discriminatoriamente.

No entanto, o horizonte da “cidadania” na sociedade capitalista – defendido por Bracht – ou o vago, mas historicamente condicionado, objetivo de “promoção de justiça social” – estabelecido por Neira – ou, ainda, o “princípio da alteridade” como guia para compreender o outro e “contrapor preconceitos” – posto por Daolio; não possibilitam a realização de uma práxis que não a práxis manipulatória, determinada pelo tempo reificado da produção da desigualdade estrutural do capital. Tempo este que mantém a distribuição dos seres humanos em classes sociais antagônicas, dominando a ordenação da produção da vida

de forma hierárquica, bem como determinando, sobremaneira, as possibilidades de os indivíduos diferenciados poderem contribuir com a produção tanto quanto se beneficiarem da dinâmica de distribuição – ainda que desigual – dos meios de sobrevivência. Nesta sociedade, a diferenciação possível é aquela limitada não pelas necessidades humanas, mas pelas necessidades de reprodução e acumulação do capital (MÉSZÁROS, 2011). Daí a necessidade social de reivindicar reconhecimento e respeito das diferenças individuais. Como ilustra Mézáros (2011), ao fazer a crítica ao “culto da ‘autonomia’ do indivíduo”:

Quanto aos prováveis frutos do planejamento urbano, seria pelo menos ingênuo esperar dele alguma coisa, sob o capitalismo. E ainda mais porque – como até mesmo Riesman admite – os poucos planejadores urbanos imaginativos encontram grande resistência de grupos extremamente poderosos e de interesses estabelecidos. A verdade amarga é que as “dúvidas” que poderiam ser suscitadas “na mente de alguns” só podem produzir resultados significativos se a resistência das relações sociais de produção reificadas for, primeiro, superada. (2011, p. 244).

Ainda que uma práxis realizada no plano intelectual não seja “um mal em si mesma”, a sua generalização fetichista no sistema capitalista, reforça a presentificação do tempo histórico do capital pela ideia de que o “horizonte imediato restrito dos próprios indivíduos particulares” (MÉSZÁROS, 2007, p. 35) pode modificar as múltiplas formas de realização da desigualdade de classes.

Em nossas sociedades, as determinações estruturalmente estabelecidas e salvaguardadas de desigualdade material são em grande medida reforçadas pela *cultura da desigualdade* dominante [...] por meio da qual os indivíduos *internalizam* sua “posição social”, resignando-se mais ou menos consensualmente à sua condição de subordinação àqueles que tomam as decisões sobre sua atividade vital. Essa cultura se constitui em paralelo à formação das novas estruturas de desigualdade do capital, sobre os injustos fundamentos herdados do passado. Houve *interação recíproca* entre as estruturas de reprodução material e a dimensão cultural, criando um círculo vicioso que aprisionou a maioria esmagadora dos indivíduos nos limites restritos de seu campo de ação. (MÉSZÁROS, 2007, p. 191, grifos no original).

“Na visão de Marx, o homem não é, por sua natureza, nem egoísta, nem altruísta. Ele *se torna*, por sua própria atividade, aquilo que é num determinado momento. [...] As complexas manifestações da vida humana, inclusive suas formas objetivadas e institucionais, são explicadas numa referência última a um princípio dinâmico: a própria *atividade*.” (MÉSZÁROS, 2011, p. 137, grifos no original). Assim, a mulher não é “sexo frágil”, o negro não é “escravo”, o deficiente não é “ineficiente”, o homossexual não é “um doente” eles assim se produzem como determinação histórica das relações sociais de classe no modo de produção capitalista. Portanto, o sexo frágil, o escravo, o ineficiente e o doente não o deixarão de ser

por força do discurso ou da narrativa que passa a representá-los de outra forma. É a construção e o desenvolvimento de uma práxis apropriadora que apresenta a possibilidade de superar as condições da existência humana orientadas pelo pressuposto da divisão do trabalho em classes. Condições de existência estas produzidas pelos próprios homens e geradoras, assim, de uma cultura de desigualdade que suplanta as relações imediatas nos locais em que os indivíduos estão empregados e alcança a totalidade da vida social, justificando as condições de exclusão, de discriminação, de reclusão, de abandono que compõem a estrutura da desigualdade social ocupada por cada indivíduo.

Na particularidade histórica atual, assim, estão estabelecidos os limites para que os indivíduos apreendam a sua totalidade. O intelecto, pois, é constituído pelo empobrecimento do real e também empobrece o real (COUTINHO, 2010), não porque a capacidade intelectual de um indivíduo particular seja inferior, mas porque é da peculiaridade da práxis manipulatória se ater à repetição da realidade objetiva fragmentada e se limitar à instrumentalidade e à eficácia das práticas comunicativas. Assim, o intelecto é expressão das condições históricas impostas aos indivíduos, condição esta que no sistema capitalista é marcada pela alienação humana.

Uma vez que o intelecto opera com fragmentos de realidade – com a aparência e a imediatez – não tem pretensões, por si só, de buscar os fundamentos últimos da objetividade social, tão menos de apreender quais as implicações para a formação da subjetividade em determinadas condições sociais. E isto se agrava em função da alienação, que dificulta a capacidade criadora do homem para além das necessidades de exploração do capital. A formação do intelecto, bem como seu desenvolvimento, são, em certo sentido, subordinados à eficácia e à instrumentalidade da práxis manipulatória.

O horizonte truncado dos indivíduos exclui a possibilidade de estabelecerem para si mesmos os objetivos transformadores abrangentes e vice-versa, a ausência de determinações transformadoras abrangentes em sua visão condena sua consciência temporal a permanecer truncada no mais estreito horizonte temporal da imediatez. (MÉSZÁROS, 2007, p. 310).

Por meio da ampliação da experiência do indivíduo na relação com outros e com o próprio objeto se torna possível a apropriação da objetividade nas suas determinações.

A maior ou menor apreensão racional do objeto pelo pensamento relaciona-se com a amplitude dos objetivos propostos na práxis. Assim, quanto mais ampla for a práxis, quanto mais profunda e organicamente se vincular ao objeto, tanto mais rico deverá ser o sistema de categorias racionais que ela colocará em operação. (COUTINHO, 2010, p. 94).

A passagem do intelecto à razão não significa, segundo Coutinho, em superação do intelecto – ou seja, da individualidade – mas sim em elevação a um nível superior do pensamento, que não mais se prende ao objeto tal qual ele se apresenta e às palavras que o representam, mas a partir deste objeto e destas palavras a práxis busca o caminho para a apreensão da totalidade e da universalidade da objetividade e da objetivação humana. A razão é, pois, não o reflexo do real, mas “o reflexo na consciência [...] das determinações ontológicas [...] da realidade” (2010, p. 98).

A razão é a apreensão, por meio da práxis, do conflito real entre classes para garantir a satisfação das necessidades existenciais humanas. Este conflito real expressa a complexidade das relações sociais que aparecem como abstratas, independentes e autônomas, mas que na realidade são transitórias e determinadas historicamente pelos próprios homens (MARX, 2009).

Todavia, no sistema capitalista, somente a ampliação da experiência do indivíduo não é suficiente para a formação da razão. Conforme destaca Pierucci a respeito da “produtividade social da diferença” em torno do “feminino”,

O mergulho na diferença pode nos arrastar traiçoeiramente numa espécie de rodadoiro [...] Podemos nos ver de repente capturados no turbilhão diabólico da “*spiralling diversity*”, onde o reconhecimento das múltiplas culturas, pertencas e experiências femininas, junto com a noção de identidade pessoal múltipla de cada ser humano, tensionam desde já de forma dilacerante e inconstante a categoria compósita e plural das “mulheres” divididas a um passo da fragmentação entre lealdades concorrentes impossíveis de conciliar, indecidíveis. (1999, p. 149-150, grifos no original).

É necessário que os objetivos que pretendam ampliar qualitativamente a experiência – possibilitando apropriação da objetividade nas suas múltiplas determinações – estejam orientados por princípios humanamente morais que suplantem a mera percepção e argumentações afirmativas da existência de diferenças físicas entre os homens.

Princípios humanamente morais são aqueles que possibilitam o sentido de universalidade da existência do homem e da humanidade, ao mesmo tempo em que é força ideativa para a transformação social (MÉSZÁROS, 2011). Tais princípios não criam nem a realidade, nem realizam a passagem do intelecto à razão. Como orientação política, eles são uma mediação necessária – precisam ser explicitados “como premissas axiomáticas” da atividade humana postuladora de fins – para o desenvolvimento das condições gerais de realização de uma práxis apropriadora, mesmo tendo como fato que a práxis de cada indivíduo está inserido na sua “esfera ontológica” em “formas *dadas* do intercâmbio humano”

– ou seja, tanto ele quanto a realidade estão determinados historicamente pela esfera ontológica da humanidade (MÉSZÁROS, 2011).

A potencialidade da “transcendência positiva” – da superação real da sociedade – “não pode ser encarada em termos puramente econômicos, mas [também] com categorias condicionadas politicamente, moralmente, esteticamente etc.” (MÉSZÁROS, 2011, p. 120). Todavia, a “transcendência” só ocorre pela ação dos próprios indivíduos que precisam se envolver continuamente com uma práxis em que ele se reproduza a si mesmo, “porém como indivíduos sociais”, e não como indivíduos individualistas. Isto implica em reconhecer que

[...] a humanidade não age por si mesma, mas por meio da intervenção dos indivíduos particulares no processo histórico, inseparável dos grupos sociais aos quais os indivíduos pertencem como sujeitos sociais. É a relação objetivamente existente entre a humanidade e os indivíduos que torna possível a instituição e a atualização de valores muito além do *horizonte imediato restritivo* dos próprios indivíduos particulares (MÉSZÁROS, 2007, p. 35, grifos no original).

As potencialidades efetivas dos indivíduos particulares não podem ser absolutizadas em torno de ideias abstratas, mas sim em relação à humanidade como um todo (MÉSZÁROS, 2007; 2011). Este é um desafio histórico.

A questão da “transcendência” não pode ser devidamente avaliada se o fundamento ontológico das diferenças entre os indivíduos e a humanidade for ignorado. A diferença mais importante é a de que, enquanto o indivíduo é *inserido* em sua esfera ontológica e [em] parte das formas *dadas* do intercâmbio humano [...], a humanidade com um todo [...] é “*criadora*” de sua própria esfera ontológica. As escalas temporais são, também, basicamente diferentes. Enquanto as ações do indivíduo estão estritamente circunscritas pelo seu limitado âmbito de vida [...], a humanidade como um todo transcende essas limitações temporais. (MÉSZÁROS, 2011, p. 254, grifos no original).

Assim, um princípio humanamente moral (MÉSZÁROS, 2007) é o princípio da igualdade, necessário como contraponto à questão da discussão sobre a diferença hodiernamente. Como princípio humanamente moral ela tem que ser qualitativamente superior à igualdade formal estabelecida juridicamente, que orienta a práxis manipulatória da sociedade.

Na igualdade formal se é igual na medida em que se está formalmente livre e se é livre na medida em se iguala formalmente aos outros. Este tipo de igualdade não se realiza na materialidade, pois a sua função é regular a liberdade individual, estabelecer o norte das relações sociais fundadas na divisão do trabalho, na troca e na acumulação privada. Assim, esta liberdade é a liberdade possível no sistema capitalista, no qual os indivíduos mantêm-se

aprisionado aos limites das oportunidades oferecidas pela produção e pelo consumo auto-impostos.

O conteúdo da igualdade humanamente orientada deve partir da negação da alienação e da alienabilidade, para tanto, “deve se opor a todas as formas de posse individualizada que possam implicar exclusão” (MÉSZÁROS, 2011, p. 126).

Como princípio humanamente moral, a igualdade deve ser substantiva (MÉSZÁROS, 2002; 2007), ou seja, deve implicar em que os homens estejam

[...] realmente *no controle* dos processos sociais, econômicos e culturais vitais, pelos quais os seres humanos não apenas sobrevivem, mas também encontram realização, de acordo com os desígnios que estabeleceram para si mesmos, ao invés de ficarem à mercê de forças naturais imprevisíveis e determinações socioeconômicas *quase* naturais. (MÉSZÁROS, 2007, p. 190-191, grifos no original).

É uma necessidade histórica a realização de uma práxis apropriadora que tenha como princípio e horizonte da continuidade da humanidade a “mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade, no sentido de reconquistar o controle total do próprio capital (...) e a *transformação progressiva da consciência* em resposta às condições necessariamente cambiantes” (MÉSZÁROS, 2007, p. 217, grifos no original). Isto implica outra racionalidade, cujo fim não é explorar o homem e a natureza para acumular privativamente; mas sim satisfazer as necessidades humanas plenamente, desde as carências biofísicas (nutrição, proteção das intempéries naturais) até as necessidades advindas da satisfação daquelas carências; necessidades estas que no processo e no momento mesmo em que estão sendo satisfeitas possibilitam a verdadeira diferenciação.

Conforme Marx (1975), o homem é parte específica da natureza, mas não é pura natureza. Ele se diferencia dela na medida em que é dependente da geração de condições para a sua existência. Isto faz com que o homem seja natureza e, ao mesmo tempo, diferente da natureza. A forma peculiar de diferenciação tem como base a “realização de atividade com propósito” a qual é, pois, a origem da existência humana, do desenvolvimento da socialidade do homem e da potencialidade de todos os atributos humanos.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (MARX, 1975, p. 202).

O que torna cada indivíduo integrante da categoria homem e da produção da humanidade não é a verificação e enumeração de características físicas comuns. Também não é a constatação de capacidades intelectuais. O que torna cada indivíduo pertencente à humanidade é a necessidade biológica de trabalhar para satisfazer suas carências biofísicas para que ele se torne de fato humano, indivíduo social. No mesmo ato em que o indivíduo satisfaz suas necessidades por meio do trabalho, ele se diferencia, se individualiza, se torna único e, simultaneamente, múltiplo porque necessita de outros homens tanto para satisfazer suas variadas necessidades, como para se diferenciar.

Considerar os homens não como diferentes em si mesmos, mas como dotados da capacidade de diferenciação como decorrente da necessidade do trabalho possibilita apreender a dimensão humana, social e historicamente determinada dos indivíduos particulares. Possibilita, ainda, contrapor à concepção ontológica de que é por meio da linguagem que os indivíduos percebem que eles são compostos por múltiplas diferenças e por meio disto podem construir identidades individuais.



## Considerações Finais

A questão da diferença desde os anos de 1960 vem mobilizando esforços políticos e teóricos voltados, respectivamente, para a luta por melhores condições de vida a partir do reconhecimento das peculiaridades corporais dos indivíduos e para a compreensão, do ponto de vista lógico, dos elementos culturais e históricos que constroem relações sociais de subjugação de um indivíduo por outro.

A centralidade dada às diferenças a partir da “Era de Ouro” expressa a intensificação da fragmentação social; a exacerbação do individualismo e da satisfação imediata das suas necessidades determinadas historicamente pelas práticas consumistas; os fetiches da mercadoria e do aparato legal; a redução da socialidade humana à dinâmica cultural cotidiana e a perda da referência de um horizonte histórico que se contraponha ao do “tempo do capital”.

A crise econômica mundial do fim dos 1970 e a reforma dos Estados Nacionais decorrentes desta crise possibilitaram, ainda, que o subjetivismo da luta política das diferenças encontrasse nas comunidades de pertencimento (na sociedade civil) o local para se contrapor aos processos de discriminação e de exclusão, reivindicando respeito, consideração e reconhecimento.

A diferença, sensivelmente constatada e que tem contribuído para que na sociedade capitalista a mais-valia seja justificada de formas variadas, é, ao mesmo tempo, a forma de ocultamento da maneira peculiar e historicamente determinada de produção da desigualdade social por meio da divisão do trabalho em classes sociais.

Por meio de Bracht, Daolio e Neira, a Educação Física brasileira – dando continuidade ao movimento de crítica e renovação iniciado no fim dos 1970 – vem defendendo que a diferença é uma produção discursivamente condicionada pela experiência cultural. Tal experiência cultural está contida pelos jogos de poder das formas de comunicação realizada pelos sujeitos. Assim, os caminhos percorridos para abordar a diferença na Educação Física têm como ponto de partida a ideia de que a diferença pertence ao particular, seja à particularidade da dinâmica cultural ou à particularidade do indivíduo. E é por meio desta particularidade, nas relações de diálogo, que se torna possível identificar os limites e as possibilidades da diferença para a formação de identidades menos oprimidas ou livres.

Nos três autores, esta inflexão para o particular e a ênfase nos processos discursivos/comunicativos tem por finalidade compreender criticamente a especificidade dos processos sociais de dominação e exclusão, bem como possibilitar a intervenção nestes processos.

A inflexão para o particular acaba por absolutizar a diferença individual e cultural – mesmo que Bracht seja cuidadoso para evitar que tal situação ocorra – porque não há outra referência para estabelecer movimento, mudança, transformação a não ser a própria tensão produzida pela comunicação que os indivíduos estabelecem entre si, por meio da sua localizada experiência cultural.

Uma ideia de mudança – presente em Neira – parece estar contida na tentativa de tratar os “binarismos linguísticos” em outro sentido que não aquela que classifica e hierarquiza, mas como algo que contém uma tensão na medida em que vê na constituição da identidade a dependência da diferença. A identidade é também a diferença, portanto, em constante movimento de negação, de afirmação e de modificação.

Em Bracht também é encontrada uma ideia de mudança, a qual se dá entre a “estrutura cognitiva” universalista da ciência e do Estado – que produziram totalitarismo e negação do diálogo – e a estrutura cognitiva ambivalente dos indivíduos em situação de liberdade da primeira estrutura cognitiva. Esta tensão deve resultar em um tipo de emancipação humana que combina dois elementos: a) uma liberdade orientada por parâmetros não mais universalistas, mas comunitariamente elaborados por meio de comprometimento mútuo com um diálogo significativo para uma constante negociação e reconciliação em torno de uma prática de cidadania; e b) uma liberdade que impõe como tarefa uma auto-identificação contínua com a liberdade possível dentro de uma comunidade ética, que,

solidariamente, não minora ou refuga a criatividade e a participação de cada um dos diferentes indivíduos.

Assim, a única possibilidade de mudança que se realiza é na mente dos indivíduos, produzida pela construção de novas representações sobre o tipo de dinâmica simbólica que orienta as relações intersubjetivas.

Este tipo de mudança, conforme foi analisado, não possibilita superar as condições materiais de desigualdade social historicamente produzida por dois fatos reais. Primeiro porque a ideia de mudança é construída por meio da imediatividade da experiência cultural dos indivíduos e se constitui como representação de uma consciência que apreende de forma fragmentada os condicionantes sociais.

O segundo fato real é que esta experiência cultural desenvolve uma socialidade humana cada vez mais afastada do sentido de universalidade de valores humanamente morais como as ideias de igualdade e de liberdade realizáveis na medida em que o homem esteja cada vez mais no controle consciente do trabalho humano como forma de livrar-se das necessidades imediatas de sobrevivência e realizar a sua socialidade.

O sentido de universalidade dos valores humanamente morais, como igualdade e liberdade substantivas, contém a possibilidade da realização de uma práxis apropriadora da totalidade das determinações historicamente condicionadas. Não é excessivo reafirmar que a possibilidade da diferenciação humana não está na qualificação discursiva e adjetivação positiva das diferenças biofísicas, mas na realização de atividade com propósito com o fim de satisfazer necessidades imediatas de cada indivíduo e de necessidade mediadas pela potencialidade da socialidade humana. Esta é uma tarefa educacional, pertinente também à atividade pedagógica desenvolvida pela Educação Física na escola.

Quando também o corpo e as práticas corporais passam a ser restringidos pelas dinâmicas culturais cotidianas e a sua existência material condicionada pela prática comunicativa intersubjetivamente vivenciada, pode-se inferir que a Educação Física brasileira – representada pelos três autores analisados – não esteja avançando no sentido da superação da crítica que vem desenvolvendo sobre as problemáticas sociais advindas da prática acadêmico-profissional sustentada pelos fundamentos das ciências naturais, especialmente das biológicas.

Considerar que o corpo humano é ontologicamente determinado pela linguagem, que o ser do homem se dá quando se desenvolvem comunidades de diálogos orientadas pela alteridade, pelo respeito ou pelo reconhecimento das diferenças biofísicas não contribui para uma compreensão que supere com radicalidade a abordagem biologicista de homem e de

corpo. Considerar, ainda, que as práticas corporais são tratadas como formas de significação do corpo, reduzindo a própria experiência corporal – que é individual e social – à discursividade do indivíduo, apenas apresenta uma versão culturalista dos condicionantes biológicos da existência individual.

Tão menos, esta forma de considerar o corpo e as diferenças corporais potencializa a contribuição da Educação Física no movimento de superação da lógica de biologização da vida social, da análise darwinista da sociedade e da ênfase na liberdade individual abstratamente validada pelo mérito.

A forma como a Educação Física brasileira vem tratando a questão da diferença parece recolocar a lógica de biologização da vida social, pois o sentido de tal análise – se levado às últimas consequências – implica a constituição de identidades saudáveis, porque harmonizadas na cultura, sem enfrentar ou romper com a estrutural desigualdade social.

## Referências

- ALMEIDA, C. Equidade e reforma setorial na América Latina: um debate necessário. *Cadernos de Saúde Pública*, 18 (suplemento), p. 23-36, 2002.
- ALMEIDA, Felipe Quintão; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. *Bauman e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ALTMANN, H. Meninas e meninos jogando futebol. *Verso e Reverso*, São Leopoldo- RS, v. XVI, n. 34, p. 89-100, 2002.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 09-23.
- BEHRING, Elaine Rossetti. Fundamentos de Política Social. In: **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional**, julho de 2006. Disponível em: [www.fnepas.org.br/pdf/servico\\_social\\_saude/texto1-1.pdf](http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto1-1.pdf), acesso em 18/07/2012.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos do CEDES*, Unicamp, Campinas, V. XIX, n. 48, p. 69-88, 1999.
- BRACHT, Valter. Identidade e crise da EF: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (orgs.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. pp. 13-29.
- BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. *Emancipação e Diferença na Educação: uma leitura com Bauman*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo. Introdução da Parte I – Identidade e Epistemologia. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (orgs.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. pp. 7-12.
- BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; MORAES, Claudia Emília Aguiar; FERNANDES, Erivelton Souza; ALMEIDA, Felipe Quintão; GHIDETTI, Filipe Ferreira; GOMES, Ivan Marcelo; ROCHA, Maria Celeste; MACHADO, Thiago da Silva; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; PENHA, Vinicius Martinhs. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010). *Movimento*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 11-37, abr/jun de 2012.
- BRASIL. *Lei 10793*, de 1º de dezembro de 2003.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

CALLINICOS, Alex. *Igualdad*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2003.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. *A educação física como componente curricular: entre a educação física na escola e a educação física da escola*. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação). São Paulo: PUC, 1996.

CARMO, A. A. Educação comum e especial: discursos diferentes e uma mesma prática excludente. In: MARQUEZINE, M. C. et al. *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: UEL, 1998.

CARMO, Apolônio Abadio do. *Deficiência Física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Gráfica Barbeira, 1994.

CASLELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

CASTRO, Denise Monteiro de; NEIRA, Marcos Garcia. Cultura corporal e educação escolar indígena: um estudo de caso. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.34, p.234-254, jun.2009

COSTA, Sérgio; WERLE, Denilson Luís. Reconhecer as diferenças: liberais, comunitaristas e as relações raciais no Brasil. IN: AVRITZER, Leonardo José; DOMINGUES, Maurício (orgs.). *Teoria Social e modernidade no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. Pp. 207-235.

COUTINHO, Carlos Nelson. *O estruturalismo e a miséria da razão*. Posfácio de José Paulo Netto. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DAOLIO, Jocimar. A antropologia social e a Educação Física: possibilidades de encontro. IN: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Katia (orgs.). *EF e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001. Pp. 27-38.

DAOLIO, Jocimar. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de transformar meninas em “antas”. ROMERO, Eliane (org.). *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas: Papirus, 1995c. pp. 100-108.

DAOLIO, Jocimar. A ruptura natureza/cultura na Educação Física. IN: DE MARCO, Ademir (org.). *Pensando a Educação Motora*. Campinas: Papirus, 1995b, p. 59-68.

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1998a.

DAOLIO, Jocimar. *Educação Física brasileira: autores e atores da década de 1980*. Campinas: Papirus, 1998b.

DAOLIO, Jocimar. Por uma Educação Física plural. *Revista Motriz*, v. 1, n. 2, dezembro de 1995a, pp. 134-136.

DARIDO, S. C. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DOMINGUES, J. M. Desencaixes, abstrações e identidades. IN: AVRITZER, L.; DOMINGUES, J. M. (orgs.). *Teoria Social e Modernidade no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000, p. 38-60.

DRAIBE, Sônia Miriam. *O Welfare State no Brasil: características e perspectivas*. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas –NEPP, Caderno de Pesquisa n. 8, UNICAMP, 1993.

DUARTE, L. C.; SANTO, F. R. E. Identidade e Diferença: reflexões a partir do cotidiano das aulas de educação física escolar. *Anais do XVI Conbrace, III Conice*. Salvador, Bahia, 2009. GTT. Inclusão e Diferença.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org. trad.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* 3 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Pp. 133-166.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa em Ciências Sociais*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HEROLD JUNIOR, C. Do corpo-motor ao corpo-informação: corporeidade e trabalho no capitalismo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 30, n. 2, p. 107-122, jan, 2009.

HOBBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. Tradução Marcos Santarrita. Revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org. trad.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* 3 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Pp. 07-132.

KUNZ, E. (Org.). *Didática da Educação Física 3: futebol*. Ijuí: Unijuí, 2003, v., p. 89-132.

LANDIM, R. A. A.; FERREIRA JUNIOR, G. A. Ressignificações neoliberais da proposta inclusiva: repercussões para a educação e para a educação física escolar. In: *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, Caxambu, 2003.

LE BRETON, D. *A sociologia do corpo*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LOVISOLO, Hugo. *Educação Física: a arte da mediação*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1993.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MARX, Karl. *Para a crítica da Economia Política*. Tradução de José Barata-Moura. Transcrição e HTML de Fernando A.S. Araújo, março de 2007. Disponível em [www.marxists.org](http://www.marxists.org), acesso em 02 de agosto de 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Scheneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTELART, Armand; NEVEAU, Érik. *Introdução aos Estudos Culturais*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

McNALLY, David. Língua, história e luta de classes. IN: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. Pp. 33-49.

MEDINA, J. P. S. *A Educação Física cuida do corpo e... 'mente'*. Campinas: Papirus, 1987.

MEDINA, J. P. S. *O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo*. Campinas: Papirus, 1994.

MELLO, Cíntia Cristina de Castro; BOCCHINI, Daniel; ROSA, Demóstenes Winston Diogo; FELICIANO, Fernanda; NEVES, Marcos Ribeiro das; NEIRA, Marcos Garcia. O esporte na EFE: possíveis influências no processo de construção das identidades dos alunos e alternativas para transformação. *Arquivos em Movimento: Revista Eletrônica da Escola da EF e Desportos – UFRJ*, v. 4, n. 2, p. 147-162, julho/dezembro 2008.

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. Tradução de Isa Tavares. 1 ed. rev. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MÉSZÁROS, István. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. Tradução de Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. 1 ed. 1 reimp. São Paulo: Boitempo, Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

NEIRA, Marcos Garcia e NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte Editora, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia. A EF em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, pp.39-54, Jul/Dez 2008.

NEIRA, Marcos Garcia. O reconhecimento da diferença como alternativa para construção de currículos em contextos multiculturais. *Educ. Humanismo*, v. 13, n. 20, pp. 169-186, Junho, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física. *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 13, n. 3, p. 174-180, jul./set. 2007.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. *Caligrama (ECA/USP. Online)*, v. 3, p. 6, 2007.



NETTO, José Paulo. Posfácio. IN: COUTINHO, Carlos Nelson. *O estruturalismo e a miséria da razão*. Posfácio de José Paulo Netto. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. Pp. 233-286.

OLIVEIRA, M. A. T. de. Existe espaço para o ensino de educação física na escola? *Pensar a Prática*, v. 2, jun/jun, 1998/1999.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAOLIO, Jocimar. EF, cultura e escola: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 149-167, janeiro/março de 2010.

OLIVEIRA, Rogério Cruz; DAOLIO, Jocimar. Educação intercultural e EFE: possibilidade de encontro. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-11, maio/ago. 2011.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: USP/Editora 34, 1999.

PINA, L. D. A questão da diferença no quadro histórico da educação física. *Lecturas, Educación Física y Deportes*: revista digital, Buenos Aires, ano 15, n. 143, abr, 2010a.

PINA, L. D. *As ilusões do paradigma da inclusão na produção teórica da educação física*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

PINA, L. D. Sociedade Inclusiva: a face aparente do capitalismo em uma nova fase. *Filosofia e Educação*, v. 2, n. 1, abr/set, 2010b.

PINA, Leonardo Docena. A questão da diferença no quadro histórico da educação física. *Lecturas, Educación Física y Deportes*: revista digital, Buenos Aires, ano 15, n. 143, abr, 2010a.

RAWLS, John. *Justiça como Equidade*: uma reformulação. Tradução Claudia Berliner. Revisão Técnica e da Tradução Álvaro de Vita. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RESENDE, Helder Guerra de. *A Educação Física na perspectiva da cultura corporal*: uma proposição didático-pedagógica. Tese de livre-docência, Rio de Janeiro: UGF, 1992.

RESENDE, Helder Guerra de. Necessidade da educação motora na escola. IN: DE MARCO, Ademir (org.). *Pensando a Educação Motora*. Campinas: Papirus, 1995, pp. 71-94.

SÁNCHEZ-GAMBOA, S. *Epistemologia da Educação Física*: as inter-relações necessárias. 2 ed. rev. e ampl. Maceió: EDUFAL, 2010.

SARAIVA, Maria do Carmo. *Co-educação Física e esportes: quando a diferença é mito*. Ijuí: Unijuí, 1999.

SARAIVA, Maria do Carmo. Porque investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física Esporte e Lazer? *Motrivivência*, Florianópolis, v. 19, p. 79-85, 2002.

SCHULMAN, Norma. O *Centre for Contemporary Cultural Studies* da Universidade de Birmingham: uma história intelectual. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org. trad.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* 3 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Pp. 167-224.

SILVA, R. H. R.; SOUSA, S. B.; VIDAL, M. H. C. Dilemas e perspectivas da educação física diante do paradigma da inclusão. *Pensar a Prática*, 11/2, mai/ago, 2008.

SILVA, R. H. R.; SOUSA, S. B.; VIDAL, M. H. C. Educação Física Escolar e Inclusão: desafios para uma prática concreta. *Solta a Voz*, Goiânia, v. 17, n. 2, jul/dez, 2006.

SILVA, R. V. S. *Pesquisa em Educação Física: determinações históricas e implicações metodológicas*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, C. L. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. 2 ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

VELOZO, Emerson Luís. A EF e as práticas corporais: entre a tradição e a modernidade. IN: DAOLIO, Jocimar (coord). *Educação Física escolar: olhares a partir da cultura*. Campinas: Autores Associados, 2010. pp. 19-35.

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. 2 reimp. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

WOOD, Ellen Meiksins. O que é a agenda “pós-moderna”? IN: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. Pp. 7-20.

WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.