

**VERA LÍCIA DE SOUZA BARUKI**

**AS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DOS PROFESSORES  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O CORPO DIFERENTE**



**UCDB**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**

**Campo Grande - MS**

**2016**

**VERA LÍCIA DE SOUZA BARUKI**

**AS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DOS PROFESSORES  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O CORPO DIFERENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de DOUTORA em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Orientador:** Prof. Dr. José Licínio Backes

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**  
**Campo Grande - MS**  
**2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

B295a Baruki, Vera Lícia de Souza

As representações culturais dos professores de educação física sobre o corpo diferente / Vera Lícia de Souza Baruki; orientação José Licínio Backes .-- 2016.

157 f. + anexos

Tese (doutorado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

1. Professores de educação física – Formação 2. Corpo  
3. Educação física – Estudo e ensino 4. Cultura I. Backes, José Licínio  
II. Título

CDD – 370.71

**“AS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DOS PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O CORPO DIFERENTE”**

**VERA LÍCIA DE SOUZA BARUKI**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof. Dr. José Licínio Backes – UCDB

Profª Drª Arisa Araújo da Luz – UERGS

Profª Drª Marina Vinha – UFGD

Profª. Drª. Adir Casaro Nascimento – UCDB

Profª. Drª. Ruth Pavan – UCDB

Campo Grande/MS, 22 fevereiro de 2016.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E  
DOUTORADO

## AGRADECIMENTOS

Nestes quatro anos fui envolvida por sentimentos de alegria, assim que entrei no doutorado, e logo depois de desespero, sempre intercalados com o cansaço do trabalho diário. Agora, o sentimento que me invade é de gratidão. De alguma forma, à minha maneira, sinto vontade de agradecer àqueles que estiveram comigo perto e longe, incentivando-me e me apoiando, e também àqueles que não acreditavam que conseguiria chegar até o fim. Não me importo. Aprendi que ser louco, ser feliz, ser turco, ser poetisa, tudo isso faz parte de mim.

Agradeço com mistura de saudade e eterna admiração à minha mãe, Magali de Souza Baruki, que com a doçura da poesia me ensinou a educar com amor as minhas filhas.

Ao meu pai, Salomão Baruki, que me ensinou com seus conhecimentos médicos a não ter medo da vida, dizendo-me para ir sempre em frente.

Agradeço às minhas três filhas Melina, Marina e Mariela, cada uma com o seu jeito diferente de ser e sempre comigo até o fim.

Ao meu neto Nawaf agradeço os momentos de distração e alegria nos fins de semana e a disposição que a partir de agora terei em muitos outros finais de semana.

Meus agradecimentos aos colegas de trabalho que gentilmente se dispuseram a sair do seu horário de descanso para colaborar com a tese. Meu respeito e carinho.

Meus agradecimentos à professora Luciane Rabel, que, como coordenadora de curso, fez os encaminhamentos necessários para que fosse possível a realização da minha pesquisa.

À turma do segundo semestre do Curso de Educação Física do noturno de 2014 B, meu carinho especial.

À Universidade Católica Dom Bosco, pelo incentivo e apoio através da bolsa de capacitação docente.

Agradeço ainda, com admiração pela sabedoria e pela dedicação a todos os detalhes no processo durante as orientações, na qualificação e para a finalização desta tese, ao meu orientador, Professor Dr. José Licínio Backes.

BARUKI, Vera Lícia de Souza. As representações culturais dos professores de Educação Física sobre o corpo diferente. Campo Grande, 2016, 157 f. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

Esta tese de doutorado está vinculada à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB e teve como objetivo abordar as representações culturais que os docentes de Educação Física (re)produzem sobre o corpo diferente. Ela se inspira nos Estudos Culturais, campo teórico em que a linguagem e o discurso ocupam um papel central nos processos de construção das representações. A investigação se deu em uma universidade particular, no Curso de Educação Física, com uma turma de alunos que tinha uma aluna cega e um aluno surdo. Foram acompanhadas as aulas tanto teóricas como práticas dos professores e os registros foram feitos no Diário de Campo. Após o acompanhamento, foi realizada uma entrevista com parte dos professores da turma. Pela pesquisa efetuada, percebemos que as representações do corpo docente em relação ao corpo diferente ainda carregam as marcas da cultura cristã (piedade) e moderna (normalização, ênfase biológica). Os corpos diferentes tendem a receber reconhecimento, tanto por parte dos colegas quanto por parte de professores, quando desenvolvem atividades de sujeitos “normais”. Muitas vezes, há um desejo por parte do corpo docente de que o corpo diferente seja “normal”, ou há um alívio por ele ser mais próximo do “normal”, como é caso do aluno surdo que expressa algumas palavras e faz leitura labial. Mas as representações não são fixas. A presença do corpo diferente provoca fissuras na normalidade. Ele provoca reflexões, muda o planejamento, muda as aulas, muda a comunicação. Ele coloca em xeque a normalidade, quando questiona o jeito de falar “olha aqui”, “escuta aqui”, que atende aos “normais”, mas ignora o corpo diferente. Assim, pode-se concluir que, ainda que as representações do corpo docente do Curso de Educação Física sobre o corpo diferente estejam marcadas pela lógica cristã da piedade e pela lógica moderna da normalidade, a presença do corpo diferente está forjando outras representações sobre esse corpo.

**Palavras-chave:** Cultura. Curso de Educação Física. Corpo. Corpo Diferente

BARUKI, Vera Lícia de Souza. **The cultural representations on the different body (re)produced by Physical Education professors.** Campo Grande, 2016, 157 f. Thesis (Doctored) University Catholic Dom Bosco.

## **ABSTRACT**

This doctoral dissertation is linked to the Research Line on Cultural Diversity and Indigenous Education of the Graduate Studies Program in Education of the UCDB and discusses the cultural representations on the different body (re)produced by Physical Education professors. It is inspired by Cultural Studies, a theoretical field in which language and discourse play a central role in the processes of construction of representations. The investigation was conducted in the Physical Education Course of a private university, with a class of students that had one blind and one deaf student. The theoretical and practical classes taught by the professors were followed and the observations were recorded in a field diary. After that, an interview was made with part of the professors of that class. The investigation showed that the teaching bodies' representations about the different ones still carry the marks the Christian (pity) and modern (normalization, biological emphasis) culture. There is a tendency among fellow students and professors to acknowledge the different bodies when the latter carry out activities of "normal" subjects. Often the teaching bodies want the different ones to be "normal", or they are relieved if they are closer to being "normal", which is the case of the deaf student who is able to utter some words and do lip-reading. But representations are not fixed. The presence of the different body causes fissures in reality. It provokes reflections, changes plans, changes classes, changes communication. It challenges normality when it questions phrases like "Look here", "Listen here", which are designed for "normal" bodies, but ignore the different ones. Thus, it may be concluded that, although the representations on the different body by Physical Education professors are marked by the Christian logic of pity and by the modern logic of normality, the presence of the different body is forging new representations on it.

**Keywords:** Culture. Physical Education.Course.Body. BodyDifference.

## **ANEXO**

<b>Anexo A</b> - Carta de informação à coordenação de curso de Educação Física .....	153
--	-----

## **LISTA DE APÊNDICES**

<b>Apêndice A</b> -Roteiro de entrevista com o corpo docente.....	155
<b>Apêndice B</b> - Roteiro de entrevista com o corpo discente .....	156

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1 – ESCRITAS INICIAIS</b> .....	13
1.1 Pesquisas que antecederam a minha escrita.....	15
1.2 O caminho pelo qual andei.....	16
1.3 Corpo diferente, corpo docente, corpo discente... Corpos.....	19
<b>CAPÍTULO 2 - O LUGAR DA CULTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA E NA EDUCAÇÃO DO CORPO DIFERENTE</b> .....	24
2.1 Institucionalização e escolarização do corpo diferente .....	33
<b>CAPÍTULO 3 - O BELO, O (IM)PERFEITO E O CORPO DIFERENTE: A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL DO CORPO NORMAL/ANORMAL</b> .....	37
3.1 O corpo na Idade Média .....	38
3.2 O corpo na Modernidade.....	43
3.3 A educação do corpo e a Educação Física no contexto brasileiro: século XIX início do século XX.....	52
3.4 A Educação Física e o corpo na segunda metade do século XX: identidade docente, tensão entre saúde e educação e a presença do corpo diferente .....	68
<b>CAPÍTULO 4 - AS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS SOBRE O CORPO DIFERENTE QUE CIRCULAM NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b> .....	78
4.1 “É a LIBRAS é visual”. Uma, duas, três línguas... E a linguagem corporal .....	86
4.2 “Coitadinho”, “passar a mão na cabeça”: momentos de tensão nas aulas .....	92
4.3 “Pessoal vê aqui”, “pessoal escuta aqui”, “não professor eu não vi”: sala de aula como um espaço cultural dos “normais” .....	98
4.4 “Nunca foi excluir”, “Respeito à inclusão” “Trabalhar com diversidade”: processos de normalização dos corpos diferentes .....	105
4.5 “Nossa e agora é visual!” “Assim trabalho no esporte adaptado”: tensões na prática docente .....	109
4.6 A identidade do corpo diferente como desafio para o professor .....	120

4.7 “... Os alunos aplaudiram teve toda uma manifestação...”; “nossa, professor, é uma  
superação, né?”- A presença do corpo diferente fazendo pensar sobre a identidade .. 132

**ÚLTIMAS ESCRITAS?** ..... 139

**REFERÊNCIAS**..... 144

**ANEXO** ..... 153

**APÊNDICES** ..... 155

*EPÍGRAFE*

*Um olhar desde o sumidouro  
Pode ser uma visão do mundo.  
A rebelião consiste em olhar uma  
rosa  
Até pulverizarem os olhos*

*(SKLIAR, 2003, p. 6)*

## INTRODUÇÃO

Me alucina, me tortura, me fascina, me amargura, a linguagem muda, eloqüente, inconsciente, quente, inconseqüente das mãos [...] Quanta poesia, sinceridade, nostalgia, maldade, sensualidade, a mão esconde em seu mutismo aparente, mutismo que a sensibilidade ouve e responde em explosões diversas de cada gente [...] (BARUKI, 1978, p. 71).

Para iniciar o primeiro capítulo da tese, trago parte de uma poesia, “A linguagem muda das mãos”. Faço referência ao corpo por uma de suas partes, as mãos. Com elas escrevo minhas ideias nesse texto, e por elas, na poesia, expresso meu entendimento de corpo como múltiplas linguagens que sugerem diferentes sentidos. Por isso, não é uma tarefa fácil falar sobre o corpo. Porém, aceitei o desafio.

Aceitei porque minha identidade corporal traz em sua subjetividade marcas das mãos biológicas e pedagógicas que traduzem aquilo que estou sendo e que vivo atualmente na tensão e irritação sobre as questões que cercam o corpo na sociedade, em especial na Educação Física. Trata-se de corpos que, assim como o meu, foram construídos histórica e culturalmente por grupos identitários que, pela sua hegemonia<sup>1</sup> e prepotência, consideraram-se “normais”, classificando os demais como “anormais”. Incluo nestes considerados “anormais” as pessoas com deficiência que a cultura médica e militar, em diferentes momentos históricos e sociais, representou no currículo<sup>2</sup> da Educação Física como corpo “doente” e corpo “indisciplinado”, porque às vezes se mostravam avessos a normas e valores da cultura dominante.

Embora seja grande o desafio de escrever, e o incômodo advindo de observações e vivências como professora de Educação Física que, no contexto dos estágios na Educação Básica e na Educação Superior, ainda observa e presencia desconforto com a presença do

---

<sup>1</sup> “Hegemonia é uma relação em que uma determinada identidade, num determinado contexto histórico, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação de equivalência, múltiplos elementos. A idéia de hegemonia existe justamente em contraposição à idéia de falta constitutiva, presente na teoria laclauiana. A noção de falta constitutiva, por sua vez, induz à idéia de que todas as identidades se constituem sempre de forma incompleta, seja em função da sua própria articulação incompleta de sentidos, seja a partir de sua relação com outras identidades, seja, ainda, por sua negação, a partir de seu corte antagônico (outra identidade que nega sua própria constituição)” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008, p. 30).

<sup>2</sup> “O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 1995 p. 59).

corpo diferente, formulo a seguinte questão: Quais representações culturais os professores de Educação Física (re)produzem sobre o corpo diferente?

A partir desta questão posta, a tese que me moveu a fazer esta pesquisa foi: Ainda que as representações do corpo docente do Curso de Educação Física sobre o corpo diferente estejam marcadas pela lógica cristã da piedade e pela lógica moderna da normalidade, a presença do corpo diferente está forjando outras representações sobre esses corpos e provocando deslocamentos no currículo.

Dessa forma, elegi como objetivo geral abordar as representações culturais que os docentes de Educação Física (re) produzem sobre o corpo diferente e, como objetivos específicos, os seguintes:

- Descrever as razões históricas e culturais que produzem as representações dos docentes de Educação Física sobre os corpos diferentes.
- Apresentar as representações dos docentes de Educação Física, articulando-as com os processos de normalização dos corpos diferentes.
- Identificar a existência ou não de tensões dos docentes enquanto profissionais que atuam na formação de licenciados em Educação Física.
- Compreender como os docentes de Educação Física enfrentam questões de negação (ou não) do corpo diferente nos cursos de graduação.

Ao reconhecer que a presença do corpo diferente provoca deslocamentos no currículo no Curso de Educação Física, percebendo tanto o corpo quanto o currículo como resultado, entre outros, de diálogos e conceitos produzidos pela cultura médica, militar e pedagógica, apoio-meem Apple (1995), Silva (2011), Paraíso (2010) e Costa (2008), que mostram a relação do currículo com os discursos e as diferenças, num jogo de poder, no qual a linguagem assume um papel central no processo de atribuição de significados.

Diante destas considerações, na teoria da identidade e diferença, na condição de dependência que elas apresentam entre si, adoto o termo “corpo diferente” nessa tese para me designar as pessoas com deficiência. Penso que, se discuto o corpo nas suas múltiplas linguagens e o apresento em diferentes momentos históricos, é porque, social e culturalmente, foram produzidas diferentes identidades que atravessam o currículo da Educação Física, entre as quais podemos citar corpo saudável, corpo sarado, corpo gordo, corpo magro, corpo deficiente.

Quanto à escolha por não adotar o termo “deficiência”, apoio-me, para explicá-lo, em Skliar (2003, p. 169) para dizer que “[...] a deficiência é o deficiente, e o deficiente é sua

deficiência”, quando, diante das características biológicas, há uma universalização do discurso de um corpo problemático, deficiente, que não corresponde ao que se espera “normalmente” de um corpo. Percebemos neste caso que o discurso não se faz centrado no sujeito, nas suas diferentes formas e maneiras de ser, mas, ao contrário, prende-se à maneira como o corpo foi inventado e criado por processos sociais, históricos, econômicos e culturais como perfeito e normal, processos que regularam e controlaram a constituição de nossas subjetividades em relação ao “outro” corpo, no caso, o corpo diferente.

Por outro lado, trago as expressões “corpo docente” e “corpo discente” para representar o grupo de professores e alunos que integram o Curso de Educação Física, porém com o entendimento de que não estou lidando com um corpo homogêneo, trabalho com identidades e diferenças desse corpo; portanto, o “corpo docente” e o “discente” são interpelados por discursos que os produzem, mudando-os constantemente de posição. Assim, não quero passar a impressão de coesão ou de identidades fixas, mas de relações nas quais o poder circulante as reposiciona.

Foi desta forma que os discursos instituíram realidades em relação aos corpos, descrevendo-os como perfeitos e normais a partir das práticas e conhecimentos da cultura médica e militar que constituíram o currículo do Curso de Educação Física. Quem escreve algo, no caso desta tese, ao escrever sobre o corpo diferente, tem a intenção de reproduzir ou imprimir seus significados como válidos, por meio das relações de poder.

Entendo que, ao utilizar a expressão “corpo diferente”, estou imersa nas relações de poder, pois, “quem narra– grupos ou indivíduos – exerce o poder sobre o que é narrado” (COSTA, 2002, p. 94). Pretendo caminhar na contramão das terminologias dominantes, abrindo fissuras nos discursos hegemônicos, possibilitando que novos discursos apareçam contrastados com os anteriores (LACLAU, 2011), para que o sujeito passe a ser compreendido com suas diferenças e as identidades como “deficiente” ou “normal” possam ser compreendidas como significados construídos, que são móveis e envolvidas por relações de poder.

Por isso, inspiro-me nos Estudos Culturais e seu campo teórico-metodológico, pois esse campo tem “uma nova forma de conceber e situar a cultura reconhecendo que não existe um lugar privilegiado que sirva de parâmetro para o conhecimento” (COSTA, 2005, p. 21). Esta nova forma de situar a cultura refere-se à virada linguística entendida como virada cultural, ou seja, os corpos, em si, só adquirem um sentido dentro de um sistema de significação produzido através da linguagem. Os diferentes significados foram produzidos social, política e culturalmente. Daí a importância de compreendermos as práticas sociais e os

discursos inscritos no corpo na Modernidade que representaram identidades e diferenças corporais no currículo da Educação Física para podermos desenvolver nossa tese. Nesse processo de construção da tese, foi também fundamental ver o que já foi pesquisado em torno dessa temática.

### **1.1 Pesquisas que antecederam a minha escrita**

Ao fazer uma busca dos estudos já realizados que discutem a presença do corpo diferente na Educação Superior, pesquisei no banco de teses da Capes trabalhos produzidos desde o ano de 2011. Numa primeira busca, utilizei os descritores “corpo diferente” e “educação superior” e nada encontrei. No entanto, ao fazer a busca com os descritores “inclusão/deficiência” e “educação superior”, encontrei algumas teses sobre a temática. Após a leitura dos resumos, destaquei as teses que tinham maior relação com a minha, totalizando cinco.

A pesquisa de Quadros (2011), intitulada “Higienizar, reabilitar e normalizar: a constituição da escola especial”, resgata a gênese e o sentido histórico da deficiência e nos apresenta a construção da deficiência na Modernidade e suas implicações na forma de educar e legislar. Desta maneira, contribui para o entendimento dos discursos estabelecidos como verdadeiros que constituíram identidades corporais normalizadoras.

A tese de Soares (2011), intitulada “A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: estudo sobre ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores”, aproxima-se da nossa temática quando apresenta a inclusão de alunos com deficiência visual em uma universidade federal, bem como as formas de ingresso no ensino superior, serviços, programas e laboratórios de apoio para eles. Da mesma forma, Piza (2011), em “O processo inclusivo em uma instituição particular de ensino superior do estado de São Paulo”, realiza um estudo em uma universidade particular cujo objetivo foi verificar como ocorria a inclusão nos cursos de Pedagogia, Direito, Análise de Sistema, Letras, Biologia e Psicologia. A pesquisa de Castro (2011), intitulada “Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras”, alerta-nos para a questão do ingresso e da permanência das pessoas com deficiência nas universidades públicas, preocupação que pode ser estendida a estudos feitos em universidades particulares. Estas pesquisas me permitiram perceber as preocupações com a inclusão dos alunos diferentes na universidade.

Silva (2012) com a tese de doutorado “Corpo inclusão/exclusão e formação de professores”, parte do pressuposto de que um processo efetivo de aprendizagem deveria contemplar o corpo como possibilidade pedagógica e busca refletir sobre a formação de professores no tocante às suas facetas identitárias imbricadas nos processos de inclusão em educação.

Com estas leituras, associadas às realizadas durante o doutoramento, foi possível perceber que as palavras “corpo”, “deficiência”, “normal”, pela sua polissemia, indiscutivelmente precisavam de uma sustentação teórica que explicasse os diferentes significados; além disso, na perspectiva dos Estudos Culturais “O significado é relacional dentro de um sistema ideológico de presenças e ausências” (HALL, 2003, p. 189). O diálogo constante (mesmo no silêncio) com os textos, sobretudo com os conceitos apreendidos de autores com os quais caminho nesta tese, tais como Hall (1997, 1999, 2003), Bauman (1998, 1999, 2001, 2005, 2008), Silva (2000, 2001, 2010, 2011), Laclau (2000, 2011), Veiga-Neto (2001, 2005), Mauss (1974) e Le Breton (2007), despertaram-me para um “corpo” na Educação Física com suas múltiplas identidades criadas em diferentes tempos e espaços.

Nessa tese, dialogo com estes autores em meio à tensão provocada pelos conhecimentos construídos: “os Estudos Culturais nos autorizam situarmo-nos ‘nas margens’, viajando no espaço intermediário no qual os limites delimitam, privilegiam, deslocam um espaço ou uma prática em relação à outra” (WORTMANN, 2002, p. 90).

## **1.2 O caminho pelo qual andei...**

Nos Estudos Culturais, as identidades e as diferenças são vistas como resultados de ressignificações constantes. Elas não são concebidas como fixas, mas são representadas ou reproduzidas nos contextos culturais, resultantes das relações de poder. Nesses contextos culturais, a cultura hegemônica tende a imprimir seus significados como válidos, mas isto não quer dizer que exista uma única cultura ou que concordemos com a ideia de alta e baixa cultura. Deve-se, antes, destacar o papel que as forças hegemônicas exercem no processo de construção das identidades e diferenças. Esta discussão é oportuna e necessária para situar os lugares por onde caminhei e me movimentei para construir essa tese.

Para fazer esta trajetória como pesquisadora, inserida no campo dos Estudos Culturais, envolvida pelos sentidos e significados de corpo que projeta nesse momento em minha identidade, parto para esta caminhada e falo sobre cultura, identidade e diferença com

Hall (1997, 1999, 2003) e Silva (2009, 2010, 2011), cultura e consumo com Bauman (2010, 2013), e trago Laclau (2011, 2013) para discutir identidades políticas, articulação e hegemonia, e Veiga-Neto (2001, 2005) para discutir o conceito de normatização. De forma específica, para explicar o corpo, que discuto nessa tese, e, sobretudo, o que defino como práticas corporais e técnicas dialogo com os estudos de Mauss (1974) e seu conceito de técnicas corporais.

Na interlocução com estes autores, fui compreendendo o corpo como uma invenção cultural que se constitui de diversas formas, entre elas o corpo diferente, e se modifica conforme as políticas econômicas, culturais e sociais de cada época. Esta condição o coloca como um espaço de disputa de poder.

Como docente do Curso de Educação Física de uma universidade particular, pensei realizar a pesquisa num contexto no qual sou professora e que no ano de 2014 B, depois de dez anos, recebeu no curso novamente um aluno surdo e, pela primeira vez, uma acadêmica cega. No início fiquei preocupada em exercer ao mesmo tempo o papel de professora e pesquisadora e esta condição, de alguma forma, interferir na pesquisa. Mas percebi que minha identidade pesquisadora vivia o conflito da racionalidade científica moderna que exige o distanciamento em relação à temática que se pesquisa. Com as leituras, fui compreendendo que nas ciências humanas e sociais e na perspectiva teórica dos Estudos Culturais, onde esta pesquisa se ancora, a “neutralidade da pesquisa é uma quimera” (COSTA, 2002, p. 153). A neutralidade não deixa de ser mais uma das verdades que nos foi colocada pela Modernidade, como se nós sujeitos não tivéssemos qualquer tipo de impressão ou sentimento na relação com a nossa pesquisa.

A partir de então, percebi que poderia abordar as representações culturais dos professores do Curso de Educação Física compreendendo que nos tornamos e estamos docentes enredados por discursos que nos constituem enquanto sujeitos, sem a pretensão de desenvolver um olhar neutro ou imparcial. Ou seja, no momento em que falamos em subjetividade nas nossas pesquisas, é importante destacar que estamos pensando como se constitui “o objeto de análise e não sua premissa ou seu ponto de partida” (SILVA, 2010, p. 27), que nesta tese é o corpo diferente, tentando entender os mecanismos pelos quais os significados foram produzidos na linguagem e constituíram nossas identidades docentes. Buscamos compreender como nos tornamos o que somos para entender o campo cultural em que os sentidos do corpo diferente são produzidos.

Um dos instrumentos de produção dos dados foi a entrevista. Foram convidados os docentes do Curso de Educação Física que trabalhavam com a turma do segundo semestre,

a turma em que estavam presentes os alunos que denomino nesta tese de corpos diferentes. Quanto à escolha do tipo de entrevista, se estruturada ou não estruturada, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 136), “se bem que este tipo de debates possa animar a comunidade de investigação, a nossa perspectiva é a de que não é preciso optar por um dos partidos. A escolha recai num tipo particular de entrevista baseada no objetivo da investigação”.

As pesquisas de Estudos Culturais não se vinculam a uma tendência particular, e tampouco “subordinam as energias intelectuais a qualquer doutrina estabelecida” (SILVA, 2010, p. 21), porque entendem que a cultura é um campo de diferença e de lutas de poder. É um campo no qual nada pode ser considerado como um fato dado e único, mas deve ser visto como produzido e que, nas suas diferentes formas, produz diferentes subjetividades.

### 1.3 Corpo diferente, corpo docente, corpo discente... Corpos

Minhas escritas não se dão de forma desinteressada, haja vista que venho afirmando que é no interior do discurso que “as coisas” acontecem e esta pesquisa se torna mais um espaço político de possibilidade em que a lógica da identidade e da diferença constituintes na Educação Superior, em especial, no Curso de Educação Física, pode ser discutida e refletida em seus múltiplos interesses.

Mesmo que na universidade ainda possa permanecer a ideia de que a objetividade deva ser garantida na realização de um trabalho, é a nossa trajetória de vida, acadêmica e profissional, que acaba delineando não só a escolha do tema, mas todo o processo de pesquisa, ou seja, a minha subjetividade, que “não é dada, mas produzida” (SILVA, 2011, p. 27) e que trago na objetividade desta pesquisa.

Nessa pesquisa trago um pouco das minhas identidades, começando pela profissional, que foi construída passo a passo em dois contextos distintos que marcaram minha trajetória de vida: num ambiente hospitalar e no ambiente escolar, que, pensando bem, não divergiu da identidade corporal que descrevo no início da tese, marcada por mãos biológicas e pedagógicas.

Graduada na década de 1980, tive a oportunidade de vivenciar um modelo de Educação Física pautado na demonstração. Neste modelo, os professores demonstravam os movimentos, os alunos reproduziam e eram corrigidos quando não os realizavam conforme o modelo apresentado. Assim, a execução dos movimentos era o objetivo principal. Esta maneira de trabalhar nas aulas de Educação Física ficou conhecida como Educação Física Tecniciста<sup>3</sup>.

Pela descrição do tipo de aula, já se pode imaginar que um corpo sem condições de se movimentar ou de visualizar o movimento para depois reproduzi-lo não tinha espaço nessa aula. Logo, não tive a oportunidade de sentir e conviver com o corpo diferente na minha formação. Ao contrário, na turma a maioria, se não todos, eram atletas, pois desde o vestibular, além da prova escrita, havia o exame prático. Quanto ao currículo, não havia nenhuma disciplina que abordasse ou falasse sobre o corpo diferente no Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

---

<sup>3</sup> A Educação Física nas Leis nº 5. 540/68 e 5. 692/71 reforça o “seu caráter instrumental, caráter esse que, num primeiro instante, veio a configurar-se no zelar, enfaticamente, pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, buscando, com esse proceder, assegurar ao ímpeto desenvolvimentista então em voga mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 107).

O meu primeiro encontro com o corpo diferente foi por meio da ginástica olímpica em uma academia em que trabalhava, quando recebi uma criança com laudo de deficiência mental para treinar com ela uma série de exercícios porque, depois de seis meses, ela passaria por uma avaliação médica no Rio de Janeiro.

O trabalho com esta criança com deficiência mental desencadeou na minha vida profissional uma série de mudanças de práticas e estudos, e me levou a trilhar novos caminhos, o que teve como resultado a minha Dissertação de Mestrado, concluída em 2000, na Universidade Católica Dom Bosco, no Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulada “Um programa de ginástica olímpica destinada a crianças com deficiência mental: desenvolvimento, análise e avaliação”.

Ao elaborar um programa com uma modalidade como a ginástica olímpica, que tem, em princípio, movimentos complexos, técnicos e que prima pela estética, para crianças com deficiência mental, percebi a possibilidade de trabalhar de uma forma diferente e que esse “trabalhar diferente” estava relacionado a conhecer e entender a maneira como elas apreendiam os movimentos da modalidade, e não como eram demonstrados e nós gostaríamos que fossem.

No mestrado, mesmo sem trabalhar com o campo teórico que utilizo nessa tese, penso que a percepção que tive em relação ao corpo diferente desconstruiu uma das “verdades” histórica e culturalmente inventadas sobre as práticas que atravessaram minha formação acadêmica na produção do corpo inapto ou incapaz para realizar determinadas tarefas ou praticar determinadas modalidades, dentro de um modelo de movimento ou gesto determinado por um grupo identitário hegemônico, que estabelece regras para classificá-los como corretos ou incorretos.

Para minha surpresa, na escola, enquanto eu acompanhava os acadêmicos na disciplina de Estágio Supervisionado em 2013 nas escolas públicas estaduais, percebia que os acadêmicos do Curso de Educação Física do Estágio, no momento de realizar sua regência, não se sentiam à vontade com os alunos que apresentavam deficiência física, em especial, o aluno cadeirante. Quando o aluno usava a cadeira de rodas para se locomover para a aula de Educação Física Escolar, parecia que o plano de aula elaborado por eles e acompanhado por mim não comportava esse tipo de aluno. Por mais que fizessem adaptações nos exercícios e nos jogos, a aula parecia não fluir. Esse aluno com deficiência física passava a ser a “causa” de todos os problemas e preocupações da aula. Mas, na verdade, eu percebia que o problema não estava no aluno com deficiência e sim no receio, no medo de dar aula para o corpo

diferente. O plano de aula dos acadêmicos contemplava a turma em geral, sem pensar na possibilidade de existir um corpo diferente na aula de Educação Física.

Por isso, percebia, assistindo à aula dos acadêmicos, que o “corpo diferente” causava estranhamento aos olhos dos acadêmicos, e esta situação me deixava desconfortável. Fui percebendo, aos poucos, que a aula que eles preparavam para aplicar se fundamentava basicamente em dois pontos: nos esportes e na demonstração de movimentos preconizados e padronizados como corretos.

Via-os irritados pela tensão entre a aula planejada que não se aplicava e o sentimento da obrigatoriedade que circulava na escola através do discurso da inclusão. Aliás, incluir os alunos com deficiência nas aulas de Educação Física circulava no mundo universitário, no Curso de Educação Física, sobretudo na Disciplina Atividade Física Adaptada<sup>4</sup> (assim denominada no Curso de EF desta IES particular), e agora, no estágio o discurso da inclusão deveria ser efetivado na presença do aluno cadeirante.

Nesse espaço de tensão entre teoria e prática, divido a angústia dos acadêmicos e entendo que é por meio do discurso e das práticas com o corpo diferente é que temos a oportunidade de repensar a aula de Educação Física, invertendo a ordem do que é preconizado em termos de movimentos e gestos.

Com base no que foi apresentado, penso nas tensões que circulam o corpo diferente que hoje ocorrem na disciplina de Estágio Supervisionado, percebendo como advêm de processos históricos e culturais construídos sobre o corpo, que em diferentes períodos, como, por exemplo, na década de 1980 (à qual me referi como período de formação acadêmica), sofreram influências de grupos hegemônicos, cujo interesse era a reprodução de corpos com comportamentos, movimentos, gestos padronizados, uniformizados e alinhados com o pensamento deles. Assim, o corpo foi utilizado como um meio discursivo para propagar esses pensamentos e essas ideias. Isso repercutiu nos currículos de Educação Física, no perfil profissional do professor de Educação Física desta década – e me encaixo neste perfil de profissional – que ainda traz em sua identidade marcas que surgem na prática docente e nos conteúdos.

Mesmo que essas tensões angustiem e irrite os acadêmicos, não podemos deixar de perceber que elas são importantes na medida em que dialogam e trazem à tona a

---

<sup>4</sup> Atividade Física Adaptada – A disciplina foi inserida nos cursos de Educação Física em meio às reformulações teóricas, debates e discussões sobre a formação e atuação do professor de Educação Física instituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1987), que traz como exigência que os cursos de formação ofereçam uma disciplina que trate do conhecimento sobre pessoas com deficiência na formação inicial de professores.

presença e a existência do “outro” que denomino de “corpo diferente” nas aulas de Educação Física Escolar e nas salas de aula do Curso de Educação Física. Assim, a disciplina Estágio Supervisionado sai do curso e retorna a ele discutindo o “outro”, o corpo diferente, não como a “causa dos problemas”, e sim como possibilidade de uma inquietação fundamental para se discutir “o outro corpo” como um corpo que não é “aquele corpo estabelecido” ou “o corpo como o meu”, mas um corpo diferente do corpo produzido simbólica e discursivamente pela cultura médica, militar e pedagógica como eficiente/deficiente, disciplinado/indisciplinado, normal/anormal.

Para explicar as múltiplas identidades e diferenças de corpos produzidos culturalmente no processo histórico da Educação Física, no segundo capítulo da tese detalho os entendimentos a respeito do binômio identidade e diferença como resultado de uma produção simbólica e discursiva que se dá por forças sociais assimétricas de poder que represente a cultura hegemônica.

Em relação à segunda experiência (no grupo do hospital), nas aulas de Educação Física apenas para pessoas que apresentavam deficiência física, uma frase entre elas era recorrente: “Gosto de vir aqui, professora, porque aqui nós temos o mesmo problema e a gente se entende”. Essa frase me marcou, pois eu transitava nos dois espaços: universitário e hospitalar. Ela foi decisiva para pensar algumas questões: Por que a Educação Física sente dificuldade em trabalhar com o corpo que apresenta alguma diferença? Por que o corpo que apresenta alguma diferença se sente “igual” em determinados lugares?

Vejo o corpo nessa tese como produto de um sistema de representação que “inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos, por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos” (WOODWARD, 2011, p. 17), ou seja, o corpo é uma construção cultural, histórica e social que está em constante reconstrução, o que me leva a pesquisar as representações culturais dos professores de Educação Física sobre o corpo normal/anormal, entendendo que nós podemos estabelecer novas articulações e, com elas, criar novos discursos sobre o corpo diferente.

A tese está organizada em quatro capítulos, da forma que acredito que apresente uma unidade que permitiu alcançar os seus objetivos. Ela representa também a maneira como caminhei com as ideias, minha interlocução com os autores, minha trajetória de escrita, reflexões, exigências, sugestões e orientações recebidas.

No primeiro capítulo, descrevo minha opção pelo tema e, ao fazê-lo, percebo que a escolha não é “natural”<sup>5</sup>, não ocorre por acaso; ao contrário, envolve questões históricas e culturais, identidades profissionais e identidades pessoais, que foram se constituindo historicamente e não definidas biologicamente. Por isto, quando me refiro ao corpo, penso que ele é resultado de discursos que o interpelaram por diferentes culturas que o nomearam com “[...] identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”(HALL, 2003, p. 13). Trata-se de um “eu” que foi representado na Modernidade como corpo completo, ordenado e disciplinado, e que na contemporaneidade é ressignificado constantemente pela incompletude das identidades e diferenças no campo cultural, um contexto de luta pelo significado e onde as relações de poder são permanentes.

Como consequência desta cultura produzida em meio a relações de poder, nós da Educação Física fomos constituídos e ensinados a trabalhar com os corpos considerados “perfeitos” e fortes que são representados na figura de Mirón. O profissional da Educação Física é representado pela figura do Discóbolo de Mirón, que, no aspecto corporal, retrata a ideia de corpo forte e valente que prevaleceu no mundo grego, como também sua abordagem anatômica e cinesiológica que forma o currículo do Curso de Educação Física e marca a identidade profissional do corpo docente. Trago estas questões no segundo capítulo. Mas apresento também os processos de luta e conquistas do corpo diferente nas escolas, na Educação Superior e nos currículos da Educação Física.

No terceiro capítulo, trago aspectos históricos e culturais de como o corpo foi representado a partir da Idade Média e da Modernidade, pois entendo que nossas identidades corporais foram construídas a partir da cultura destes períodos.

No quarto capítulo, discuto o caminho pelo qual andei, as observações das aulas, o encontro do corpo docente do Curso de Educação Física com o corpo diferente, as tensões e conflitos provocadas pelo deslocamento das práticas discursivas que desestabilizam as identidades profissionais e do corpo docente. Nas palavras finais, trago os principais resultados dessa tese e algumas inquietações que continuam.

---

<sup>5</sup> Utilizo a palavra “natural” no decorrer da tese para imprimir significado às coisas ou criaturas, que, em contraposição à ideia dos efeitos simbólicos da linguagem no campo cultural e social, eram concebidas pelo mundo natural ou pelo mundo transcendental. De acordo com Silva (2009, p. 76), não existe algo que seja natural: “Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais”.

## **2 O LUGAR DA CULTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA E NA EDUCAÇÃO DO CORPO DIFERENTE**

Considero importante trazer nesse capítulo alguns entendimentos que estarão presentes ao longo da tese, tais como: cultura, identidade e diferença, destacando como eles marcaram a Educação Física.

A cultura é uma palavra polissêmica (VEIGA-NETO, 2003), que inicialmente estava relacionada com valores e padrões de comportamento e progresso de uma sociedade. Assim foi concebida no final do século XVIII, na intenção de representar uma civilização que expressasse o sentido de ordem e educação opondo-se à barbárie. No discurso iluminista, a cultura reforçou a existência da razão como o caminho para que as sociedades alcançassem o progresso almejado.

Mais tarde, a partir do século XX, a cultura passou a ser relacionada às instituições, às artes e à religião, o que tornou inviável pensar em uma só cultura para toda a sociedade. Pensar em culturas e aceitar que existem culturas é uma situação conflituosa que não ocorre apenas atualmente. Grupos defensores da tradição arnoldiana do século XX, preocupados com a possibilidade de um “declínio cultural, a padronização da cultura e o nivelamento por baixo” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38), chegaram a intervir nas escolas como uma forma de resistência à cultura de massa.

A tradição arnoldiana correspondeu a análise que Mathew Arnold fez de cultura, uma análise elitista e hierárquica, considerando a existência de “alta cultura” e “baixa cultura”, sendo a primeira correspondente a cultura burguesa e a outra à cultura operária. Esta concepção de cultura permeou os séculos XVIII, XIX e XX e tinha na harmonia e beleza as prerrogativas da cultura, “que deveria ser cultivada para fazer frente à barbárie dos grupos populares, cuja vida se caracterizaria pela indigência estética e pela desordem social e política” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 37).

Kronbauer e Nascimento (2014) nos apresentam a ginástica e o circo que, no século XIX diante de uma ordem social instaurada pela burguesia e movida pelo vapor das indústrias, em contraste com o surgimento de “grandes companhias de entretenimento com

espetáculos elitizados, [...] artistas de rua em geral, enfrentavam uma Europa hostil aos excessos do corpo” (KRONBAUER; NASCIMENTO, 2014, p. 160), o que correspondia aos ideais higienistas de moralização e disciplinarização dos corpos, entre eles os corpos diferentes.

O questionamento da tradição arnoldiana de cultura, uma concepção elitista, na concepção “líquida” de Bauman (2013, p. 9), “não é tanto o confronto de um gosto (refinado) contra outro (vulgar), mas do onívoro contra o unívoro, da disposição para assumir tudo contra a seletividade excessiva”.

Trata-se de uma seletividade que era fruto de uma epistemologia monocultural (VEIGA-NETO, 2003, p. 7) da Modernidade que supunha “um acordo planejado e esperado entre os detentores do conhecimento [...] e os ignorantes (ou aqueles assim descritos pelos audaciosos aspirantes ao papel de educador)” (BAUMAN, 2013, p. 13) com vistas a moldar uma nova ordem. Por esse cenário apresentado, podemos perceber a presença da cultura no campo educacional permeado por relações de poder assimétricas que calou vozes, limitou vontades, restringiu os desejos dos corpos.

A partir do século XX, os teóricos da cultura mudam o conceito elitista e a relacionam ao campo da produção dos significados, o que aumenta a possibilidade de compreender as diferentes culturas. A cultura única e universal é colocada em xeque e deixa de ser vista como o caminho pelo qual se chegava às formas elevadas de Cultura.

Com o deslocamento cultural que entende que não existe Cultura, mas culturas, o que nós corpo docente podemos fazer “[...] é mostrar como o mundo é constituído nos jogos de poder/saber por aqueles que falam nele e dele, e como se pode criar outras formas de estar nele” (VEIGA-NETO, 2003, p. 13), sem a crença em uma única verdade, mas em verdades. A partir disto podemos compreender a intenção que se esconde por trás de uma seleção e classificação dos corpos para que ele seja reconhecido culturalmente.

No contexto educacional, a escola foi o espaço indicado não apenas para “educar”, mas também para “disciplinar” os corpos imprimindo nas práticas corporais os discursos iluministas e os critérios de seleção, silenciados, mas implícitos nos movimentos que apenas permitiam sua realização por corpos em condição de fazê-los, excluindo os corpos diferentes.

Num contexto de mudanças, provocado pela crise da ciência em função de sua participação decisiva nas duas guerras mundiais, surge um grupo de intelectuais como

Raymond Williams, Edward P. Thompson e Richard Hoggart, marxistas britânicos, que se posicionou contra o elitismo conservador da direita e a ortodoxia da esquerda. Esses intelectuais constituíram um grupo que ficou conhecido como *New Left* (Nova Esquerda), que, sem abandonar os princípios marxistas, procurou reformular os conceitos de cultura. Mas a Nova Esquerda desintegrou-se em 1961 (SILVA, 2010). Foi pela Nova Esquerda que Hall entrou nos Estudos Culturais, mas o marxismo, para ele, sempre foi um problema e perigo, e com base nesta “problemática” Hall (2003, p. 191) afirma que “em nenhum momento os estudos culturais e o marxismo se encaixaram perfeitamente, em termos teóricos”.

Nesta tese me aproprio de autores como Laclau (2013) que reformula o conceito de hegemonia. Trago este autor por entender que os Estudos Culturais discutem a cultura dando ênfase aos seus aspectos políticos, suas relações de poder, mostrando a impossibilidade de entender a realidade sem considerar a cultura como dimensão constitutiva dela.

Essa dimensão que a cultura tem e a maneira como regula os corpos estão presente sem nós no momento em que somos atravessados por práticas discursivas capazes de deslocar e produzir novas identidades que se tensionam entre si. As nossas ações e atitudes são moldadas e reguladas pelo que a cultura imprime como significado, o que Hall (1997, p. 42) denomina de “regulação normativa”. Este tipo de regulação permeou e permeia os corpos na Educação Física, pretendendo “discipliná-los”, “ordená-los” “aperfeiçoá-los” e tendo como referência uma identidade de corpo representada pelo discurso da normalização.

No sistema de representação o processo classificatório está presente, uma vez que representar é arbitrar e dizer “essa é a identidade”, “a identidade é isso” (SILVA, 2009, p. 91); dando sentido à identidade e à diferença, a representação no circuito da cultura inclui e exclui, estabelece os critérios dos que podem e dos que não podem pertencer a um grupo. Ao corpo diferente, que foi criado como uma identidade “anormal” e “ineficiente” no processo classificatório, coube a diferença, já que a identidade de corpo perfeito na concepção anátomo-fisiológica e eficiente em termos de produção foi construída como normal. O corpo foi sempre alvo da regulação cultural. Nele estão inscritos normas, valores e outras formas de expressão que mostram a estreita relação entre cultura e poder.

Trata-se de um poder capaz de interferir na nossa subjetividade controlando os sentimentos que vivenciamos e a maneira como repercutem e são expressos fisicamente em nós, estando enraizados em normas coletivas implícitas (MAUSS, 1974). Por isso dizemos

que elas não são naturais, mas criadas por práticas sociais, políticas e culturais. Da mesma forma, o corpo normal é uma invenção.

Segundo Veiga-Neto; Lopes (2007, p. 35-36), os dispositivos *normatizadores* “são aqueles envolvidos com o estabelecimento das normas, ao passo que os *normalizadores* são aqueles que buscam colocar todos sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade já definida por essa norma”. Ambos trouxeram implicações na construção da identidade do corpo no campo da Educação Física.

A instituição de ensino na nossa cultura exerce as duas funções: normatizadora e normalizadora. Estas funções foram muito bem aplicadas ao corpo no interior das escolas pelo Estado, pela medicina e pela pedagogia. O Estado criou a política e governou, a medicina colaborou com as medidas higiênicas detectando o corpo doente, sujo, que a pedagogia deveria ensinar recorrendo à “linguagem” da pureza, do corpo saudável que seguia as normas estabelecidas pelas políticas e padrões sociais hegemônicos. Então o corpo normal era o corpo obediente e subordinado, ao passo que o corpo anormal era o corpo diferente, sujo, doente.

Uma vez o corpo normalizado, fica mais fácil submetê-lo à ordem e, portanto, regulá-lo. Esta foi a escola que tivemos na Modernidade e que atualmente ainda tem seus sistemas de regulação e espaços de significação. Os discursos que circulam nela não podem ser naturalizados, e tampouco a diferença silenciada.

Há sempre disputa pelo domínio de um significado e pela imposição de uma cultura. Nesse processo um significado se torna universal, mas não elimina as tensões nem as diferenças. Elas continuam existindo e mostram o quanto o universal é contingente e a qualquer momento pode ser assumido por uma identidade particular que se torna universal (LACLAU, 2011).

Percebemos, então, que o campo da cultura é um campo de lutas, é movido por tensões e, conforme Backes (2005, p. 1), “apresenta sempre uma dimensão ativa e interessada, constituindo-se num processo marcadamente político”. É no campo da cultura que as identidades e as diferenças são constituídas, e isso afeta intensamente a vida das pessoas. Por isso, é preciso também explicar o que é a “centralidade da cultura” (HALL, 1997), mostrar a importância que a cultura tem assumido na sociedade contemporânea, estando presente no estilo de vida dos corpos, no ritmo de trabalho e consumo, nas relações e na produção das identidades e diferenças, bem como no Curso de Educação Física.

Como a cultura está presente em todos os espaços e interfere em nossa subjetividade, a “linguagem, como prática de representação, assumiu uma posição privilegiada na construção e circulação de significado” (HALL, 1997, p. 28). Com isto passamos a ser aquilo que o discurso nos forja, aquilo que em determinado momento e contexto nos representa e muitas vezes é imposto como verdadeiro.

Assim, a cultura não está apenas no que consideramos como objeto ou parte material, na arte como foi concebida, mas na forma como a enxergamos, a representamos e ela nos é representada; ou seja, está presente nas práticas sociais.

É pela cultura que compreendemos o mundo porque é ela que atribui sentido a tudo que existe nele. E quando dizemos que a cultura está associada ao poder, é porque a atribuição de um “sentido” se dá no campo da cultura sempre articulado com relações sociais; por isso dizemos também que se trata de um campo de tensão, porque a articulação é uma categoria que marca o cenário político contemporâneo contra as diferentes formas de subordinação e exclusão.

A exclusão de um significado se dá pelo princípio da equivalência, que consiste em criar uma cadeia entre as várias lutas que compõem a esfera pública, que não convergem espontaneamente, mas se articulam para fixar um sentido. Por isso, não se trata apenas de estabelecer uma mera aliança entre interesses de grupos diferentes. Isso requer a criação de novas posições de sujeitos, que, mediante a articulação, fixarão um sentido particular que excluirá outros sentidos. Isso não significa que estes grupos não mantenham os sentidos que já tinham, mas parte deles se resignificou no sentido universal. A fixação destes sentidos cria o ponto nodal (LACLAU, 2013). A cultura tem a sua dimensão política, e nestas articulações os sentidos são atribuídos sempre de contingente e aberta a outras possibilidades de fixação de novos sentidos em confronto com outros sentidos.

Ponto nodal é o encontro de identidades particulares que não deixam de ser particulares, mas, pela sua incompletude, se articulam com outras identidades. Os pontos nodais em determinado momento criam uma situação coletiva que, neste contexto, passa a representar uma identidade política universal, tornando-se hegemônica<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Em *Hegemonia e estratégia socialista*, o objetivo teórico dos autores (LACLAU; MOUFFE, 2004, p. 22-23) é justamente preencher as lacunas deixadas pelo marxismo clássico, a partir de uma reflexão que tem como ponto de partida o arcabouço conceitual elaborado por Gramsci, especialmente a sua teorização sobre a hegemonia. Para eles, o caráter aberto e incompleto do social é condição de toda prática hegemônica e, conseqüentemente, nenhuma lógica hegemônica consegue dar conta da totalidade do social, pois neste caso se produziria uma nova sutura e o próprio conceito de hegemonia se autoeliminaria.

A hegemonia se dá no campo da cultura campo em meio a lutas e tensões. As transformações que ocorreram no final do século XX, mas precisamente as referentes a gênero, sexualidade, etnia, raça e às pessoas com deficiência, foram movimentos sociais que trouxeram implicações na nossa identidade pessoal e profissional enquanto sujeitos, produzindo outros modos de luta pela hegemonia. Essa luta não apenas nos desestabilizou, mas também abalou as velhas tradições e estruturas que acreditávamos que não seriam abaladas, assim como o sujeito (HALL, 2003). Quanto ao abalo das “velhas estruturas”, Hall (2003) faz referência à transformação operada pela cultura que ele denomina de epistemológica, que se refere ao conhecimento, às teorias e às compreensões. Ela consiste em uma verdadeira revolução conceitual, que colocou a cultura como constitutiva da vida social e ao lado dos processos econômicos, que até então eram a chave para a explicação de todos os problemas. Isso não significa descartar a conjuntura social e a econômica, mas que elas são também culturais a partir do momento em que acarretam consequências em nossas vidas, dependendo do significado que produzem e do conhecimento que operam na constituição de nossas identidades. Portanto, o econômico é uma questão também cultural.

O econômico também é cultural porque, a partir da revolução conceitual, em que tudo que nos cerca apenas ganha sentido e passa a existir dentro de um sistema de significação atribuído pela linguagem, todo conhecimento concebido passa então a ser questionado, haja vista que tudo veio dele a partir da linguagem e de seu sistema de representação. Isso muda totalmente as concepções teóricas, os conhecimentos. As “verdades” a partir dos conhecimentos do Iluminismo, as certezas e a razão inquestionável são colocadas em xeque.

Cultura e representação são indissociáveis. É por meio da representação como um sistema de significação que se atribui sentido às coisas, à identidade e à diferença. Elas são resultados de um “sistema linguístico e cultural arbitrário” (SILVA, 2009, p. 90). A partir dessa colocação, posso dizer que o corpo em si não quer dizer nada, mas no campo da cultura, dependendo do sentido a ele atribuído, vai assumir uma identidade. É assim que as identidades são produzidas, mas, como já descrevi anteriormente, é num campo de disputa e de tensão que se produzem os significados. Estes significados não são fixos, já que vêm da linguagem e estão articulados ao poder. São cambiantes e reposicionados em relação a outros significados num processo de incompletude.

Pela incompletude de toda identidade dizemos que o universal é parte de nossa identidade, justamente pela falta constitutiva; ele é uma particularidade que, em algum momento, se tornou dominante (LACLAU, 2011). A partir desta lógica, fica melhor o entendimento do discurso universal que representou e instituiu a identidade do corpo normal e excluiu a identidade particular do corpo “anormal” na Modernidade. Identidades particulares representadas pelo Estado, pela medicina e pela pedagogia, na operação de assumir um significado universal, neste período com as medidas higiênicas, criaram o discurso universal do corpo normal.

Por outro lado, é importante considerar que nos discursos os significados são criados por nós, e estes significados não são rígidos, pois não conseguimos estabelecer significados fixos e imutáveis, havendo sempre a possibilidade de um novo sentido ser articulado.

Outro ponto relevante é tomar a cultura como central, porque entendo, a partir dela, que nós e as coisas que nos rodeiam são criação da linguagem e que é ela que dá sentido a tudo:

A cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam das telas, nos postos de gasolina. Ela é um elemento chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais. É trazida para dentro de nossos lares através dos esportes e das revistas esportivas, que freqüentemente vendem uma imagem de íntima associação ao “lugar” e ao local através da cultura do futebol contemporâneo. Elas mostram uma curiosa nostalgia em relação a uma “comunidade imaginada”, na verdade, uma nostalgia das culturas vividas de importantes “locais” que foram profundamente transformadas, senão totalmente destruídas pela mudança econômica e pelo declínio industrial (HALL, 1997, p. 22).

Por isto, as nossas identidades mudam conforme as mudanças culturais acontecem e as diferenças tendem a ser vistas conforme a representação cultural hegemônica. As diferenças lógicas da cultura hegemônica tendem a ser vistas como anormais, como inferioridade, como deficiência.

Na teoria social de Laclau (2011), os sentidos são temporários e contingentes, e nas práticas discursivas existem as fissuras, que parecem não existir quando falamos de hegemonia de uma identidade. Mas é por meio delas que os pontos nodais se articulam. As identidades hegemônicas podem, por algum momento, debilitar as diferenças, mas não domesticá-las totalmente, porque, além das articulações serem contingentes e provisórias,

existirá sempre a ameaça do “estranho” (BAUMAN, 2001) que estará presente e poderá ser uma possibilidade de atribuir um novo sentido à prática social e estabelecer uma nova articulação. Essa dinâmica cultural na qual os significados posicionam as identidades, articulando-as e rearticulando-as em diferentes espaços com as diferenças, ocorre em todos os contextos, incluindo o contexto do Curso de Educação Física.

Portanto, um dos espaços onde a instabilidade das identidades aparece é o espaço educacional, assim como aparece nele o conflito com as diferenças. No entanto, considero nesse momento importante fazer um pequeno recuo para chegar à Educação Superior, local onde desenvolvo a pesquisa. Recordo que no século XX houve a obrigatoriedade e expansão da escolarização. As escolas receberam um número elevado de alunos com deficiência, que nessa tese chamo de corpos diferentes. Muitos alunos, ao encerrarem a Educação Básica, fazem o vestibular para ingressar na Educação Superior, e, da mesma maneira, os alunos (corpos diferentes) acompanham esta trajetória em suas vontades, e, mais que isso, são induzidos a terem um diploma, pois são seduzidos pelo mercado e cultura contemporânea que, cada vez mais, deixam-nos insatisfeitos com novas necessidades, ao mesmo tempo em que mantêm as necessidades que já foram realizadas (BAUMAN, 2013). O cenário educacional, então, fica com o “velho” discurso da importância da graduação, agora também para o corpo diferente.

O espaço educacional, seja ele qual for, é um espaço cultural a partir do momento em que produz significado que mexe com a subjetividade dos indivíduos, produzindo identidades. Backes (2005) argumenta que os sujeitos são contraditórios, que somos empurrados em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Estes deslocamentos parecem empurrar a identidade do corpo diferente rumo às universidades mediante os discursos da inclusão e do consumo. A subjetividade tem a ver com os nossos sentimentos e pensamentos, que, no contexto social, são atravessados pela linguagem e a cultura, que dão significado ao que somos e assumimos (WOODWARD, 2011).

A cultura e a linguagem vêm constituindo um campo de pesquisa na educação, da mesma forma que as discussões que envolvem as identidades e diferenças. A importância delas se deve ao fato de que, a partir desses entendimentos, as concepções essencialistas e os processos de “normalização” dos corpos diferentes passaram a ser compreendidos como um processo de significação, como um sentido que a eles foi atribuído, criando a identidade do

corpo normal. Assim como uma identidade foi criada, ela pode ser recriada, pois seu sentido não é fixo e sua incompletude permite articulações de novos sentidos.

Não só as identidades são contraditórias e ambivalentes. Para os Estudos Culturais, assim como elas, nós também somos incoerentes, descentrados e não somos plenamente conscientes. O sujeito centrado e consciente, o sujeito cartesiano não faz sentido. Atualmente, esses estudos se voltam para as múltiplas identidades que estão emergindo, e a cultura, como parte constitutiva da “realidade” em que o sujeito está inserido, subverte as ideias e coloca a direção dos conhecimentos de fora para dentro, desconstruindo o que se pensava sobre “essência” e consciência. O sujeito é mergulhado, desde o momento em que nasce, em um sistema de significação e envolvido por discursos que o fazem representar diferentes funções e assumir múltiplas identidades.

É nesse sistema de representação que, ao assumir uma identidade, cria-se a diferença. Para representar um corpo normal foram estabelecidos os critérios/normas do que é ser normal. A análise desses binarismos mostra a imposição de cultura hegemônica, que regula e domina as demais identidades.

É neste sentido que os Estudos Culturais (HALL, 1997; BAUMAN, 2013), com sua ênfase na identidade e diferença (SILVA, 2009; LACLAU, 2011), anunciam o fim das fronteiras, a descrença na cultura elitista, nas identidades fixas, nas verdades inquestionáveis, e privilegiam a análise da relação entre cultura e poder.

A cultura cria e precisa de significados que não são apenas disputados, mas também impostos a fim de que prevaleça o sentido da identidade hegemônica. É desta forma que se caracteriza a presença de forças de poder no campo da cultura que, o mesmo tempo em que lutam para imprimir um significado e criar uma identidade, estabelecem a diferença. Daí ser a cultura um sistema de controle da identidade e da diferença, um jogo de forças antagônicas que só ocorre na interdependência.

Este processo de produção de significados nos permite refletir sobre como grupos identitários, como com suas práticas sociais no exercício do poder produziram/produzem sentido de forma que fiquem registradas suas ações e elas funcionem de forma que seus significados são “incorporados” como o correto e o verdadeiro. Com relação a isto, devemos compreender as práticas sociais destes grupos como estratégias políticas que buscam tornar seu discurso universal.

Ainda que nesse capítulo já tenho feito referência ao processo da produção da normalidade, no próximo capítulo mostrarei o processo de forma mais específico; posto que, no campo dos Estudos Culturais, tudo é um produto histórico e cultural, convém mostrar como se deu essa produção.

As práticas econômicas também são culturais, ainda mais quando estabelecemos a relação entre o corpo diferente e o corpo máquina<sup>7</sup>, como o denomino nesta tese, o corpo produtivo e eficiente na cultura econômica contemporânea permeada pela insatisfação e a sensação do “querer mais” mantém a cultura mercadológica. Os corpos diferentes, que muitas vezes foram segregados e considerados mais “estranhos” e não chegavam à escola, hoje chegam e são “deficientes”, são alunos-problema, com atraso na aprendizagem, ou sem condições de seguir o ritmo imposto pela instituição. Mas esses corpos diferentes não são só isso. São representações culturais de práticas institucionalizadas e escolarizadas que nomearam e classificaram o corpo diferente que passo a expor a seguir.

## **2.1 Institucionalização e escolarização do corpo diferente**

No decorrer da história do corpo diferente, muitas práticas discursivas de grupos hegemônicos determinaram como seria o seu atendimento e atribuíram diferentes identidades a ele. Porém, nesta tese tratarei apenas da história do surdo e do cego, porque estão relacionados aos alunos que acompanhei e que denomino de corpos diferentes.

Embora os avanços da ciência marquem o século XVIII, o conhecimento acerca do corpo diferente, como escreve Skliar (2003, p. 169), até hoje, “[...] não nos permitiu entender absolutamente nada sobre o corpo deficiente”. O acesso à educação foi uma luta muito difícil, até porque, na Modernidade, a maioria da população não tinha acesso à educação. Neste período, as crianças cegas e surdas recebiam instrução em escolas que se preocupavam em restabelecer as habilidades prejudicadas pela deficiência, ou seja, o corpo era visto apenas pela função que desempenhava, de ouvir e ver, sem pensar nas suas múltiplas possibilidades.

---

<sup>7</sup> Corpo máquina – “De acordo com Descartes, enfocando a parte física do homem, seu comportamento e fisiologia são entendidos numa perspectiva mecanicista, do mesmo modo como são explicados quaisquer outros eventos físicos do universo. Neste sentido, o corpo é apenas uma máquina” (PINHEIRO, 2011, p. 53). Assim, aproprio-me desta visão cartesiana de corpo e utilizo a metáfora **corpo-máquina** para representar o corpo dentro do processo de seu disciplinamento como força de trabalho.

Não estou negando que a surdez e a cegueira possuam um elemento biológico, mas o que problematizo são as representações das identidades das pessoas surdas e cegas que as posicionam como incapazes, como se os docentes não pudessem estabelecer uma relação pedagógica significativa com esses sujeitos.

Essas representações das identidades surdas e cegas de pessoas incapazes foram construídas considerando nestes corpos, os aspectos biológicos e a hegemonia cultural do grupo identitário no poder. Historicamente, temos o Congresso de Milão, no ano de 1880, que, pela hegemonia cultural ouvinte, decidiu proibir os surdos de utilizarem sinais para se comunicarem. O poder do discurso da identidade hegemônica trouxe consequências discriminatórias para o processo educacional dos alunos surdos e na forma como eles são representados. A questão da identidade é muito mais importante do que podemos imaginar. Ela repercute diretamente naquilo que pensamos que somos e naquilo que pensam de nós e interfere diretamente na representação cultural do sujeito.

Apesar da ênfase dada ao oralismo para a integração do surdo, desde o Congresso de Milão, a utilização do uso da língua de sinais pelos surdos continuou, pois, esse tipo de linguagem trata-se de outro que exacerba a secular imaginação da mesmidade – tão improvável quanto impossível – em relação a um corpo perfeito, a uma inteligência compacta, rítmica e erudita, uma sexualidade tão única e determinada quanto constante, uma aprendizagem veloz, curricular e consciente – ainda que não em demasia -, uma língua capaz de ser só monolíngue, e de dizer aquilo que todos querem ouvir (SKLIAR, 2003, p. 153).

Sem a lógica perversa da homogeneização que identifica o surdo por características biológicas da surdez e cria sua identificação, “uma vez que a surdez os identifica” (SKLIAR, 1998, p. 27) como se essa fosse sua única característica identitária, o movimento dos surdos contribui para criar uma política de identidades surdas abertas e em constante processo de reconstrução.

Quando se fala em educação para o corpo diferente, no que tange às ações inclusivas, muito se tem falado em mudanças educacionais tanto para o aluno surdo como para atender o aluno cego. No entanto, esta é uma tarefa desafiadora que não se limita à legalidade. As questões legislativas são importantes, mas não dão conta do problema; é importante mudar as representações de corpo que circulam nos currículos, e é preciso mudar os significados em torno dele. No caso da identidade surda, uma das formas de quebrar a

visão hegemônica e marcar politicamente sua identidade cultural foi a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em abril de 2002 (Lei nº 10. 436 de 24 de abril de 2002).

Na concepção socioantropológica, a surdez é compreendida como experiência visual, desestabilizando ideias preconcebidas sobre a chamada normalidade (SKLIAR, 1999). Com isso, a língua de sinais é o “[...] traço fundamental de identificação sociocultural e no qual o modelo pedagógico não seja uma obsessão para corrigir o déficit, mas a continuação de um mecanismo de compensação que os próprios surdos, historicamente, já demonstraram utilizar” (SKLIAR, 1997, p. 140).

Nas últimas décadas, tem se debatido sobre o direito de todos a uma educação de qualidade e a organização de um sistema educacional inclusivo. O termo inclusão ganhou força política, aparecendo como uma maneira de pensar a sociedade atual e tendo como parâmetro o mundo globalizado no qual nos deparamos com os que estão “incluídos” nele e os que estão “excluídos” dele. No Brasil, a ideia de escola inclusiva surgiu a partir de influências internacionais decorrentes dos movimentos iniciados nos anos 1960. Tratados como a Declaração de Jomtien (Tailândia, 1990) e a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) fizeram com que o Brasil assumisse o compromisso de oferecer uma educação inclusiva com condições para os corpos diferentes.

Contudo, diante dos movimentos de inclusão, é importante refletir a respeito da sugestão de Skliar (1999) de discutirmos a política de significado e as representações que produzem esta política, porque sabemos que as representações se caracterizam pelo poder que, em se tratando do corpo diferente, a deficiência pode ser entendida e classificada em um corpo como “problema”. Essa representação pode continuar mesmo com a inclusão dos corpos na Educação Superior.

Por isto, é preciso compreender que o corpo diferente é um corpo, mas tem as suas diferenças, que requerem estratégias e recursos metodológicos que o assistam. Estas compreensões das diferenças, também decorrentes dos movimentos políticos e intelectuais que marcam a década de 1960, “quando da “virada cultural”, surgiram novas perspectivas de entendimento que afirmam o caráter discursivo e cultural das relações que constituem nossas identidades e diferenças e que marcam as distinções entre determinados grupos sociais” (HALL, 1997, p. 19)

Assim entendo que as representações são meios que identificam os sujeitos e os grupos. Com essa colocação, lembro-me das minhas aulas de Atividade Física Adaptada, nas

quais era comum ouvir frases como “o cego não enxerga; logo, o sonho dele é preto e branco”, como se as cores não tivessem sido criadas, assim como os movimentos e os gestos e eles, os cegos, tivessem que assimilar e apreender apenas aquilo que é da cultura visual. É a partir da compreensão de que existe a cultura visual, mas a cultura que não é visual e que por não corresponder a maioria, fica subordinada à primeira, que a Educação Física deve refletir sobre suas aulas para contemplar as especificidades do corpo diferente.

Até início da década de 1980, não tínhamos o corpo diferente nas aulas de Educação Física na Educação Básica; conseqüentemente, esses corpos não chegavam à Educação Superior. Porém, essa realidade vem se alterando nas universidades, pois se percebe que há uma preocupação com o atendimento do candidato (corpo diferente) desde o momento em que se inscreve para prestar o vestibular. Os movimentos dos corpos diferentes crescem e se organizam a cada ano em busca de seus direitos: segundo Goessler (2014, p. 9), “no ano de 2011, 74% de alunos com NEE estão na rede privada de ensino [...]”.

Não é impossível pensarmos em outros corpos e estarmos abertos a leituras de outros sentidos e significados em relação a manifestações corporais diferentes que estão buscando o Curso de Educação Física. Mas, para isso, é preciso desconstruir a normalidade e a invenção que fez do corpo diferente (SKLIAR, 2003). Para desconstruí-la, é preciso saber como a norma (e, em decorrência dela, o corpo anormal) foi construída histórica e culturalmente.

Nesse sentido, reconhecendo que a normalidade, as identidades e diferenças corporais são resultados de processos históricos e culturais que atravessaram o corpo com práticas discursivas, discutiremos sobre ele em diferentes contextos no próximo capítulo.

### **3 O BELO, O (IM)PERFEITO E O CORPO DIFERENTE: A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CORPO NORMAL/ANORMAL**

Vivemos no tempo da exibição do corpo e da preocupação com ele. O sujeito se preocupa com a aparência do seu corpo e com o aparecer de diferentes formas a todo instante. Observar estas constantes mudanças do corpo, relacionando-as a um “modismo” ou a uma prática “naturalizada” que acompanha o rumo pelo qual a sociedade caminha, faz parte da compreensão de uma política identitária de corpo hoje fortemente ligada a uma política de consumo. Na visão de Bauman (2008), a busca pela mudança do corpo, esteticamente ou por meio de artefatos, reflete a liberdade que as pessoas pensam que têm assumindo a forma de “produtos” diversificados para satisfazer e atrair os consumidores. No entanto, a trajetória histórica e cultural do corpo nos mostra que essa representação e utilização dos corpos nem sempre se deu assim. O que está acontecendo, olhando para o passado, é um processo de ressignificação do corpo. Para entendermos o corpo de hoje, torna-se necessário observarmos e entendermos o(s) diferente(s) significado(s) a ele atribuído(s) no decorrer do seu processo histórico e cultural e quem o(s) atribuiu.

Em parte, isso explica o grande interesse que hoje o tema do corpo recebe, de modo que vem suscitando inúmeras investigações e questões relacionadas à estética, saúde, doença, qualidade de vida, entre outros.

Muitos adjetivos, como corpo belo, corpo perfeito, forte, saudável, foram adicionados à palavra corpo. Essas adições não ocorreram por acaso, mas foram marcando o corpo conforme as mudanças econômicas, sociais e culturais que exigiram dele diferentes significados. Assim, o corpo, em determinados períodos, foi assumindo diferentes identidades, formando-se grupos identitários com os mesmos objetivos e grupos considerados diferentes, mas que, de alguma forma, fizeram-se presentes pelos sistemas de representação.

### 3.1 O corpo na Idade Média

Início este capítulo escrevendo sobre o corpo na Idade Média, pois acredito que ele seja marcado pela cultura do cristianismo, trazendo desdobramentos que implicam atualmente as interações entre o corpo e o corpo diferente, como na maneira de julgar e agir, assim como a Modernidade.

Na história, o cristianismo se mostra com uma supremacia religiosa e cultural no Ocidente na Idade Média. Suas influências nas representações culturais do corpo podem ser percebidas por transformações que ocorreram nos comportamentos, nos padrões de beleza, nos relacionamentos e nas práticas corporais.

Estas mudanças no corpo produzem diferentes identidades e a representação do corpo produzida pela Igreja tornou-se hegemônica.

Corbin; Courtine; Vigarello (2011) relatam que a prática religiosa da Igreja Católica, tinha maior participação das mulheres e isso garantia a manutenção de sua influência no meio social, pois os filhos tinham tendência a seguir sua prática religiosa, como o batismo, o culto à virgindade no caso das filhas e outras práticas que controlassem a vontade carnal e evitassem o afastamento de Deus. O corpo balizado pelo cristianismo se tornou o centro de discussão entre o pecado e a salvação, determinando o comportamento dos sujeitos controlados pelas praticas religiosas.

O corpo na Idade Média se materializa “[...] como fonte de pecado, e conseqüentemente toda ação corporal, toda vontade carnal tem como efeito o afastamento de Deus e o sentimento de culpa como castigo [...]” (GAIO, 2006, p. 79). Essa ideia é reforçada por Priore e Amantino (2011) quando relatam que a Igreja utilizou como um dos seus principais recursos a culpabilização, o medo, a fim de exercer seu poder sobre os fiéis.

Partindo da ideia de um Deus perfeito que criou os seres humanos à sua imagem e semelhança os ideais da igreja católica excluía os que não eram perfeitos justificando a falta de semelhança com o criador. E assim, com as práticas do cristianismo, a Igreja Católica, representante do poder hegemônico, foi se constituindo como uma instituição sociocultural e política, definindo suas normas e seus participantes, ao mesmo tempo em que também definia os não pertencentes a ela.

Ainda tratando de identidade e diferença, no que concerne ao corpo com deficiência na Idade Média, Gaio (2006, p. 79) mostra que neste período esse corpo era associado “ao anjo do mal, ao espírito das trevas, a Lúcifer, que se tendo rebelado contra Deus

foi precipitado no inferno e desde então se empenha pela perdição da humanidade”. Desta forma, o corpo visto como um lugar de tensões nos leva a refletir sobre a criação de corpos “demoníacos” e “pecadores”, atributos dos corpos com algum tipo de deficiência. Por outro lado, os corpos “divinos” e “sem pecado” são os corpos normais.

Para Silva (2009), esses opostos refletem a supremacia que um termo tem sobre o outro, ou, no caso Igreja Católica, o “bem” representado pela figura de Cristo sempre vence o “mal” na figura do “demônio”.

As representações do corpo nesse período criaram uma identidade que, ao mesmo tempo, explicou a perfeição do criador nos corpos considerados perfeitos e do mal que representava o pecado no corpo por meio da deficiência.

Se as identidades de corpo perfeito e corpo com deficiência foram criadas, é porque alguém ou algum grupo as criou e as fez por algum motivo ou com alguma intenção. É nesse sentido que Silva (2009) diz que a identidade e a diferença produzem significados e são assimétricas, no sentido de haver uma constante disputa de forças entre elas, que se alternam conforme mudam os contextos, os interesses em marcar a diferença e criar uma nova identidade política e cultural do corpo.

Em cada contexto, novas diferenças e identidades são produzidas, novas representações culturais de corpo surgem para determinar, classificar e hierarquizar quais corpos serão incluídos e excluídos, os que pertencem e os que não pertencem, assim como foi na Idade Média a identidade de corpo produzida pela cultura religiosa dominante. Dentro deste sistema, o cristianismo normalizou os corpos e comportamentos. As regras morais sobre o corpo foram uma das formas utilizadas para o controle e regulação social. A política religiosa do cristianismo submeteu o corpo a regras morais no mundo ocidental e interferiu na maneira de as pessoas perceberem o seu corpo, o corpo do outro e a relação entre os corpos. Na mesma medida, interferiu na organização das cidades, que se estruturaram conforme foi aumentando o contingente populacional em função do preceito bíblico de “crescei e multiplicai-vos”.

Na definição dos papéis, o casamento instituído pela Igreja Católica tinha como objetivo primeiro “a procriação e os filhos; a felicidade e o desejo eram secundários” (PRIORE; AMANTINO, 2011, p. 110), mas com sua hegemonia e poder redimensionou os espaços do campo e das cidades e atribuiu aos corpos outras finalidades e outras formas de controle.

Sant'Anna (2004, p. 12) escreve que “a providência divina tendeu a ser compreendida em termos cristãos”, em que o homem possuía um corpo (matéria) e uma alma que o liga a Deus, que, se não fosse devidamente “cuidada”, poderia constituir-se em um obstáculo nessa relação. Daí o corpo, enquanto matéria, estar fadado à morte, salvando-se deste fim apenas a alma, à qual era atribuída infinidade e imortalidade. A partir desse raciocínio, à alma correspondia a imaterialidade, a imortalidade e era ela que chegava à salvação.

Em contrapartida, o corpo, a parte mortal e material tinha como tarefa carregar, manter e preservar a alma de todo mal, assim, a responsabilidade de conquistar a salvação controlou comportamentos, limitou os gestos, regrou as relações, silenciou as emoções e os comportamentos e regulou o corpo tornando-o inseguro e controlado pelo “mistério” da morte. O corpo submetido a diferentes tipos de desejo colocava constantemente em “risco” a alma. Então, a busca pelo bem da alma trouxe o descaso para tudo que dizia respeito às questões subjetivas do corpo.

Laclau (2011) explica o cristianismo como uma forma de pensar historicamente a relação entre universalidade e particularidade. Este autor coloca que no cristianismo a totalidade existe e pertence a Deus, e não a nós humanos. Portanto, “não é acessível à razão humana” (LACLAU, 2011, p. 51). Na relação entre o universal (Deus) e o corpo (particular) que o encarna, não há qualquer vínculo racional. O único e absoluto mediador nesta relação é Deus.

O tipo de relação estabelecida entre o corpo e a alma não podia ser entendido nem explicado pelos homens, pois se tratava de uma relação incompreensível e opaca (LACLAU, 2011, p 51), cujo resultado foi a encarnação do próprio Deus. Toda a lógica universal cristã se encerrava no corpo divino. A divindade expressa num único corpo, seguindo a lógica da cultura cristã da encarnação, criou todos os corpos humanos como pecadores, produzindo efeitos nos nossos relacionamentos e costumes.

Por exemplo, *Corpus Christi* (Corpo de Cristo) veio da Idade Média como uma forma de adorar simbolicamente, por meio da Hóstia, o “corpo de Cristo”, que, independentemente do sincretismo religioso existente no Brasil, no calendário em vários municípios continua sendo uma data comemorativa, inclusive um feriado.

Estas e outras situações supracitadas evidenciam o corpo, colocando-o no centro das relações de poder. Por isso, penso que trazê-lo nestas múltiplas relações e nos diversos

contextos pode nos ajudar a compreender as situações contemporâneas relacionadas às suas mudanças, sobretudo as presentes no Curso de Educação Física.

Enquanto a Igreja Católica, neste período, tinha um desprezo pelo culto ao corpo e, por conta disto, qualquer manifestação corporal se tornava inexpressiva e era considerada uma exaltação do corpo em relação à alma, o corpo ocupava um espaço de poder no meio militar na preparação de cavaleiros e nobres. De acordo com Oliveira (2004), nessa visão de corpo as atividades físicas, conhecidas na época como jogos equestres (principais jogos do período feudal), eram praticadas pela nobreza e a cavalaria para manter a ordem social e proteger as terras feudais, utilizando a luta, a esgrima e a equitação contra os corpos “indesejáveis”.

No período medieval o corpo perfeito e os nobres tinham caminho de livre acesso ao reino de Deus, enquanto o corpo feminino e deficiente estava condenado ao castigo, pois para a mulher o corpo representava as tentações do pecado e essas tentações correspondiam às características biológicas relacionadas a sua sexualidade.

De certa forma, cabia ao corpo “pagar” e ser “punido”, sendo ele a matéria representante das coisas terrenas e materiais, e sendo a alma representante do espírito. Talvez por isso, passados muitos séculos da Idade Média, para representar uma punição quando não pensamos antes de agir (pecamos), utilizamos comumente a frase “Quando a cabeça não pensa, o corpo padece”. A reprodução de corpos sofridos, submissos e humildes marcou a Idade Média e foi inCORPORada pela sociedade da época sob o domínio e poder do corpo religioso cristão (DAOLIO, 1995).

O processo cultural de assimilação de valores e posturas pelo corpo é classificado por Daolio (1995) como inCORPORação<sup>8</sup>. Ele destaca a palavra escrevendo-a dessa forma para ressaltar a importância do seu significado. É importante salientar que o corpo medieval assumiu as práticas culturais cristãs incorporando-as. No entanto, Sant’Anna (2004, p. 13) apresenta a presença de outras práticas que envolveram a participação do corpo e não estavam ligadas diretamente à Igreja, como, por exemplo, a relação entre a saúde, o humor e as forças naturais nas práticas médicas, que influenciaram “sobremaneira as concepções estéticas, religiosas do ocidente, o mundo muçulmano, a cultura medieval e renascentista”.

Isso nos leva a pensar que uma prática cultural é sempre mais valorizada e tem uma maior adesão do que outra. Observa-se na Idade Média o predomínio da cultura cristã em

---

<sup>8</sup> Daolio (1995, p. 25) utiliza a palavra inCORPORação para referir-se ao homem que, através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes.

detrimento de práticas médicas do mundo mulçumano. Isso evidencia o poder que uma cultura tem sobre outra a ponto de impregnar nos corpos, nas práticas sociais, na comunidade, identidades que a representam.

O corpo na Idade Média foi representado de maneira hegemônica pela cultura cristã, mas, outras culturas também deixaram marcas representativas. Por isso, ao pensarmos em cultura, estamos nos referindo a determinadas identidades ou grupos identitários políticos que, por meio de seus discursos, impõem suas ideias, controlam os conhecimentos pelo poder que têm sobre outros grupos identitários. Assim, mantêm a hegemonia cultural da sua identidade política. É exatamente no processo de criar identidades, em um terreno nada pacífico, mas de lutas entre elas, que determinadas identidades fortalecem sua cultura e “alguns grupos são excluídos e estigmatizados” (WOODWARD, 2011, p. 19).

A história do corpo, segundo alguns autores, nos mostra que este domínio e poder cristão criaram grupos que foram excluídos e impossibilitaram a esses grupos o acesso e utilização de conhecimento. Conforme Gaio (2006, p. 70), “a deficiência presente no corpo e não na alma encontrou o seu lugar nos indivíduos menos dignos, que eram exterminados ou abandonados, e perturbou os seres humanos de boa formação, os intelectuais, com seu aspecto disforme”. Afinal de contas, tratava-se de um corpo “estranho” que, dentro da lógica cristã, trazia no corpo o registro do seu pecado.

Anzai (2000, p. 71), quando fala do corpo no mundo cristão, escreve que “as atividades físicas corporais voltadas ao prazer estético estiveram relacionadas à esfera do mal (a danação); e o bem da alma (a salvação) deveria prevalecer sobre o corpo, pois tudo aquilo que era corpóreo era considerado danoso para a vida espiritual”.

O controle e domínio cristão também se fizeram presentes nas colônias no processo de colonização. Pouco a pouco, no Brasil, os cristãos europeus representados pelos portugueses e jesuítas, corpos da nobreza, em nome da catequese, moralizam, educam, ensinam os corpos encontrados aqui.

Oliveira (2011, p. 47) nos apresenta, em um de seus relatos, que em 1609, “ao descrever sobre a vida do padre José de Anchieta, Pero Rodrigues narra o martírio de três índias que foram mortas pelos tamoios por não querer perder a castidade e comprometer a salvação”. Uma constante busca pelo controle do corpo marca a cultura cristã, que via suas vontades, desejos, conflitos e incertezas como a fonte do pecado.

Atuar sobre o corpo impondo-lhe regras, ditando-lhe normas e fazendo-o acreditar que a sua salvação está vinculada à sua atuação em vida, muda completamente a dinâmica

social e cultural desse corpo. Diante disso, o corpo fica paralisado, submisso, regado e obediente, se quiser ser salvo. Mas também pode subverter a ordem e pecar, porque algumas coisas no corpo não dependem do nosso controle e fogem da nossa vontade. Simplesmente fazem parte do tempo do corpo e marcam a identidade corporal. O corpo cresce a cada ano, e a ele se atribui uma nova idade, ele fica “em forma” ou altera a sua forma ganhando ou perdendo alguns quilos. Reforma ou deforma sua fisionomia e altera seus movimentos, acelerando-os ou tornando-os mais lentos.

Isto me faz refletir sobre como os significados e as representações do corpo individual (meu) e coletivo (outro) são construídos e legitimados ou não. Não há significado certo ou errado. Os significados são construídos na relação eu/outro, identidade/diferença, e um existe para justificar a presença do outro. Não é possível pensar a identidade sem a diferença. A existência de um corpo em forma implica a existência de um corpo fora de forma. A existência do normal requer a existência do anormal, do corpo perfeito, o imperfeito, do corpo saudável, o doente, do corpo santo, o pecador.

A intenção em expor as representações pelas quais o corpo passou é perceber a “corrida” que se manifestou a todo o momento no sentido de conhecê-lo, de dominá-lo e de controlá-lo. O corpo foi, portanto, um instrumento, que em diferentes períodos despertou o interesse de grupos que em seu nome educaram, legislaram e criaram discursos que produziram uma representação de corpo normal e anormal.

No período que descrevi como medieval do corpo cristão católico, o corpo “vivo” e humano normal é o cristão e os corpos pagãos, pecadores e materiais, excluídos da cultura católica cristã, são os anormais.

O discurso religioso marcou os corpos, naturalizando-os, de tal forma que a representação de corpo cristão, mesmo que questionada pela Modernidade, ainda hoje está presente nas representações corporais.

### **3.2 O corpo na modernidade**

Segundo Descartes, em seu *Discurso do método*, o corpo é guiado pela razão, o que demonstra a confiança no que ele sabe e na sua maneira de agir, indicando que o único caminho para o conhecimento é por ela, a razão. O corpo “abandona” a alma e o corpo

pensante passa a ser o centro e produtor do conhecimento e, dotado de racionalidade, apresenta-se como modelo da Modernidade.

Com Laclau (2011), podemos compreender que o fechamento definitivo da lógica essencialista é impossível. Não há conhecimento definitivo, nem sujeito com essência. O que ocorre são articulações em que determinados sentidos produzidos discursivamente buscam ser representados como universais. Desta forma, a universalização passou a ser a representação da disciplina e moralização dos corpos.

A mente, em Descartes, é privilegiada em relação ao corpo que deve ser explorado e conhecido pela mente. O homem, com o uso de sua inteligência e os conhecimentos que a ciência da época lhe proporcionou, tinha condições de conhecer os corpos e a natureza. A partir da experiência com o corpo, Descartes mostrou as técnicas e a maneira de operá-lo e que qualquer manifestação sensível poderia colocar em risco a razão, assim a técnica passou a representar a racionalidade como manual a ser seguido.

É com esses preceitos filosóficos de Descartes que se inaugura uma nova teoria do conhecimento que influencia a concepção do corpo que se estende pelos séculos XIX e XX. A representação de corpo racional se sobrepõe à existência do corpo – sujeito na racionalidade que Santin (1994, p. 13) expressa como:

A racionalidade foi proclamada como a especificidade exclusiva e única das dimensões humana. O humano do homem ficou enclausurado nos limites da racionalidade. Ser racional e ter o uso da razão constituíram-se nos únicos pressupostos para assegurar os plenos direitos de pertencer a humanidade. Em nome dessa racionalidade foi construído o avassalador domínio do Ocidente sobre todas as demais culturas.

Para Hall (2003, p. 27), John Locke deu outra contribuição na concepção de sujeito: [...] em seu *Ensaio sobre a compreensão humana*, definiu o “indivíduo em termos da ‘mesmidade (sameness) de um ser racional’ – isto é, uma identidade que permanecia a mesma e que era contínua com seu sujeito”, configurando o sujeito moderno como o sujeito da razão (Descartes) e o da sujeição, submetido às práticas da razão (Locke).

Soares (2009, p. 34), quando se refere ao corpo com deficiência na Modernidade, relata que John Locke acreditava que “as pessoas portadoras de deficiência podiam ser treinadas ou educadas, que aprendiam e tinham direitos a isso”. Para a época, este pensamento representou um novo olhar para o corpo com deficiência, pois era diferente da punição e do abandono presentes na Idade Média. No entanto, o corpo diferente ainda estava longe do

processo educacional que deveria receber. Na Modernidade, o corpo com deficiência, longe do espaço escolar, foi acolhido nos asilos e como expressão de improdutividade e ineficiência diante de um perfil de sociedade produtiva e eficiente que se instalava na Modernidade.

No Iluminismo, o homem guiado pela razão, a Reforma Protestante e o Movimento Renascentista, entre outros movimentos, marcam a cultura ocidental (HALL, 2003) e o sujeito da sociedade moderna. Esses movimentos não apenas marcam, mas também contribuíram para a criação de um corpo regido pelo pensamento cultural da racionalidade e da universalidade.

A identidade do corpo na Modernidade foi construída com base no discurso científico das leis da física e da matemática, que no século XIX passaram a representar os movimentos com maior precisão e com cálculos. As equações matemáticas eram materializadas no corpo e representadas pela firmeza e precisão dos movimentos, como também no controle social, cuja prática reforçava e universalizava o discurso da necessidade de ter e ser uma sociedade firme, sólida e unificada para chegar ao progresso.

As leis de Newton, explicadas e comprovadas a partir do corpo, revolucionam o mundo e explicam os fenômenos físicos e biológicos da natureza. A partir de novos conhecimentos, novas formas de ver, de se comunicar, o corpo se definiu e foi representado culturalmente, como um corpo orgânico, materializado, que se contrapôs ao corpo obscuro e nebuloso da Idade Média.

Num movimento similar, a razão ancorada na cientificidade assume a universalidade dos conhecimentos e explica as leis dos movimentos na sua dimensão anátomo-fisiológica, privilegiando a força, a rapidez e a energia, para que no particularismo a emergente cultura de mercado fosse atendida.

Para atendê-la, o corpo orgânico, já estudado e pesquisado pelas ciências, assume no mercado uma nova identidade, a de corpo-máquina, que, como “peça” importante da “engrenagem” social da cultura econômica, precisava ser instalada nas indústrias do mundo e, mais tardiamente, também o Brasil.

Da mesma forma que o corpo criado foi se preparando para atender a cultura econômica que se expandia pelo mundo ocidental, criava-se também a necessidade de expandir os conhecimentos para que acompanhassem as novas descobertas deste novo mundo. O corpo na Modernidade foi considerado e preparado com energia e vigor para o trabalho e tomado como objeto de conhecimento, visto que é dele e nele que se buscarão os meios para atender a cultura econômica e produtiva que se instalava neste período.

Contra-pondo-se ao período medieval, a Modernidade foi marcada pelo discurso científico que produziu conhecimentos considerados verdadeiros sobre o corpo, comportamentos e regras instituindo-lhe novas leis de controle. Os conhecimentos advindos da astronomia e da física sustentavam as novas descobertas e o avanço industrial, associados à fisiologia e à anatomia, que ofereciam suporte técnico à força motriz a fim de deixar o corpo-máquina com energia suficiente para produzir mais em condições saudáveis. Estas condições saudáveis não estavam relacionadas diretamente ao que se entende por saúde atualmente, mas às condições anátomo-fisiológicas do corpo, em especial de um corpo orgânico completo, perfeito, que correspondesse às necessidades dos novos parâmetros econômicos e sociais da Modernidade.

Este corpo produtivo, perfeito e disciplinado foi criado pelo discurso racional e de ordem na Modernidade. A ideia ao criar uma identidade de corpo disciplinado era representar a ordem social a partir dele. Assim foi efetivado o trabalho de tornar universal o discurso de ordem como uma forma de regulação e controle do corpo individual e do corpo social, interessado em atender às exigências da racionalidade que sustentavam os valores da cultura econômica emergente.

Para exercer este controle, a intervenção do Estado foi decisiva, e o corpo tornou-se parte integrante da máquina administrativa e de interesse para ela, pois seria utilizado como instrumento capaz de influenciar a consciência individual e homogeneizar as condutas.

A ordem social criada na Modernidade foi “a luta da determinação contra a ambiguidade, da precisão semântica contra a ambivalência, da transparência contra a obscuridade, da clareza contra a confusão” (BAUMAN, 1999, p. 14), o que nos permite considerar que ela foi planejada para eliminar as diferenças e não considerar as ambivalências. Dentro desta lógica moderna, as identidades que se apresentavam ambíguas e, conseqüentemente, poderiam ser um problema, causando o “caos” e a “desordem” para a sociedade, quebrando sua homogeneidade e desestabilizando suas regras, deveriam ser excluídas.

Bauman (1999) olha a Modernidade como um movimento que planeja livrar-se do diferente, do anormal, da ambivalência; por isso, o discurso era o da ordem em que a cultura era representada pelo corpo racional e eficiente, eliminando o corpo frágil e sensível, visto como um corpo-problema que deveria ser eliminado.

A tentativa de manter a ordem e controlar tornou-se um objetivo da Modernidade que se estendeu por todas as esferas do conhecimento e espaços por onde os discursos e

práticas pudessem, por meio do corpo, representar uma maneira de compreender a racionalidade humana. Tinha como regulador o Estado, que, ao incentivar a política cultural da economia, exercia sobre os corpos um poder de governá-los.

Neste discurso de ordem e racionalidade do corpo estava presente o processo de regulação (SANTOS, 2008) da Modernidade, na qual a escola foi pensada como um espaço particular necessário à educação das cidades modernas e onde se teria a oportunidade de tornar universal a identidade de um corpo disciplinado para assimilar as ordens e forte para produzir com um mínimo de desgaste, mantendo-se em condições saudáveis de continuar produzindo em nome do desenvolvimento de uma cultura econômica do país.

Nessa lógica da política econômica e cultural do pensamento moderno do século XIX, o corpo foi representado pela força, disciplina e saúde. Para cumprir esse esforço corporal, os conhecimentos científicos aplicados foram extraídos da fisiologia e anatomia, pois eles ofereciam os saberes que atendiam as necessidades exigidas fisicamente para manter o corpo em condições do que se entendia como saudável ou para que chegasse perto de um modelo “sólido, estável” (BAUMAN, 2001), um corpo europeu alfabetizado, alto, forte.

Bauman (2001) denomina de “sólido” e “estável” o período que corresponde à Modernidade e ao projeto de controle do mundo pela razão através do seu ordenamento racional e técnico. Este período é denominado por Bauman (2001) de Estado-jardim (metáfora utilizada pelo autor) onde devem ser cultivadas as melhores plantas e as ervas daninhas devem ser eliminadas. Entende-se por erva daninha o corpo diferente.

A instituição escolar era vista como fundamental para o progresso e expansão das cidades, e sua arquitetura refletia a preocupação de controle e regulação, ao representar, por si só, o discurso racionalizado e ordenado que Moreno e Vago (2011, p. 77) assim descrevem:

No cerne, como alvo para o qual convergiriam os dispositivos dessa escola, o corpo das crianças: sua organização deveria cultivar nelas um corpo belo, forte, saudável, higiênico, ativo, ordeiro, racional, em contraposição àquele considerado feio, fraco, doente, sujo e preguiçoso. Para essa ‘educação *physica*’ das crianças, em sentido alargado, muitos dispositivos foram mobilizados. O primeiro deles foi a construção de prédios próprios para as escolas, imponentes, majestosos, higiênicos e assépticos, os grupos escolares. Na escola que se afirmava, pretendia-se que o cultivo do corpo começasse já na arquitetura do prédio: os espaços deveriam ser, eles mesmos, educativos. Nesse lugar, uma organização minuciosa dos tempos garantia a realização do programa escolar. Os grupos escolares seriam providos de ‘livros didáticos, mobília e todo o material de ensino prático e intuitivo’, dispositivos constitutivos de uma cultura escolar até então inusitada.

É pertinente refletir no que Soares (2004, p. 110) nos apresenta sobre o processo educacional se referindo como “uma educação que se mostra com face polissêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem” quando pensamos no corpo na escola em relação aos gestos e comportamentos na Modernidade.

A cultura hegemônica, marcada por uma identidade de corpo-máquina na Modernidade, leva-nos a interrogar sobre os efeitos dessas práticas escolares na formação dos sujeitos que foram atravessados por discursos universais de igualdade, confundida com mesmidade (SKLIAR, 2003), que, na uniformidade dos corpos, silencia ou abafa os corpos diferentes.

Foi na “Educação Física, inicialmente militar, que a educação do físico, a saúde corporal e a disciplina almejada” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 37) começaram a ser incorporadas, literalmente, junto com os valores e normas da época no corpo moderno.

O tripé representado pelo físico, saúde e disciplina que constituiu o trabalho desenvolvido com o corpo na escola surgiu a partir dos ideais filosóficos positivistas, bem representados pelas instituições militares, pelo Estado e pela medicina.

Na escola o corpo foi educado e na instrução militar recebeu educação disciplinar e padronização dos movimentos. Em relação à disciplina, Bracht (1999) faz uma observação quanto à palavra “disciplina”, utilizada no ambiente escolar, revelando seu duplo sentido: um enquanto norma e outro referente aos conhecimentos.

Percebo, assim, que, no contexto da Modernidade, o militarismo e a medicina constituíram corpos fortes, disciplinados e excluíram<sup>9</sup> outros que não correspondiam a essa identidade corporal, que provavelmente não eram poucos. À luz da intenção política e cultural de propagar um discurso de um corpo funcional e eficiente, o corpo com deficiência, por exemplo, não era compatível como quadro das identidades corporais traçadas. Para o quadro econômico em ascensão, tratava-se de um corpo improdutivo, para o contexto social, um corpo rebelde, e para a escola, um indisciplinado. Na racionalidade e tecnicidade da época, ele seria considerado uma “peça” cuja disfunção não permitia que fosse encaixada em uma máquina.

Cada corpo individual era considerado uma “peça” da máquina social. Então, a riqueza do Estado dependia não apenas do número de peças para movimentar a máquina, mas

---

<sup>9</sup> Processo através do qual uma cultura, por meio de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita (SANTOS, 2008, p. 281).

também da eficiência e qualidade dessas peças. Assim, qualquer prejuízo ou dano que elas sofressem representava um prejuízo para o progresso e desenvolvimento econômico do Estado.

O corpo visto como um elemento produtivo deveria ser cuidado, e é nesse sentido que os aspectos fisiológicos e anatômicos são valorizados, uma vez que podem evitar a fadiga e prolongar as atividades funcionais, gerando maior produtividade. Esses objetivos foram perseguidos com as medidas higiênicas.

Veiga-Neto (2005, p. 82), a partir dos estudos de Foucault, faz uma distinção entre o ato de governar e governo e sugere que o termo governo utilizado nos textos foucaultianos seja substituído por governo que se relaciona à ação ou ato de governar.

Na Modernidade a intenção do Estado de governo em relação aos corpos e isso impediu a percepção da ambivalência e reforçou a norma do corpo produtivo.

A partir do conceito de normalização de Foucault, Veiga-Neto (2005) explica que a norma é aplicada em termos disciplinares, quando tenta conformar as pessoas, mediante gestos e ações, a um modelo geral preestabelecido como normal. O modelo a ser seguido representa a identidade política e cultural hegemônica.

Para definir e afirmar a identidade de um corpo produtivo, enérgico e vigoroso, na lógica moderna da racionalidade capitalista, era necessário demarcar fronteiras e impor as regras para determinar os corpos elegíveis ao sistema e os que dele seriam excluídos. Daí a importância de existir a norma para eleger a identidade e estabelecer a diferença (SILVA, 2011), tentando evitar a ambivalência.

Foi isso que o projeto da Modernidade tentou incutir nas práticas discursivas e, de certo modo, nos marcou, pois durante muito tempo fomos atravessados por estes discursos nos nossos comportamentos, nas nossas relações, no nosso entendimento sobre o corpo e do nosso corpo. Tudo isso se refletiu na minha graduação, que foi técnica e coincidentemente se deu na década de 1980; talvez, como sugere Bauman (2001), fosse oportuno criarmos uma identidade política profissional sólida, que não permitisse expressividade a não ser aquela que mostrasse o desempenho, exatidão, precisão e êxito.

A construção discursiva da Modernidade em termos de ordem e igualdade, que correspondeu na “verdade” ao silenciamento dos corpos inquietos que pudessem prejudicar os interesses políticos e econômicos, destacou a importância da estética dos corpos, mas também os estudos anatômicos e de biomecânica para que justificassem a racionalidade científica.

Associado à racionalidade científica, o corpo da Modernidade exclui a ambivalência e define com precisão o que pode ser ou não “precisamente definido” (BAUMAN, 1999, p. 15). Essa foi a ordem instalada, que deveria ser entendida como um problema a ser resolvido, haja vista a intencionalidade de homogeneizar e universalizar corpos, gestos e atitudes.

Assim, Bauman (1999, p. 14), ao referir-se à ordem e ao caos, diz que

Podemos dizer que a existência é moderna na medida em que bifurca em ordem e caos. A existência é moderna na medida em que contém a alternativa da ordem e do caos. Com efeito, ordem e *caos*, ponto. Se é de algum modo visada (quer dizer, na medida em que é pensada), a ordem é visada não como substituto para uma ordem alternativa. A luta pela ordem não é a luta de uma definição contra outra, de uma maneira de articular a realidade contra uma proposta concorrente. É a luta da determinação contra a ambigüidade, da precisão semântica contra a ambivalência, da transparência contra a obscuridade, da clareza contra a confusão. A ordem como conceito, como visão, como propósito, só poderia ser concebida para o discernimento da ambivalência total, do acaso do caos. A ordem está continuamente engajada na guerra pela sobrevivência. O outro da ordem não é outra ordem: sua única alternativa é o caos. O outro da ordem é o miasma do indeterminado e do imprevisível. O outro é a incerteza, essa fonte e arquétipo de todo medo. Os tropos do “outro da ordem” são: a indefinibilidade, a incoerência, a incongruência, a incompatibilidade, a ilogicidade, a irracionalidade, a ambigüidade, a confusão, a incapacidade de decidir, a ambivalência.

Educar o comportamento humano, padronizar os gestos representa a certeza que se expressa em um corpo que não apresenta dúvida, não comete erro, não mostra fragilidade, um corpo administrável. A identidade de corpo que a Modernidade criou como corpo-máquina representou o discurso de corpo “normal” e criou no homem moderno a ideia de “anormalidade” em que o corpo improdutivo, “estragado”, era considerado um erro, uma aberração ou uma doença. Essas foram as marcas identitárias deixadas no corpo pelo poder da cultura moderna que, por meio da objetividade e da intelectualidade que agiram “[...]como regularidade funcional, como oposição ao patológico e à doença, que faz dela um operador tão útil para o biopoder” (VEIGA-NETO, 2001, p. 29).

Embora a ciência moderna tenha trazido contribuições para o nosso entendimento sobre o corpo, devemos considerar que as instituições e os indivíduos “posicionam” o corpo na sociedade da qual ele participa; por isso, existem outras ciências com outras formas e maneiras de conhecer o corpo. A ciência produzida na Modernidade atendeu aos protocolos

hegemônicos do saber que considerou anormal o corpo que não correspondia às exigências culturais vigentes.

Por isso, as questões referentes à saúde e ao disciplinamento dos corpos não podem ser vistas como se estivessem desvinculadas de uma produção discursiva, histórica, política e cultural de racionalidade que se instalou na Modernidade e se refletiu nas políticas educacionais no Brasil, provocando tensões nas nossas identidades corporais e na Educação Física. Neste sentido, considero importante apontar diferentes contrastes históricos e culturais que criaram a representação cultural do corpo na Educação Física, assim como sua inserção no ambiente escolar.

### 3.3 A educação do corpo e a Educação Física no contexto brasileiro: século IX e início do século XX

Na segunda metade do século XIX, Educação Física entra no sistema de ensino brasileiro com objetivos corretivos e profiláticos, exatamente o que interessava para a manutenção do corpo saudável, forte e, acima de tudo, com uma postura próxima aos padrões europeus (NEIRA; NUNES, 2009).

Concomitantemente à inserção da Educação Física no ensino, nas cidades, em meio a grandes mudanças e ao contingente populacional que recebiam do meio rural, além dos imigrantes que chegavam a elas para suprir a mão de obra emergente, começam a aparecer as epidemias, os corpos diferentes, as pessoas com deficiência, que passam a ficar expostos na nova configuração e ritmo com que as cidades iam se organizando.

A organização das cidades, no período entre o final do Império e o início da República, conforme Soares (2004) visava adequar-se ao modelo social europeu, um modelo urbano e industrial. Essa transição mudou todo o funcionamento das cidades, a rotina e os hábitos das pessoas que nelas começaram a transitar, trabalhar e habitar.

Estas mudanças, também resultado dos conhecimentos científicos colaboraram com a organização dos espaços sociais por meio dos quais o corpo controlado passou a se deslocar. Levando em conta a evolução da ciência, a imprensa no Brasil teve como um dos meios de comunicação mais importantes no século XIX o jornal *O Pharol*. Nele, as importantes transformações sociais, políticas, culturais e econômicas da Modernidade eram comunicadas e discutidas com a população que dominava a leitura e a escrita. Os que não tinham este domínio se mantinham informados ouvindo as conversas e comentários entre os leitores (CUNHA JUNIOR, 2011).

*O Pharol* cobria principalmente a ginástica, os esportes e as lutas, mas também eram comuns as notícias sobre espetáculos, danças, circo e anúncios de apostas em bares, entre outros. Esta ambivalência característica dos corpos que lutam e se divertem e que a cultura da ordem instituída na Modernidade tentou silenciar, impedindo as informalidades e toda manifestação cultural de outros corpos, continuou presente.

As imagens no jornal e as notícias apresentavam as práticas corporais e os hábitos de vida que já haviam se espalhado pela Europa no decorrer do século XVIII, com instalação de um novo modelo econômico, que as capitais como o Rio de Janeiro e Belo Horizonte se empenharam em adotar investindo em infraestrutura, como áreas de lazer, transformações

políticas, econômicas e culturais. Diante destas mudanças ocasionadas pela Modernidade, alguns discursos favoreceram a adesão a estas práticas corporais em Juiz de Fora.

Gondra (2004), em seu extenso trabalho “Combater a ‘Poética Pallidez’: a questão da higienização dos corpos”, traz as teses desenvolvidas na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro de 1800 e 1900, para compreender como os discursos médicos tinham na educação um dos seus principais meios de intervenção social. No que concerne à urbanização nesse período, segundo o referido autor, as grandes concentrações de pessoas em pequenos espaços não higienizados e as mudanças de hábitos que a vida urbana trouxe teriam causado a perda da saúde e da condição física da população. Isso justificava a visão dos médicos higienistas da época. Cabe ressaltar que estes espaços eram ocupados pelas pessoas consideradas na época como “desordeiras”, porque dividiam seus espaços com outros, diferentemente dos pequenos grupos, geralmente constituídos pelos donos das indústrias.

Essa precária condição de vida da população provocou uma reação entre diversos profissionais, advogados, médicos, escritores e filósofos, que iniciaram um discurso visando à melhoria da saúde da população: “[...] sem dúvida esta mentalidade que começa a ser construída vai dar suporte ao ‘movimento higienista’” (GOIS JUNIOR, 2000, p. 32).

Foi assim que a escola recebeu a área médica, que detinha o conhecimento sobre a higiene e os pressupostos teóricos da saúde que deveriam ser aplicados e apreendidos pela população, que na maior parte correspondiam ao corpo-trabalho, constituído pelos imigrantes e corpos “desalinhados”, “desajeitados”, maltrapilhos, como eram consideradas as pessoas do meio rural e outras que não representavam o corpo saudável e disciplinado da Modernidade. Portanto, esses corpos precisavam ser remodelados, alinhados. Os que não conseguiam ser ao menos remodelados no contexto de uma sociedade produtiva, ou seja, corpos improdutivos, com “defeito” ou com deficiência, eram, sob a ótica da orientação médica e higiênica, corpos que ameaçavam a ordem, no sentido de não representar o padrão de saúde para a população. Eles tinham um encaminhamento “especial” que será discorrido posteriormente.

A organização dos médicos frente à propagação dos discursos higienistas que a condição da Modernidade oferecia funcionou como mecanismo de pressão para que medidas fossem tomadas dentro e fora das escolas a fim de educar e “higienizar” os corpos. Como um desses higienistas, Soares (1998) menciona Demeny, um higienista do século XIX que acreditava que os problemas ligados à mortalidade, demência e esterilidade eram provenientes da falta de uma boa educação. Pensava que o indivíduo saudável – entendido como sinônimo de ajustado às normas da sociedade – era o resultado de uma boa saúde associada a uma boa

educação. Essa autoridade científica do higienismo convenceu o Estado a tomar medidas junto aos médicos, indústrias e à própria população. O local para o início da implantação e disseminação do movimento era a escola, sendo ela um espaço social e também de interesse para a preparação do corpo higiênico individual que atuaria depois no corpo social.

Com os objetivos educacionais, médicos e da Educação Física articulados ao discurso universal do higienismo, regulador e controlador dos corpos rebeldes, e a fim de continuar mantendo a razão e igualdade dos outros corpos da Modernidade, o local já havia sido encontrado: estava na escola e na higiene, na Educação Física dos corpos. No entanto, restava ainda achar um meio de fazer essa Educação Física chegar aos corpos. Foi com o exercício físico denominado de ginástica que a Educação Física reapareceu como prática corporal.

Conforme Soares (2004), a partir da década de 1920 algumas situações colaboraram para o fortalecimento da articulação entre o Estado, a medicina e a Educação Física, inclusive na formação de professores nessa área, e isso pode de alguma forma ter interferido na representação corporal da sociedade contemporânea. Quando os professores não possuem referenciais externos válidos de identidade, podem ter suas identidades profissionais desestabilizadas assim como as identidades pessoais e sociais” (VARGAS; MOREIRA, 2012), levando-o a assumir identidades diferentes em distintos momentos.

Um das situações que marcaram a década de 1920 foi o Quinto Congresso Brasileiro de Hygiene, que aconteceu em Recife-PE em 1929 e discutiu a Educação Física e a formação de professores, concluindo que a Educação Física deveria ser colocada a serviço da educação sanitária. A seguinte afirmação de Soares (2004, p. 141) se pauta no documento desse Congresso “[...] é a conclusão de nº VI, cujo teor transcreveremos – orientar a Educação Sanitária no paiz, é indispensável que sejam criados institutos de Educação Physica, destinados ao preparo de instrutores técnicos”.

Gondra (2004, p. 150) descreve o processo seletivo em dois concursos para “cadeiras vagas de educação physica”, que compreendia três etapas: a “prova escrita eliminatória e a prova prática e prova didática classificatória”. Assim trazendo a fala de Skliar (2003, p. 82), para esse processo seletivo “o outro fora, o outro dentro, o outro confinado”, correspondem aos candidatos aptos e inaptos e aos dispositivos de poder, em que o discurso higienista, representa o processo seletivo, que determina quem tem condição (inclusão) e quem não tem (exclusão), de forma unidirecional, como se não houvesse fluxo nem fronteiras entre esses espaços.

Assim, o corpo foi se configurando entre dois espaços: o interno, representado pelo discurso universal higienista, e o externo, representado pelo discurso do doente, anormal, imoral e indisciplinado. Esses corpos, ao mesmo tempo em que se configuravam no espaço educacional, deveriam ser “tratados” e “normalizados”.

Uma vez determinado o perfil de professores de Educação Física e selecionados como representantes da Educação Sanitária, o exercício físico, denominado de ginástica, passa a ser o conteúdo curricular para tratar o corpo preguiçoso, imoral e indolente, o remédio capaz de tornar o corpo saudável. Como meio de controle social e uma das formas de fazer prevalecer a cultura dominante da moral, da ordem e da disciplina, cuja intenção política traçada ao longo do século XIX era de regeneração da raça, trabalhada por meio de um discurso universal de desenvolvimento físico e da saúde, a ginástica foi a solução encontrada para aquele momento.

Como protagonista do combate à desordem e ao corpo diferente, a ginástica sistematizada em “métodos” surgiu em diferentes regiões da Europa com formas distintas de encarar os exercícios físicos, formando “métodos ginásticos”. Os quatro primeiros países a sistematizarem os métodos ginásticos foram a Alemanha, a Suécia, a França e a Inglaterra (SOARES, 2004).

Não é objetivo deste estudo detalhar os métodos ginásticos, porém o objetivo pelo qual eles foram adotados em relação ao uso do corpo e no contexto em que foram inseridos, pois alguns deles referem-se à representação cultural do corpo na Educação Física.

Na Alemanha a ginástica surgiu com o objetivo de defender a pátria e de formar homens e mulheres fortes e saudáveis. Os idealizadores da ginástica nesse país tinham raízes nas teorias pedagógicas de Rousseau, Basedow e Pestalozzi, pelas quais justificavam a ideia de formação de um homem completo, universal com a participação fundamental do exercício físico. A adoção desse método no Brasil se deve ao grande número de imigrantes alemães que trouxeram a cultura da ginástica alemã e aos guardas do Império que, ao deixarem o serviço militar, não retornavam ao seu país de origem e permaneciam no Brasil.

Segundo Goellner (1992, p. 114), o “método alemão chegou ao Brasil na segunda metade do século XIX pelas mãos de soldados mercenários contratados pelas mãos de Dom Pedro II para elevar o contingente do Exército Brasileiro ao qual passou a ser incorporado em 1860” e tencionava a formação de uma raça forte nos moldes do homem europeu. Assim que entrou nas escolas no ensino primário, foi aplicado por professores e oficiais sob a

regulamentação conhecida como “Nova guia para o ensino da ginástica na Prússia” (GOELLNER, 1992, p. 115), colaborando com o pensamento higienista.

A ginástica alemã se integra à educação moral e intelectual com o objetivo de proporcionar uma educação integral ao homem moderno, em correspondência com o pensamento iluminista e “às finalidades fundacionais da escola moderna – a razão, a igualdade e o nacionalismo [...]” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 64). Assim ela conquistou espaço dentro e fora do ambiente escolar, reconhecimento e, acima de tudo, uma organização e sistematização que lhe garantiram continuidade e supremacia frente a outros tipos de atividades corporais.

O método alemão permaneceu até o ano de 1912, e foi perdendo espaço na Educação Física quando foi substituído inicialmente pelo método sueco, um tipo de ginástica utilizado na Suécia como artifício para elevar a moral e a saúde do povo no período pós-guerra, principalmente frente ao alcoolismo e à tuberculose. Logo depois o método francês se popularizou no país, foi oficializado e tornou-se obrigatório em todas as instituições de ensino (GOELLNER, 1992). Esse método na Educação Física ficou como conteúdo nas aulas de Educação Física, uma vez que era reconhecido como científico por ter as suas bases na fisiologia e anatomia, conhecimentos muito valorizados na época.

Sob a influência dos métodos ginásticos europeus, a ginástica é implantada no Brasil como um instrumento educacional que a Educação Física passa a utilizar como mais uma política de regulação e disciplinarização dos corpos, para que eles, dentro da ordem, tornem-se fortes e saudáveis, atendendo a política hegemônica do Estado e dos médicos higienistas. A articulação dos três setores, Estado, medicina e Educação Física na escola, era responsável pelo processo de eugenia e higiene dos corpos diferentes que causavam desconforto para sociedade do século XIX. Soares (1998) complementam essa informação quando se referem ao objetivo da ginástica inserida no Movimento Ginástico Europeu<sup>10</sup>, que deu origem às escolas (métodos) e, conforme a autora,

A ginástica dentro do Movimento Ginástico Europeu, em sua base estrutural de partida, traz a consolidação de uma gama de práticas corporais aprisionando todas as formas de linguagens corporais dentro de si e

---

<sup>10</sup> Corresponde a uma série de eventos que ocorreram no século XIX e reafirmaram a instrumentalização política do esporte e da ginástica. Inspirados pelas ideias iluministas, vários filósofos e pedagogos desenvolveram métodos de treinamento físico que culminaram com o surgimento das Escolas Ginásticas Europeias. As principais vertentes do Movimento Ginástico foram: a Escola Dinamarquesa de Nachteggall, a Escola Sueca de Pter Henrik Ling, a Ginástica Francesa idealizada por Amoros e Clias e a Escola Alemã influenciada pelas ideias de GutsMuths, Badow e Friedrich Jahn. Estas escolas visavam ao desenvolvimento pedagógico, higiênico e social do homem (SIGOLI; ROSE JUNIOR, 2004, p. 112).

comportando uma idéia de saúde, energia, vigor e moral ligada à sua prática (p. 20). Essas afirmações históricas reforçam o caráter disciplinador que a ginástica exercera dentro da escola, como sendo um caminho para a correção dos corpos destoantes, inacabados, que irrompiam à sociedade por meio do —realismo grotesco (p. 27).

Este parecia ser o trabalho desenvolvido pela ginástica: “normalizar” os corpos, deixando-os com a identidade ou próximos da identidade de corpo saudável e forte representada pelo higienismo. Para que isso ocorresse, impediu a expressão e manifestação de outros corpos considerados “alegres” e sujeitos a perturbar a ordem pública e prejudicar a sua ação política. Por exemplo, práticas corporais como a ginástica de circo, de acrobatas e funâmbulos não eram aceitas (SOARES, 1998), e sua rejeição foi justificada pelos conhecimentos científicos da modernidade, amparados na física e matemática, mas principalmente naqueles relacionados diretamente ao corpo, como a fisiologia e anatomia.

Esta prática de legitimar alguns campos de conhecimento em detrimento de outros, desconsiderando-os, foi também uma estratégia da Modernidade, relacionada diretamente ao aspecto intelectual, que evidenciou o poder de algumas práticas culturais que elegiam os corpos que deveriam participar delas. As práticas culturais “indesejáveis” mencionadas, como a ginástica de circo, de acrobatas e funâmbulos, não se explicavam, sob nenhum aspecto, em nenhuma dessas ciências, a não ser como uma forma de expurgar a ambivalência (BAUMAN, 1999) que se constituía em uma ameaça à representação da ordem e da cultura e à expansão do capital.

Afinal de contas, essa nova visão de atividade física, controlada e sistematizada pelos “métodos”, denominada de ginástica, mudou completamente a postura e o comportamento dos corpos, enquadrando-os e disciplinando-os, e destoava das demais práticas que eram realizadas até antes dela, dentre as quais Vigarello (2003, p. 10) destaca “as corridas e as festas da Revolução que se expressavam de forma diferente da ordem corporal estabelecida”.

Como uma sociedade é constituída por grupos identitários diferentes, a ginástica de circo foi se organizando e desenvolvendo suas atividades com os corpos que representavam a desordem constituída pelas pessoas com deficiência, como os anões, pessoas com problemas físicos e “maltrapilhos” que no circo encontravam seu espaço para trabalhar e “divertir” os outros corpos. Desta forma, podemos visualizar, no contexto social, a incompletude do discurso de uma ordem universal que a Modernidade perseguiu, pois, o

tecido social apresenta particularidades e antagonismo entre os grupos identitários e isso configura a impossibilidade de existir uma sociedade totalmente conciliada (LACLAU, 2011).

A disputa de poder entre as identidades é cotidiana e faz com que uma se torne dominante em relação a outra, mas, ao mesmo tempo, dependente dela para existir e se estabelecer. Recorro, neste tocante, a Laclau (2011) e ao que ele diz sobre a identidade particular que se torna universal. O discurso higienista que era particular de um grupo tornou-se universal, tornou-se uma estratégia para ordenar os corpos desejáveis, excluindo o corpo diferente.

A ideia de uma prática de exercícios que estendesse e firmasse o higienismo e a eugenia dos corpos não correspondia a um pensamento universal, mas essencialista, ao ideal de um grupo hegemônico que, na Modernidade, utilizando-se de um poder político e cultural da ordem e saúde, selecionou dentre as atividades corporais as que se encaixavam na identidade de corpo almejada para se chegar à saúde e descartou as demais práticas independentes de outros grupos, a fim de estabelecer a ordem e regular os outros grupos da sociedade.

Quanto aos corpos diferentes, Vigarello (2004) apresenta outro tipo de ginástica, denominada de “ortopédica”, que foi aplicada aos corpos diferentes, a qual, utilizando-se dos conhecimentos físicos e aparelhos do século XIX, propunha “corrigir” o corpo.

O que vem confirmando uma descoberta: a de um espaço corporal totalmente atravessado por lógicas mecânicas, a de atos musculares totalmente pensados em razão do seu efeito localizado. ‘É evidente que a maioria das deformidades provenientes da debilidade geral do sujeito ou da distribuição desigual das ações musculares podem seguramente ser curadas: por um lado aumentando a energia do organismo e por outro eliminando com exercícios apropriados os efeitos nocivos produzidos pelos hábitos anteriores’ (Fournier-Pascay, Begin, p. 121). O movimento se simplificou de tal forma e os músculos foram tão corretamente distribuídos que uma ortopedia foi se criando a ponto de engendrar ginásios, máquinas e instituições. Estabelecimentos de tratamentos são constituídos em Paris, Lyon, Marseille ou Bordeaux, nos anos de 1820-1830, sugerindo a possibilidade de retificar a aparência daqueles cujas formas foram desfavorecidas pela natureza (VIGARELLO, 2003, p. 15).

Por meio do discurso higienista e de práticas corporais disciplinadoras, os setores articulados estabeleciam as regras instituídas por meio de suas relações de poder, como “verdades” a serem seguidas. A Educação Física fazia isso na escola com a ginástica, os

médicos com os atendimentos e orientações junto às famílias, e o Estado na criação de políticas higienistas e educacionais.

O discurso higienista sobre o corpo articulado entre o Estado, a medicina e a Educação Física é complexo e guarda forças contraditórias e de resistência que provocaram tensões e a formação de grupos identitários contrários ao que se encontra no poder, estabelecendo disputas e desestabilizando a identidade política hegemônica. A identidade de um grupo se afirma na existência de grupos políticos diferentes da identidade representada como hegemônica, que geralmente são constituídos pelos excluídos, que não compactuam com a “verdade” estabelecida pela representação do discurso hegemônico.

Gondra (2004) apresenta registros que mostram que esse discurso não foi aceito por todos os professores. Ele cita a fala do professor Soares (1873) sobre a aplicação da ginástica na escola e sua finalidade:

Gymnastica nas escolas primarias, não só porque dá ao corpo do alumno mais agilidade como também deve ser bastante proveitosa á saude, porem ousou lembrar nobre comissão que, na escola que actualmente me honro de dirigir, a qual está situada em lugar onde só se trata de lavoura e onde não existe uma só família que viva com mais alguma commodidade do que aquella que dá a pequena lavoura, e onde os meninos, na quasi totalidade ao retirar-se diariamente da escola, vão para caza cortar capim, rapar mandioca, fazer farinha, moer canna e abacelar os feijões e o milho (que mais exercicios precisão fazer, que lhes venha para a manutenção da saude n'este continuo labor?) não se faz tão necessaria a mesma gymnastica como no centro da cidade onde o menino pobre vive entre 4 paredes respirando o ar corrupto que soe haver onde ha muita gente junto. Deos guarde a V. S. 2ª Escola Publica da Freguezia de Jacarépagua, 10 de maio de 1873. IlmoSnr José Rodrigues da Fonseca Jordão Mui digno membro da commissão incumbida de informar a proposta do ensino da gymnastica nas Escolas (GONDRA, 2004, p. 149).

Mesmo que o referido professor e outros não tenham aderido ao programa de ginástica em suas escolas, essa diferença ou representação desse grupo em relação aos demais pode ser entendida como contingente e relativa, como uma possibilidade de enxergar a totalidade não de uma forma absoluta, mas constituída de particularismos relacionados a condicionantes históricos e poderes social e culturalmente estabelecidos. Considero que investigar as questões relacionadas ao corpo é discuti-lo assumindo suas diferentes identidades como representações políticas e culturais.

Sobre a representação política do governo junto à Educação Física na escola, Neira e Nunes (2009, p. 65) relatam que ele “fornecia manuais aos professores, para que eles aplicassem as atividades nas aulas, visando garantir a educação dos corpos como forma de

controle social e afirmação de um modelo societário”, ao mesmo tempo em que regulava e mantinha o controle das representações políticas e discursivas de poder. Nesse contexto, é possível compreender o papel da Educação Física na padronização dos gestos como forma de estabelecer uma pretensa igualdade dos corpos, mantida por uma disciplina cujo interesse maior estava na regulação e controle deles para excluir aqueles que se mostrassem diferentes.

Se pensarmos no processo de regulação dentro de um ambiente escolar onde os corpos são controlados e subordinados, fica evidente e fácil de perceber qualquer movimento que destoe, como se fosse uma voz fora do tom em um coral.

Devido a essa ideia de igualdade que vigorou na sociedade racional moderna, as relações de poder se fizeram presentes nos manuais que ditavam as regras a serem seguidas como técnicas para se alcançar o progresso social e pessoal. Moreno e Vago (2011, p. 76), quando se referem à escola na modernidade com base na educação integral, relatam que

O divino corpo da República não escapou à instabilidade econômica e política do regime republicano, materializada em suas ruas. Circunstâncias apropriadas para um discurso voltado à necessidade de educar a população. Não com a educação que as precárias escolas isoladas existentes realizavam, mas com uma pedagogia considerada moderna e científica, sintetizada na tríade spenceriana ‘educação moral, intellectual e physica’ do povo. Somente ela poderia corrigir desvios e desviantes e recuperar a aura civilizadora da cidade, que se esgarçava.

Referindo-se a essa educação integral, Bracht (1999, p. 70) coloca que embora essas “educações teriam alvos, objetos bem distintos: o espiritual ou mental (o intelecto), por um lado, e o corpóreo ou físico, por outro, resultando da soma a educação integral”, a meta era atingir o comportamento humano evidenciando o intelecto sobre o corpo que o autor determina como “ideia culturalmente cristalizada” da tradição ocidental de superioridade da razão como definidora do sujeito e do corpo a serviço dela.

Este modelo almejado e aplicado pelos médicos e professores foi usado estrategicamente na Modernidade, apropriando-se do discurso higienista na escola como uma instrução universal para controlar e regular os corpos dos indivíduos. Foi com esse objetivo político e cultural que os Métodos de Ginástica assumiram importante papel no currículo escolar como uma forma sistematizada de praticar os exercícios físicos, uma vez que a Educação Física, sob a orientação de biólogos, fisiologistas e pedagogos, deveria apoiar-se nas leis físicas e biológicas se quisesse ser reconhecida como científica.

Soares (1998) afirma que, apesar de cada Método Ginástico ter sua particularidade vinculada ao seu país de origem, de uma maneira geral, eles apresentavam características semelhantes, como regeneração da raça, promoção da saúde, desenvolvimento da força, coragem tanto para viver como para servir à pátria e desenvolvimento da moral.

Foi com esse argumento das “bases científicas” da ginástica, aliado ao discurso hegemônico de higiene, que Rui Barbosa, defensor da ginástica enquanto “ciência” e da medicina com os médicos, no Brasil republicano (SOARES, 2004), inseriu-a na escola em 1889. Conforme Castellani Filho (1988, p. 53), Rui Barbosa deixou clara a condição de homem, povo e nação dizendo que, “Com a medida proposta, não pretendemos formar nem acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o quantum de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da Pátria e à dignidade da espécie”. Com esse documento, a ginástica ganha importância no ambiente escolar, e ele coloca os exercícios físicos como se fossem dotados do poder de alterar hábitos e vidas e resolver os problemas sociais da época.

Enquanto Rui Barbosa conseguia inserir a ginástica no meio educacional, o atendimento às pessoas com deficiência no mesmo período ocorria em instituições isoladas de ensino com objetivos diferentes para cada tipo de deficiência. A primeira proposta de atendimento educacional à pessoa com deficiência no Brasil foi apresentada pelo deputado Cornélio Ferreira França à Assembleia Legislativa no Rio de Janeiro, para o ensino de cegos e surdos-mudos, em 1835, mas, por motivos políticos, ela não foi aprovada nem discutida em plenário (SOARES, 2009).

Mas sob a proteção do Governo Imperial, segundo Soares (2009, p. 38), foi criado o “Imperial Instituto de Meninos Cegos”, inspirado no modelo de uma escola francesa que desenvolveu o sistema de Louis Braille. A ideia de adotar esse sistema “foi levada ao Imperador D. Pedro II pelo médico da família imperial, Dr. Xavier Sigaud, que tinha uma filha cega” e acabou se tornando o primeiro diretor da casa. Processo semelhante à educação dos cegos ocorreu com a educação dos surdos-mudos. Ela teve início em 1855, com a chegada de um professor de origem francesa, “cujas ideias também sensibilizaram o Imperador, levando-o à criação da primeira classe experimental de ensino para surdos que foi o embrião do futuro ‘Imperial Instituto de Surdos-Mudos’” (SOARES, 2009, p. 39). O instituto tinha como objetivo a educação e o ensino profissionalizante. Embora se fale numa educação escolar para cegos e surdos, uma minoria recebia esse atendimento do governo da Corte,

provavelmente, em função de forças políticas ou ligações familiares (JANNUZZI, 2004), enquanto a educação da maioria da população ficava a cargo das províncias.

Soares (2009, p. 39) discorre sobre um fato interessante referente às pessoas com deficiência no Brasil quando apresenta a guerra do Paraguai como “o pior conflito armado da América do Sul”, que trouxe como consequência muitas pessoas com deficiência física ao seu final. Em função disso, em 1868 “D. Pedro II inaugurou o ‘Asylo dos Inválidos da Pátria’ destinado à proteção dos soldados mutilados em guerras e em outras operações militares”. Com o término da guerra, o Asylo dos Inválidos da Pátria ficou sem manutenção e interesse do governo, chegando ao seu fim.

O atendimento às pessoas com deficiência física foi determinado pelo Imperador D. Pedro II como forma de “honrar” a participação dos que, em nome do seu governo, participaram da guerra do Paraguai e voltaram com alguma seqüela.

Influências vindas principalmente da França, associadas aos serviços médicos pedagógicos e ao ensino militar, repercutiram na educação das pessoas com deficiência de maneira diferente. Por exemplo, o Serviço de Higiene e Saúde Pública em São Paulo, com a inspeção médico-escolar, deu origem à criação de salas especiais e à formação de pessoas para trabalhar nelas (JANNUZZI, 2004).

Quanto à educação das pessoas com deficiência, pode-se considerar como nascente a Educação Especial, no final do século XVIII e início do século XIX, com a institucionalização especializada para pessoas com deficiência, embora com características assistencialistas e com a ideia de proteção ao deficiente (SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008). Para demonstrar à sociedade que o governo estava atento às questões concernentes às pessoas com deficiência, criaram-se escolas especiais para cegos e surdos, que mais tarde, no século XX, com a obrigatoriedade da escolarização básica, tornaram-se educação especial institucionalizada.

Jannuzzi (2004, p. 35) apresenta a relação que é feita entre as pessoas com deficiência mental e os problemas básicos de saúde como “causadores de nossa degenerescência e taras, tais como sífilis, tuberculose, doenças venéreas”, que predominam onde há aglomeração da população pobre e com falta de higiene. O discurso do movimento higienista, que considera “natural” atribuir as causas das doenças às pessoas consideradas incapazes, assim como era visto como natural fazer com que esses deficientes fossem excluídos da sociedade. O processo de naturalizar as práticas sociais é uma maneira de grupos identitários manterem sua hegemonia cultural, excluindo as diferenças.

Mediante a articulação<sup>11</sup> entre as identidades políticas educacionais, da saúde e dos representantes de órgãos públicos, o higienismo se tornou um movimento baseado nos conhecimentos científicos da medicina, biologia, fisiologia e anatomia, propondo, por meio de uma representação de corpo forte, disciplinado e saudável, desenvolver um sistema eficiente de controle do comportamento da população. Nesse contexto, o corpo já não recebe apenas a influência da igreja como na Idade Média, mas, recebe influência da escola, da saúde e dos órgãos públicos como representações de poder que em nome do higienismo, visam combater o inimigo comum: as doenças.

Com essas articulações, a Educação Física ganha espaço no ambiente escolar, utilizando-se dos exercícios físicos que até então eram praticados nas instituições militares e, agora, passam a ser ressignificados no plano civil pelos conhecimentos médicos nas escolas (BRACHT, 1999).

A fim de fortificar os corpos por meio dos exercícios, pois corpo forte representava saúde e, para tê-lo, era preciso disciplina, a escola se apresenta como o espaço ideal para influenciar significativamente as atitudes, as práticas corporais, os comportamentos e para que estivessem articulados aos discursos político e médico, vigentes na escola. Com todos esses elementos presentes e direcionados ao objetivo comum do corpo saudável, o trabalho da Educação Física foi se constituindo nessa direção, marcado pela prática dos exercícios físicos na escola por corpos em condição de realizá-los, desconsiderando outras práticas corporais não reconhecidas como “científicas” ou que não pudessem colaborar na formação do corpo para a ordem e saúde estabelecida pelos grupos articulados no poder.

Com base na escola, Veiga-Neto (2003) vê a Modernidade como um lugar no qual o poder e o saber se dão de forma duradoura por meio de relações sutis entre as práticas discursivas e não discursivas. Daí se compreende a importância de uma prática corporal como a ginástica ser inserida na escola. Como todos os métodos ginásticos tinham uma característica militar, o Estado os utilizava como forma de controle e a escola, pela racionalidade, produzia formas de conhecimento direcionadas aos discursos de higiene, como

---

<sup>11</sup> “[...] num clima de extrema repressão, toda mobilização por um objetivo parcial será percebida não somente como relacionada com a reivindicação ou os objetivos concretos dessa luta, mas também como um ato de oposição ao sistema. Esse último fato é o que estabelece o laço entre uma variedade de lutas e mobilizações concretas ou parciais – todas são vistas como relacionadas entre si, não porque seus objetivos *concretos* estejam intrinsecamente ligados, mas porque são encaradas como equivalentes em sua confrontação com o regime repressivo. O que estabelece sua unidade não é, por conseguinte, algo positivo que elas partilham, mas negativo: sua oposição a um inimigo comum” (LACLAU, 2011, p. 73).

técnica de controle para incutir comportamentos que reforçassem hábitos pessoais saudáveis e que extrapolassem os muros escolares.

Afinal, a Modernidade no Brasil era almejada com a presença das indústrias e havia despertado em Rui Barbosa, representante do poder público na República, a consciência da necessidade de construir um país novo frente à nova configuração social. Para essa nova construção, ele incumbiu a escola de preparar a sociedade deixando-a forte e higienizada a fim de desenvolvê-la econômica e socialmente. Advogou também a criação de mais escolas onde a educação e a higiene pudessem transformar a sociedade brasileira; aliás, essa incumbência lhe cabia uma vez que Rui Barbosa era representante do pensamento higienista e contava com o apoio e intervenção dos militares.

Priore e Amantino (2011) descrevem que, no período entre o Império e a República no Brasil, havia essa crença na possibilidade de a higiene alavancar o progresso econômico e social no País. Nesse período, a imprensa brasileira trazia como exemplo de avanço pelos processos higienistas a Inglaterra e a França, que haviam criado disciplinas e campos de estudos sobre higiene urbana. O corpo vinculado à cultura rural pouco a pouco foi se moldando à cultura urbana.

Identidades criadas pela modernização que faziam parte da higiene e “limpeza”, representadas pelas pessoas indesejadas pela sociedade da época, como os mendigos, maltrapilhos, doentes e as pessoas com deficiência, fizeram parte das estratégias de articulação entre o governo, a escola e os médicos no século XIX e início do século XX.

É importante compreendermos esses acontecimentos locais vinculados a um contexto maior e percebermos que os fatos apresentam relação entre si. Algumas regiões da Europa, nos séculos XIX e XX eram favoráveis ao nazismo e passavam por um momento de limpeza étnica, que repercutiu nas forças militares do Brasil. Nas palavras de Bauman (1998, p. 32), “o assassinato em massa dos judeus da Europa pelos nazistas não foi apenas realização tecnológica de uma sociedade industrial, mas também sucesso de organização de uma sociedade burocrática”. Esse fato deixou marcas culturais de preconceito e racismo que contribuíram para o que somos e o que representamos e a maneira como percebemos o “outro”. Desestabilizou nossas identidades, criou processos excludentes e uma hierarquia entre os corpos.

Essa hierarquia decorrente da eugenia<sup>12</sup> no final do século XIX e início do século XX fez com que o corpo considerado indisciplinado, incontrolado não ocupasse os mesmos espaços dos corpos controlados, ordenados e limpos. A presença deles prejudicava a ordem; portanto, deveriam ser excluídos para que não desorganizassem a ordem estabelecida e não atrasassem o desenvolvimento da sociedade.

Scharagrodsky (2011) refere-se ao pensamento higienista como um estudo decorrente dos países europeus que foi realizado em razão dos conflitos envolvendo riqueza e saúde. Esse pensamento se estendeu para os países da América Latina e efetivou-se com medidas profiláticas por meio das políticas públicas através de saneamento, praças, atendimento médico que proporcionassem condições melhores de saúde, primordiais para o desenvolvimento de qualquer país.

Assim percebemos porque a ginástica correspondia às práticas corporais superiores e científicas realizadas na escola como exercícios, enquanto outros movimentos corporais realizados pelos artistas de circo e malabaristas nas ruas eram considerados práticas de grupos identitários que deviam ser higienizados, desconsiderados e inferiorizados por não se integrarem aos estudos dos movimentos rigorosamente estudados e praticados pelos grupos hegemônicos. Tratava-se de mais uma forma de classificação e hierarquização sob dois aspectos: primeiro, dos corpos que poderiam participar e dos que deveriam ser excluídos; segundo, quanto às atividades que foram criadas como oficiais e científicas (SOARES, 2004).

Moreno e Vago (2011), ao discorrerem sobre o corpo na instituição escolar do século XIX, refletem a preocupação com a disciplina e higiene do corpo desde a infância. Na época se acreditava que a preparação deveria ocorrer desde cedo para que o conhecimento sobre o corpo fosse maior e, certamente, também o domínio sobre ele. Para isso, os exercícios eram realizados em espaços preestabelecidos, da mesma maneira que a escrita, delimitava os espaços para cima e para baixo, nas práticas corporais, as indicações de direções para frente e para trás das atividades, não possibilitavam aos alunos conhecerem seu próprio corpo, mas ao “outro” conhecê-lo e controlá-lo também.

Fica evidente que o corpo com deficiência não ocupa, nessa época, o mesmo lugar desses corpos “automatizados” e aparentemente independentes, uma vez que para esse tipo de comando ele se apresenta como um corpo “desobediente” e incapaz de seguir ordens.

---

<sup>12</sup> O termo eugenia utilizado aqui é definido por Rui Barbosa como “[...] a ciência ou disciplina que tem por objetivo o estudo das medidas sociais-econômicas, sanitárias e educacionais que influenciam, física e mentalmente, o desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos e, portanto, das gerações [...]” (SOARES, 2004, p. 143).

De acordo com Soares (2004, p. 74):

Havia de um lado a necessidade de garantia da procriação e, de outro como consequência, o melhoramento da geração atual. Para tal, a apurada educação das elites pensada pelos higienistas deveria associar a educação física à educação sexual, transformando homens e mulheres em reprodutores potenciais e, ao mesmo tempo, vigilantes da natureza de sua própria raça.

A maneira de educar o corpo para ser higiênico, se limpar, comer, mastigar, sentar e educar as mãos para escrever, para cima e para baixo, nos chama atenção para a negação de outros hábitos culturais higiênicos, alimentares e de escrita, e a instrução direcionada de hábitos culturais hegemônicos de uma sociedade que almejava um corpo urbano disciplinado e “normal” nos séculos XIX e XX. Na visão de Elias (1994) os grupos criam códigos próprios e maneiras de se comportar que os tornam diferenciado, assim o corpo que não corresponde aos comportamentos normatizados, não pode ser aceito no grupo.

Dessa forma, podemos perceber que a identidade fortemente implantada no corpo no decorrer desses séculos, pautada pela universalização e regulação dos comportamentos, da moral e da saúde, não é apenas uma construção biológica, mas também de relações de poder que criou a identidade do corpo biológico para representar culturalmente o corpo normal, disciplinado, saudável. Em contrapartida, a diferença ficou representada por tudo que, contrariamente, apresentava-se de maneira anormal em comparação com o que foi padronizado, corrigido e universalizado. Essa “anormalidade” se manifesta não só fisicamente, mas também no comportamento, nos gestos, nas relações e na saúde.

Goellner (1992), em sua dissertação, apresenta autores que destacam alguns pontos negativos decorrentes da exacerbada preocupação dos médicos e fisiologistas com a atividade física, pois

Se fez dos exercícios físicos um problema médico quando na realidade este deveria ser um problema pedagógico; se relacionaram demasiadamente os exercícios físicos com os conceitos de saúde e enfermidade, marcando assim como fundamental um objetivo terapêutico; se aprofundou o enfoque biológico em detrimento dos técnicos, pedagógicos e psico-sociológicos (GOELLNER, 1992, p. 100).

Enxergar o corpo apenas na dimensão biológica e desconsiderar que ele se altera “com a passagem do tempo, com a doença, com mudança nos hábitos alimentares e de vida, com possibilidades distintas de prazer ou com novas formas de intervenção médica e tecnológica” (LOURO, 2000, p. 14), fortalece a representação de um corpo “normal” e

“anormal” pautado em uma identidade fixa de corpo biológico. A identidade do corpo, assim como qualquer identidade, está relacionada a um tempo e a um espaço. Sobre a fixação de uma identidade, Silva (2009, p. 83) nos diz que

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais.

As identidades corporais em diferentes tempos se referem aos diferentes significados atribuídos ao corpo durante os séculos XIX e XX, onde se percebe que entre esses significados não há um significado válido para sempre, mas significados fixados temporariamente, por representações culturais e sociais que utilizam o corpo como ferramenta para colocar em prática medidas de controle e estratégias educacionais que enaltecem os “melhores” e os separam dos “incapazes” e “nocivos” à sociedade.

Quanto a possibilidade do corpo praticar alguma atividade na Educação Física foi criado o binômio apto/inapto, que assim como o normal/anormal são identidades fabricadas dentro de um contexto social e cultural, que nesse caso é representado pelo discurso pautado no corpo biológico, mas que é atravessado por outros discursos.

No Brasil, foi a partir dos anos 1930 que o Estado se empenhou em concretizar ações apontando a Educação Física como um espaço de intervenção na educação dos cidadãos (GOELLNER, 1992). Junto com a notoriedade que a Educação Física foi adquirindo com a intervenção, outros acontecimentos ocorreram como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), do Conselho Nacional de Educação, do Estatuto das Universidades Brasileiras, da Escola de Educação Física do Exército (1933) que foi criada a partir do Centro Militar de Educação Física, e a instituição da Educação Física como disciplina obrigatória na Constituição de 1937.

A partir dessa obrigatoriedade foi criada, em 17 de abril de 1939, a Universidade do Brasil (CASTELLANI FILHO, 1988). Entre outro grupo formado por professores e simpatizantes das práticas corporais e esportivas surgiu, em maio de 1932, o primeiro

periódico específico da área de Educação Física: *Revista Técnica de Atletismo e Sports*, que depois passou a se chamar *Revista de Educação Physica* (GOELLNER, 1992).

### **3.4 A Educação Física e o corpo na segunda metade do século XX: identidade docente, tensão entre saúde e educação e a presença do corpo diferente**

Vale a pena trazer os elementos históricos da formação dos docentes, uma vez que marcos históricos estão presentes em nossas identidades profissionais e práticas docentes atuais. Toda identidade é incompleta e é ressignificada o tempo todo de acordo com as articulações feitas com as diferenças (LACLAU, 2011). Assim, as identidades vão sendo construídas e ressignificadas no decorrer do processo histórico e cultural, conforme são atravessadas em novas instituições de ensino por diferentes linguagens que, até hoje, constroem e reconstróem significados que criam as representações culturais dos professores de Educação Física.

É neste sentido que busco a historicidade, apoiando-me em Laclau (2011, p. 50), para visualizar a relação entre a universalidade e a particularidade, “não como uma linha incontaminada”, uma totalidade estável, absoluta e verdadeira na qual os conhecimentos foram produzidos. Ao contrário, falo de uma universalidade formada por identidades particulares, inclusive a minha identidade profissional e dos demais profissionais, construída sob o poder de identidades hegemônicas que constituíram o discurso universal moderno da Educação Física.

No entanto, estas identidades foram ressignificadas no decorrer do processo histórico e cultural, em função de rearticulações estabelecidas na produção de conhecimentos contingentes.

Por isto, hoje, ao refletirmos sobre o porquê, já não damos as mesmas respostas às mesmas perguntas diante do corpo discente marcado pelas diferenças, e também refletimos sobre porque nossas práticas pedagógicas não podem ser as mesmas, diante dos corpos diferentes. Neste momento, vivemos a angústia e o conflito da identidade docente que nos foi determinada culturalmente pelo currículo da Educação Física. Como responder e agir com os alunos em meio aos discursos da normalização e como educar o corpo diferente, que já não está mais distante, mas dentro do Curso, torna-se uma reflexão necessária.

Neste contexto da cultura educacional, no qual “a cultura líquido-moderna não tem ‘pessoas’ a cultivar, mas clientes a seduzir” (BAUMAN, 2010, p. 36), temos no corpo discente do Curso de Educação Física alunos com corpos diferentes.

Assim, uma identidade profissional é formada e ressignificada por um conjunto de significados presentes nas práticas sociais e nos discursos das áreas de conhecimento que dialogam e se cruzam no campo profissional. Este conjunto de significados e o diálogo das diferentes áreas do conhecimento se configuram em um campo de força no qual estão presentes disputas pela “validação de significados” (NEIRA; NUNES, 2007) no campo da cultura. Esse diálogo é complexo e guarda forças contraditórias e de resistência, que provocam tensões e fomentam políticas de determinados grupos identitários no poder.

Podemos recordar as ginásticas que, como conteúdos predominantes do século XIX, dominaram os corpos escolares e lhes impuseram uma prática disciplinadora, como apontamos no capítulo anterior.

As ginásticas entraram no currículo e deram os primeiros sinais de uma educação militar, procurando promover a saúde, a higiene física e, principalmente, a educação moral. Com práticas disciplinadoras e selecionando os corpos capazes de suportar a força, o combate, a luta, surgiu a busca por indivíduos “perfeitos”, e, em decorrência, os “imperfeitos” eram excluídos da prática da Educação Física.

Pela Constituição brasileira promulgada em 10 de novembro de 1937, este era o novo modelo de Educação Física que se iniciava nas escolas. Segundo Castellani Filho (1988), a Educação Física tinha como objetivo promover a disciplina, a moral e o adestramento dos corpos para que cumprissem as tarefas de defender o país e de colaborar com o seu desenvolvimento. As aulas tinham, até então, caráter eminentemente prático.

No que se refere à transformação cultural que ocorria no país em meados do século XX. As novas formas de organização e produção capitalista de alguma forma foram transferidas para a Educação Física, quando observamos a predominância no currículo de determinadas práticas corporais em detrimento de outras. Estas práticas corporais nestes contextos produziram sistemas simbólicos que marcaram nossas identidades, bem como a maneira de pensar e conceber o corpo diferente, mas que pode ser mudada, uma vez que os significados nunca são fixos, podendo ser ressignificados a todo o momento. Da mesma forma que a representação do corpo diferente pode mudar a identidade docente também pode mudar.

Diante do exposto, recorro a Benites, Souza Neto e Hunger (2008) e considero importante conceituar a identidade docente, haja vista sua relação com o sistema de representação. Para estes autores, identidade é

O constructo ou conjunto de conhecimentos que dá sentido à formação inicial e continuada e à prática pedagógica que norteia o itinerário pedagógico do professor em sua forma e conteúdo, constituindo-se a docência (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p. 345).

Essa docência tem identidades que não são postas, mas construídas a partir dos discursos que a atravessam e produzem diferentes significados desde corpo docente, professor, colaborador e profissional de Educação Física. Estas representações identitárias compreendem movimentos políticos e culturais que guardam, em determinados períodos, linguagens que imprimiram conhecimentos e direcionaram currículos. A forte racionalidade instrumental (FENSTERSEIFER, 2001) ainda está presente nas aulas de Educação Física, sendo representada pelas provas práticas, nas quais os alunos têm que reproduzir os gestos apreendidos, como resultado de um corpo moldado, aprisionado nas regras da técnica.

Nossa identidade profissional, atualmente, é constituída por diferentes discursos e práticas pedagógicas. A rotina universitária, nossos “costumes” quando posicionamos os alunos em “filas” nas aulas práticas, ou as carteiras enfileiradas nas salas de aula, mostram o quanto as marcas históricas e culturais do século XIX ainda estão presentes.

Pensar que esta prática é “natural”, ou justificar esta ação porque “é assim que se trabalha na Educação Física”, sem estabelecer as devidas relações com identidades de poder e domínio cultural, não contribui para o trabalho com o corpo diferente. Trazemos em nossas identidades profissionais vestígios que aparecem no corpo docente desde o primeiro curso de formação de professores de Educação Física, na Escola Superior de Educação Física do Estado de São Paulo em 1934. A cultura militar foi tão presente no início da Educação Física, assim como sua hegemonia, que a autorização para a participação de civis na formação de professores foi autorizada, pelos militares, gradativamente, a partir de 1934.

Desta cultura militar adotamos as filas, as técnicas aprimoradas junto com a “civildade”. Aprendemos a viver com o corpo, sob uma ordem instituída na Modernidade, que disciplinou nossos corpos, nossos movimentos, nossas atitudes. Selecionou inclusive quem deveria ser o professor de Educação Física, ou melhor, quem deveria trabalhar com os corpos, e este também deveria entender de “ordem e disciplina”, pois os corpos deveriam ficar em condições de “obediência” e “servidão” para a manutenção de uma sociedade ordenada.

Pensava-se que desta forma os corpos pudessem se isentar de manifestações, fossem elas gestuais, verbais, escritas ou outras maneiras de se expressar e marcar sua identidade política.

Cabe-nos recordar que a Educação Física, principalmente no que concerne à história do corpo, teve na Grécia sua expressão de força e beleza, que eram adquiridas com a prática da ginástica e se associavam aos outros ensinamentos, como a música e a matemática, para formar o cidadão grego. Um exemplo disso são os corpos esculpidos que realçam a musculatura do corpo, e de um corpo masculino. Masculino porque toda esta musculatura desenvolvida representava a força e coragem, atributos que na época eram vinculado ao homem. A cultura do corpo forte e masculino foi se constituindo em práticas e monumentos e vivenciada pelos gregos, que passaram a cultivar o corpo. Mas a história que se conta nem sempre contempla o acontecimento contado, porque o direcionamento de quem conta tende a falar em nome de um grupo que quer representá-lo.

A formação do cidadão grego representado pela figura masculina de corpo forte, vem reforçar a ideia de que “identidade e diferença é uma relação social, discursiva e lingüística” (SILVA, 2009, p. 81), em que há presença e disputa de poder, marcadas pelas diferenças históricas e culturais. Grifi (1989), ao escrever sobre a ginástica entre os atenienses e espartanos, relata as marcas históricas e culturais no tratamento diferenciado do corpo feminino e nas práticas esportivas. Enquanto para os espartanos as mulheres participavam, conforme a idade, do salto, da corrida, da luta, do lançamento de disco e de dardo, do canto e da dança, na cultura ateniense elas eram excluídas e se enaltecia a identidade masculina.

Foi neste processo que o corpo moldado pela cultura dominante de uma identidade hegemônica estabeleceu as identidades incluídas e as excluídas das práticas corporais. Entre elas, a excluída estava o corpo diferente do que representasse a força, vigor, coragem e perfeição, que simboliza a identidade profissional da Educação Física.

Nos Estudos Culturais, mais precisamente na virada cultural (HALL, 1997) marcada pela linguagem, as narrativas não se resumem apenas aos textos, mas se referem, principalmente, ao que falamos sobre as coisas, os objetos, os símbolos, as pessoas porque estes discursos mexem com a nossa subjetividade. Circulam à nossa volta imagens, símbolos, frases que criam e inventam identidades e que, de alguma forma, abalam e ressignificam constantemente as nossas identidades individuais e profissionais.

Temos como representação simbólica da identidade profissional da Educação Física a figura do Discóbolo de Mirón, criada a partir da concepção de corpo forte e valente que prevaleceu no mundo grego. No ano de 2002, conforme Resolução 049/02, o Conselho

Federal de Educação Física (CONFEF) escolheu essa figura como símbolo da Educação Física, no seu Art. 1º e Art. 2º:

Ficam aprovados o símbolo, a cor e o anel de grau da Profissão de Educação Física [...] O Discóbolo de Mirón é a mais célebre das estátuas atléticas. Segundo pesquisa: [...] o corpo revela um cuidadoso estudo de todos os movimentos musculares, tendões e ossos que fazem parte da ação; as pernas, os braços e o tronco inclinam-se para imprimir maior impulso ao golpe; o rosto não parece contorcido pelo esforço, mas calmo e confiante na vitória” [...]. Pedra de cor verde. A cor verde é atribuída aos cursos da área da Saúde e significa esperança, força, longevidade e imortalidade. Demonstra adaptação ao ambiente e a capacidade do contato. Também conhecida como a cor do conhecimento (CONFEF, 2002, p. 402).



Figura 1 - Discóbolo de Mirón - Símbolo da Profissão de Educação Física (CONFEF, 2015)

De acordo com Silva (2009, p. 17), podemos sugerir que este tipo de representação, por meio de sistemas simbólicos, “[...] torna possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar”, criando nossa identidade profissional. Atualmente o corpo docente vive um processo educacional no qual o convívio com as diferenças tem se tornado uma rotina na Educação Superior. Aquilo que discutíamos, como grupos de educadores, que deveria acontecer no que concerne à presença das pessoas com deficiência nas universidades já é uma prática cotidiana. Um corpo diferente transita e usufrui dos seus direitos e deveres nas aulas de Educação Física, confrontado com o símbolo da identidade profissional do curso. Já pensei que pudessem mudar a representação do curso, mas depois, analisando melhor e entendendo o que é cultura, na construção de significados pela linguagem que vão se alterando ao longo do tempo, é preciso que exista mais de um símbolo para que possamos compreendê-lo e entender as relações de poder que os circundam.

Se estou falando em representação do corpo docente, posso pensar que nós professores atuamos e construímos nossos discursos politicamente em relação com outros corpos, cuja ação descarta a noção de neutralidade da linguagem estabelecida entre eles. É por meio dela que as identidades políticas particulares se articulam, cada qual com seu objetivo, buscando alcançar um objetivo maior e constituindo um discurso universal, através de um significante vazio.

Trago algumas articulações, como apontei no início, retiradas da história, para contextualizá-las e entender as representações atuais sobre o corpo diferente.

Em 1930, no Distrito Federal foram realizados dois concursos para o provimento de cadeiras vagas de educação physyca (GONDRA, 2004, p. 150) com três tipos de prova: escrita (conteúdos de anatomia e fisiologia), prática (demonstração de habilidades) e prova de aula para alunos de uma escola. Pelo modelo de processo seletivo, já se percebe o corpo docente desejado para os professores de Educação Física, que deveria apresentar conhecimentos específicos, habilidades (condições físicas) e aptidões didático-pedagógicas.

A homogeneização estabelecida a partir de uma identidade política hegemônica é um instrumento utilizado por aqueles que se sentem perturbados pela diferença, utilizando-a como uma forma de “extirpar as ervas daninhas” (BAUMAN, 1998, p. 31), para que a ordem e a norma estabelecida prevaleçam.

Mas Laclau e Mouffe (2004), quando se referem à lógica hegemônica, relatam que nenhuma consegue dar conta da totalidade social, uma vez que ela se apresenta sempre incompleta e aberta. É exatamente nesta incompletude que temos a possibilidade de subverter a lógica hegemônica.

Se analisarmos os movimentos dos grupos identitários, perceberemos que ficam em evidência as identidades hegemônicas, mas isto não quer dizer que não haja outros grupos identitários, grupos de resistência, que apenas num determinado momento não estão incorporados no universalismo, mas a qualquer momento poderão incluir-se, assim como outros grupos também poderão desarticular-se, estabelecendo novos pontos nodais. Esta lógica social, que Laclau (2011) chama de articulação, possibilita-nos perceber as constantes modificações nas posições dos sujeitos, que, conforme a posição que assumem, ressignificam sua identidade individual e coletiva.

Este dinamismo social é o dinamismo político do corpo docente universitário frente às mudanças sociais, políticas e, sobretudo, culturais da Educação Física e do corpo.

Registros como o de Cunha Junior (2011) relatam a reação percebida de alguns professores insatisfeitos com a prática da ginástica com crianças no século XIX, que ampliaram a discussão acerca do que se deveria ensinar, como ensinar e quem deveria fazer isso, principalmente em função da intencionalidade que havia por trás desta prática, carregada pelo poder de uma cultura dominante que pretendia regular e dominar o corpo infantil impondo-lhe uma normatização e uma educação moral.

Como destacamos anteriormente, os médicos brasileiros, preocupados em propagar seus ideais higienistas, mapearam o quadro educacional brasileiro, desconsiderando todo o contexto nacional, e emitiram o seguinte parecer:

Tratava-se, pois, segundo a ótica da higiene, de um país defasado, atrasado e inculto, que precisava urgentemente ser reformado, inclusive e, sobretudo, do ponto de vista da formação e instrução do povo. Reforma que deveria trabalhar com a representação de uma educação integral, devendo, para tanto, contar com a iniciativa governamental e com a iniciativa dos particulares. Forças estas que, solidárias, poderiam alavancar o Brasil e inscrevê-lo na ordem civilizada por intermédio da invenção e imposição da escolarização à população local (GONGRA, 2004, p. 125).

Estas medidas de avaliação, entre outras iniciativas do governo, levaram à obrigatoriedade e expansão da escolarização básica no século XX (SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008) e, junto com ela, à presença nas escolas de corpos diferentes que não seguiam o desempenho da maioria considerada “normal”.

Enquanto se pensava em uma pedagogia que atendesse os alunos que se mostravam “diferentes”, o processo de eugenia continuou no século XX com a prática da medicina que separava a população dos doentes da dos sadios, os fisicamente perfeitos dos com problemas corporais; paralelamente a esta classificação médica e separação dos que podiam ser regenerados e continuar participando do convívio social, nas escolas surge “uma pedagogia diferenciada: a educação especial institucionalizada” (SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008, p. 19).

No século XX, “no campo da produção teórica, vamos encontrar pioneiramente os médicos, logo seguidos pelos pedagogos da rede regular de ensino, fortemente influenciados pela psicologia” (JANNUZZI, 2004, p. 28), sendo esta última influenciada pelas ideias da psicologia experimental, com testes que classificavam e avaliavam os “normais” e os “anormais”, na rede regular de ensino.

Com a influência desses profissionais, a Educação Física foi inserida na escola para trabalhar com o corpo “normal”. A lente pela qual deveria enxergá-lo era a competência motora e a performance. O profissional de Educação Física não deveria atuar com o corpo diferente. Os corpos diferentes eram atendidos em escolas especiais, com base nos avanços nas pesquisas realizadas no Brasil e no exterior, principalmente a partir da década de 1970 (BRACHT, 2003).

A criação de escolas especiais com programas próprios e técnicas especializadas, assim como o investimento na educação em geral para as pessoas com deficiência, com uma pedagogia diferenciada e posteriormente uma educação especial – que, vinculada aos conhecimentos médicos e psiquiátricos, traz uma concepção do corpo diferente conservadora, com um “olhar iluminista [...] das posições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas” (SKLIAR, 2003, p. 158) – foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, com a intenção de poupar gastos com asilos e manicômios, tendo em vista que estas pessoas, sendo instruídas, poderiam ser incorporadas no trabalho (JANNUZZI, 2004).

A discussão a respeito de como atender estes corpos diferentes culminou nos anos 1980, e uma das reivindicações foi referente à formação profissional, porque estes corpos, na presença dos outros alunos, necessitavam de professores com formação universitária que pudessem trabalhar com eles. Como na escola estavam presentes os professores de Educação Física, estes também precisavam, de alguma forma, ser capacitados ou ter na sua formação conhecimentos específicos para trabalhar com o corpo diferente. Hoje encontramos na formação profissional a disciplina Educação Física Adaptada, que foi sugerida na Resolução 03/87, mas ganhou visibilidade e foi colocada em prática nas escolas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

A disciplina Educação Física Adaptada (EFA) refere-se a uma modificação na definição da Associação Americana para Saúde, Educação Física, Recreação e Dança (AAHPERD), que

É caracterizada por um programa de atividades desenvolvimentistas diversificadas (jogos, esportes e ritmos) adequadas aos interesses, capacidades e limitações de estudantes em condições de deficiência, que não podem se engajar na participação irrestrita com segurança e sucesso em atividades programadas de Educação Física em geral (SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008, p. 84).

A disciplina para atender as pessoas com corpo diferente foi implantada no curso superior em 1987. Uma reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física mostrava a necessidade da atuação do professor de Educação Física com o aluno com deficiência, mas com o nome de Educação Física Especial (BRASIL, 1987a).

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Educação Física (BRASIL, MEC/CNE, 2004) asseguraram que as Instituições de Educação Superior organizassem o currículo, estabelecendo os marcos conceituais e os perfis profissionais, elaborando ementas, fixando a carga horária de cada disciplina e suas denominações, bem como inserindo peculiaridades regionais.

Quanto à terminologia adotada para a disciplina que deveria preparar o professor para atender o corpo diferente, Castro (2005) e estudiosos da Educação Física Adaptada consideram que o termo adotado, Educação Física Adaptada, veio como reflexo de conhecimentos teóricos e práticos que surgiram na América do Norte entre 1950 e 1970 em que professores de Educação Física neste período se atualizaram fora do país. Atualmente a terminologia adotada por esta disciplina no Curso de Educação Física da universidade em estudo é Atividade Física Adaptada, “que é uma área associada aos serviços que promovem saúde, estilo de vida ativo, reabilitam funções deficientes e facilitam a inclusão” (CASTRO, 2005, p. 13).

Nossa identidade política é relacional (LACLAU, 2011), daí a impossibilidade de termos um discurso homogêneo em relação ao corpo diferente. Mas compreendemos que há uma política cultural em busca de uma hegemonia no projeto curricular, e a presença do corpo diferente provoca constantes conflitos e tensões nos conhecimentos e práticas com as diferenças. Mesmo que nós docentes convivamos com o corpo diferente, identidades hegemônicas no poder apresentam outros modos de fazer currículo.

Afinal, o “estranho” (BAUMAN, 1999) construído pela lógica da modernidade, excluído das aulas de Educação Física, atualmente incluído na Educação Superior, no Curso de Educação Física, desloca-nos diariamente do papel de educador para o de educando. Nessa ambivalência de papéis, me parece que o “estranho” somos nós, corpo docente, que “[...]precisa de aprendizado, da aquisição de conhecimento e habilidades práticas”(BAUMAN, 1999, p. 85) para trabalhar com o corpo diferente no Curso de Educação Física.

Esta situação nos angustia, porque nos vemos em situações de “escolher” formas de trabalhos e práticas que são contingentes. Como corpo docente, sentimos um “alívio”

quando entendemos que a todo o momento nossas identidades são ressignificadas e que a incompletude, sendo uma de suas características, desloca nossa posição como sujeito, e é por isso que agimos em meio aos discursos que nos interpelam enquanto professores e sujeitos e também adotamos práticas docentes de uma gama de discursos disponíveis nos quais estamos inseridos enquanto corpo docente.

Parece que o vínculo político estabelecido entre a educação e a saúde permeou a Educação Física histórica e culturalmente, atravessando a modernidade e aparecendo hoje ressignificada nos conteúdos e práticas do corpo docente, ainda mais no que se refere ao corpo diferente. A partir destes dois componentes, educação e saúde, a representação da profissão, favorecida pela cultura econômica (o terceiro componente), instigou as políticas de inclusão a aderir ao discurso de que quem estuda consegue um trabalho e, conseqüentemente, pode ter uma vida melhor. A qualificação do corpo diferente ao ingressar no Ensino Superior, em especial no curso de Educação Física, é absorvida pelas políticas inclusivas e na política cultural dos currículos.

Digo política porque a fronteira cultural existente entre corpo docente, corpo diferente e curso é incomensurável, e neste espaço circulam as políticas que regem o Curso de Educação Física e as do Ensino Superior, que, como identidades políticas particulares na presença do corpo diferente se deslocam junto com outras identidades abertas, e assumem um discurso universal produzindo ou reproduzindo uma cultura. Conforme Laclau (2011), sem esse processo não teríamos história.

Atualmente, os grupos identitários que trabalham na formação dos professores de Educação Física representam política e culturalmente um conhecimento do corpo numa perspectiva que não é voltada apenas para o desenvolvimento físico do indivíduo, mas começam a pensar e trabalhar com o corpo diferente, com a disciplina Atividade Física Adaptada, classificando os tipos de deficiência, numa perspectiva biológica, psicológica, terapêutica e educacional, mas evidenciando o corpo diferente nas várias formas de manifestações corporais e esportivas.

É importante discutir e trabalhar a questão da identidade do corpo diferente na formação da identidade profissional, pois seu processo de construção deve ser um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos e experiências de desenvolvimento profissional dos docentes (ANDRÉ, 2010).

## **4 AS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS SOBRE O CORPO DIFERENTE QUE CIRCULAM NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Como estou falando de representação cultural, que diz respeito à produção de significados através da linguagem, considero importante explicar que o significado que identifico nas análises como pesquisadora poderá não ser o mesmo do leitor, pois os significados assumem um sentido de acordo com a forma como os interpretamos. Assim, “os significados que damos como observadores/as, leitores/as ou ouvintes, nunca é exatamente o significado que foi dado pelo/a orador/a, escritor/a ou outro observador/a [...]” (HALL, 1997, p. 32).

Existem diferentes representações culturais e, a partir delas, as pessoas atribuem diferentes significados conforme o “acervo” de códigos culturais de que dispõem. Com isso, não estou querendo “fugir” das minhas análises de pesquisadora porque não as faço sozinha, mas ancorada em um referencial teórico que venho trilhando e me permite, nesse instante, olhar para o campo empírico e ver o corpo docente e o corpo discente da pesquisa como uma representação cultural a partir da qual eles falam e imprimem sentido às coisas e aos conhecimentos que produzem. Entretanto, nada impede que estes corpos mudem de lugar e assumam novas posições, a partir das minhas reflexões e registros, o que não significa também que eles tenham deixado ou perdido os significados anteriores, mas que estabeleceram novos pontos nodais (LACLAU, 2013).

Meyer e Paraíso (2012, p. 34) nos auxiliam no tocante ao sobre o objeto de pesquisa ao afirmar que “precisamos juntar tudo que nos oriente [...] entrevista, os documentos, projetos pedagógicos, projetos de intervenção, diretrizes, leis. Em síntese, usamos tudo que acreditamos nos servir em nossas pesquisas, fazendo bricolagem”, e conduzindo o caminho investigativo sem pretensões de certezas e verdades absolutas.

Considerando a colocação de Meyer e Paraíso (2012) e transitando entre os aspectos históricos e culturais da construção do conhecimento, pelos métodos duros e inflexíveis das ciências naturais, que permaneceram muito tempo nas pesquisas em Educação Física, mas também nos trabalhos referentes às relações de gênero, de etnia e às diferenças,

sobretudo do corpo, fiz inicialmente um levantamento bibliográfico de materiais relacionados à identidade/diferença e corpo no Banco de Teses da Capes e de temas relacionados ao assunto.

No campo da pesquisa educacional, Kincheloe e Berry (2007, p. 124) identificam “a disponibilidade de novas tecnologias e estruturas, além de novas formas de usar as ferramentas de pesquisas tradicionais”. Isso não significa não ser rigoroso nas escolhas, mas desenvolver uma bricolagem na qual a linguagem e o poder são pontos fundamentais para interpretar a realidade.

Como registro, utilizei o Diário de Campo, e quando me deparava com alguma atividade muito extensa ou exercício complexo que não conseguia registrar na hora, filmava e, em casa, descrevia com mais tranquilidade e observava melhor os detalhes, principalmente quando na mesma aula estavam o Sergio (acadêmico surdo) com a intérprete e a Claudia (acadêmica cega) com o acadêmico que era seu guia (AG). Esta dinâmica me permitiu perceber momentos de interação entre os acadêmicos e deles com o professor.

Para Geertz (1989, p. 15), os registros detalhados na etnografia

Não visam somente estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário; ‘o que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa’.

Acompanhei as aulas durante dois meses, mas antes de fazê-lo me dirigi à coordenação do Curso de Educação Física para pedir autorização e levar a carta da coordenação do Programa de Pós-Graduação do Mestrado e Doutorado em Educação. Somente após a autorização do Núcleo Docente Estruturante (NDE) iniciei o acompanhamento e os registros.

Depois de acompanhar um total de 19 aulas do segundo semestre noturno, fiz um roteiro com três perguntas para entrevistar os professores e outro com duas para os alunos. Embora eu tenha feito as entrevistas com cada professor, elas não ocorreram da mesma forma, pois, conforme me lembrava de algum fato importante de sua aula que pudesse contribuir com a pesquisa, no momento em que estávamos conversando eu o acrescentava à entrevista.

Considero importante este registro porque uma das perguntas que fiz foi referente à experiência profissional deles com o corpo diferente, pergunta que não fiz à professora de

Comunicação e LIBRAS que vivencia diariamente esta situação. Neste sentido, algumas perguntas foram comuns a todos e outra direcionadas às observações das aulas.

A entrevista com cada professor foi feita depois de observar as aulas, conforme conseguia agendar um horário com cada um deles fora de seu horário de aula. Fui convidando um por um individualmente e sei que, mesmo eles sendo colegas e querendo colaborar, o ato de entrevistar, como diz Silveira (2002, p. 126), traz modificações, deslocamentos, negações, e o entrevistador pode se tornar cúmplice, “[...] mas o enquadramento inicial do que ‘vai acontecer’ é imprescindível”.

Para complementar as minhas discussões referentes às identidades docentes, senti necessidade de buscar no Currículo Lattes do corpo docente as informações acadêmicas dos professores, porque, conforme eu transcrevia os discursos e, ao mesmo tempo, buscava nos meus registros as aulas do professor, estes dados me deslocavam para diferentes contextos culturais da Educação Física.

Para nomeá-los, usei a ordem em que foram entrevistados e, junto com ela, apresento a identidade profissional de cada um deles:

P1 - Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Católica Dom Bosco (2005), pós-graduação em Educação Especial e em Língua Brasileira de Sinais;

P2 - Graduado em Turismo pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP-2005) e em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas-2004);

P3 - Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Ginástica Geral, Expressão Corporal, Ginástica de Academia e Pilates;

P4 - Graduação em Fisioterapia pela Universidade Católica Dom Bosco (2000), pós-graduação em Fisioterapia Aplicada à Saúde da Mulher pela Universidade Estadual de Campinas (2001) e mestrado em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2006);

Coordenadora do Curso de Educação Física em 2014 - Possui mestrado em Educação Física pela RussianStateAcademyofPhysicalEducation (2002). Graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (1993), pós-graduação em Atividade Física e Saúde pela Universidade Tuiutido Paraná (1995).

Convidei também, além da Claudia (aluna Cega) e do Sergio (aluno surdo), dois acadêmicos do 2º semestre noturno para serem entrevistados porque, por mais que eu tenha como objetivo a representação cultural dos professores, quando se trata de identidades que são produzidas na e pela representação, devemos ficar atentos para o “circuito da cultura” (HALL, 1977). Nas análises culturais, isso é fundamental, já que os significados assumidos não são os mesmos, são contraditórios e ressignificados constantemente. Por isso, “torna-se [...] importante, quando da realização das análises, ‘penetrar nas linguagens’ e ‘garimpar’ os significados em uma multiplicidade de histórias e textos” (WORTMANN, 2002, p. 82) das identidades participantes.

O critério de escolha dos dois acadêmicos que denomino na tese de A1 e A2 foi que a A1 foi uma aluna presente e se relacionava com os dois alunos/corpos diferentes, e o aluno A2 foi convidado porque seu nome foi mencionado diversas vezes durante a entrevista com o Sergio.

Os nomes atribuídos aos corpos diferentes são Claudia e Sergio e têm as iniciais relacionadas ao tipo de diferença que possuem: Claudia (cega) e Sergio (surdo).

Pretendia como coloquei entrevistar a acadêmica Claudia, mas ela não quis ser entrevistada. Entretanto, nas aulas que acompanhei fiquei atenta para a forma como se dava a relação entre alunos e com os professores, procurando entender a sua representação cultural, de modo que, ao longo da tese, várias foram as colocações referentes à aluna Claudia.

Penso que é necessária uma descrição mais detalhada dos lugares pelos quais o corpo diferente transitou, pois foi a partir desses lugares que surgiram minhas reflexões, minhas dúvidas, meus registros.

No Curso de Educação Física, as disciplinas são divididas em aulas práticas e teóricas. Os acadêmicos, ao se matricularem, são distribuídos pelo sistema eletrônico em turma A, B e até C, conforme o número de alunos matriculados no curso. Nesta divisão de turma, os acadêmicos Sergio e Claudia ficaram em turmas separadas.

A partir desta distribuição, as minhas observações ocorreram algumas vezes dentro de sala de aula e outras vezes nas aulas práticas.

Depois de algum tempo, consegui assistir a duas aulas de Anatomia. Digo abaixo porque levei um determinado tempo para conseguir conciliar o horário das aulas de Atletismo e Expressão Corporal para observar em cada uma delas o Sergio e a Claudia, que estavam

em turmas separadas. Na sala de aula, eu sentava em uma carteira e ficava fazendo minhas anotações, e quase sempre, no final das aulas, os professores tinham alguma coisa para me dizer ou alguma observação para fazer. Nas aulas práticas, fui para o ginásio, pista de atletismo, piscina, laboratório de anatomia, e nos espaços por onde caminham os acadêmicos do Curso de Educação Física eu caminhava junto com eles. Como registrei as aulas em dois ambientes distintos, no Diário de Campo classifiquei as aulas assistidas em dois tipos, que foram: aulas em ambientes internos (laboratório e sala de aula) e aulas práticas nas quadras.

A proposta inicial era acompanhar as aulas dos professores graduados em Educação Física e que ministravam apenas aula no Curso de Educação Física e não aqueles que ministram aula na Educação Física e nos outros cursos, como é o caso dos professores de Anatomia, Biologia e eu mesma que atuo no curso de Educação Física, mas também já dei aula no curso de Pedagogia. Depois, revendo o objetivo, consideramos que as aulas dos outros professores deveriam também ser registradas, já que as representações seriam dos professores do curso de Educação Física. Sendo assim, continuei observando os professores de Educação Física que trabalhavam com os alunos em sala de aula e no ginásio; quanto à parte prática, iniciei a observação nas aulas de Anatomia e de Comunicação e LIBRAS.

A aula de Anatomia aconteceu em ambiente diferente, no laboratório que é um local de estudo que marca o encontro das disciplinas biológicas nos currículos da Educação Física. A disciplina de Didática eu ministrava, e não observei. A disciplina de Primeiros Socorros foi observada por acaso. Já a disciplina de Psicologia não foi observada porque coincidia com meu horário na Coordenação de Estágio.

Os relatos dos entrevistados que apresento são de gravações e anotações advindas de conversas, e as falas coloquiais foram adequadas às normas da língua portuguesa.

Os dados produzidos foram articulados com o campo teórico dos Estudos Culturais, em conformidade com os objetivos da tese. No entanto, é preciso ressaltar que no contexto dos Estudos Culturais, conforme escreve Woodward (2011), a representação é conceituada como “qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estritamente ligado a relações de poder” (SILVA, 2009, p. 91).

Junto com a representação, a articulação também é um conceito utilizado no campo dos Estudos Culturais e tem funcionado como um dos métodos/teorias “que permite a

compreensão de como os teóricos da cultura conceitualizam e analisam o mundo” (WORTMANN, 2005, p. 175). Entretanto, a palavra articulação tem muitos significados que antecederam o seu uso nos Estudos Culturais, que passaram a utilizá-la a partir dos anos 1970 como fruto das discussões de Ernesto Laclau e Stuart Hall, que ampliaram o seu significado, considerando o redimensionamento da cultura, que até o início do século XX era pensada segundo a concepção arnoldiana. A partir deste século, percebeu-se a necessidade de relacioná-la aos modos de produção, às relações políticas, sociais e econômicas, e as questões de gênero e raça “em um complexo articulado no qual envolve também classe social” (WORTMANN, 2005, p. 176).

Hall (2003), ao referir-se às articulações, diz que elas, “[...] por não serem definitivas, podem desaparecer ou ser substituídas, em determinados momentos e circunstâncias, pela desarticulação de velhas conexões, ou pela instauração de novas articulações ou rearticulações” (HALL, 2003, p. 185).

Nesse sentido, entendo que nessa tese sempre preciso estar atenta para produzir articulações entre os diferentes discursos apresentados pelos docentes, lembrando sempre que elas são específicas do contexto no qual foram produzidas, não se repetindo necessariamente em outros contextos. Aliás, na perspectiva dos Estudos Culturais, é preciso sempre colocar em questão a ideia de uma única identidade e o modelo iluminista que a sustenta.

Todo corpo assume um lugar social particular de acordo com um sistema de significação. No contexto social, certos sistemas, mesmo antagônicos, pela lógica da equivalência, articulam-se e outros continuam em constante tensão na busca pelo poder de representar culturalmente sua identidade. A identidade política, dentro desta dinâmica, pode ser compreendida a partir do conceito de hegemonia de Laclau e Mouffe (1987), no qual os pertencimentos identitários dos corpos mantêm a ambivalência, e, nesse processo, a ideia de consenso é afastada.

A articulação e rearticulação entre os diferentes corpos (diferente, docentes e discentes) com conflitos e tensões marcam o espaço da Educação Física. Na particularidade de cada corpo, há deslocamentos próprios da modernidade líquida (BAUMAN, 2001), na qual sujeitos-corpos podem ser (re)posicionados e assumir diferentes identidades. Aliás, Bauman (2008), quando fala de uma sociedade individualizada, própria da modernidade líquida, influenciada e orientada pelo mundo globalizado, considera mais apropriado diante destas

relações falar em identificação no lugar de identidade, uma vez que a incompletude, neste contexto, passa a ser uma necessidade da qual não podemos fugir, sem a alternativa de “escolher” ou não escolher.

Hall (1997) também se refere à incompletude das identidades e aos processos de identificação mencionando o circuito da cultura, ou seja, um conjunto de sistemas de significação e representações culturais que se multiplicam e com os quais podemos nos identificar temporariamente ou não. É importante destacar que o processo de identificação não é tão simples como parece ao ser descrito. Ele ocorre mediante processos de conflito e disputa no campo de significados pelas quais o corpo atravessa, articulando-se e rearticulando-se, por forças de poder que vêm de cima para baixo, ou pelos processos com os quais o corpo docente e discente vão se alternando e assumindo novas identidades impostas pela sociedade de consumidores (BAUMAN, 2008) que os impulsionam e os deslocam constantemente, em direção as exigências do mercado.

As falas e observações registradas em Diário de Campo destacadas a seguir, analisadas a partir do campo teórico que norteia a tese, procuram dar visibilidade às representações de corpos diferentes no Curso de Educação Física. Saliento que a descrição foi organizada em torno de sete unidades, que passo a apresentar. As unidades de análise são atravessadas pela minha subjetividade e pelos autores escolhidos, cuja articulação possibilitou a construção dessa tese.

Antes disso, considero necessário retomar brevemente que a Educação Física não está deslocada do contexto político, cultural e educacional, marcado pelas lógicas eugênicas e higiênicas. Estes atravessamentos na Educação Física produziram processos de significação e cultura pautada nas questões biológicas. Estas questões se refletiram na representação das identidades corporais, e podem provocar uma visão essencialista do corpo na Educação Física. Para Silva (2009 p. 15), a questão central, quando se discute identidade, é “a tensão existente entre o essencialismo e o não essencialismo”. O corpo diferente que, após as explicações essencialistas sobrenaturais, passa a ser explicado de forma essencialista na lógica biológica, orgânica.

Entretanto, a partir de 1980, a Educação Física começa a passar por novos questionamentos à luz da Sociologia, Filosofia e Antropologia, que redimensionam o seu corpo teórico e, nele, a maneira de conceber o corpo e os movimentos. Estas novas

concepções vieram a partir da incorporação das teorias críticas na educação, que na Educação Física, focaram a excessiva tendência às atividades esportivas e o seu caráter excludente (SOARES *et al.*, 1992), conduzindo à aproximação com autores das ciências humanas e sociais que deram um outro contorno ao saber-fazer na área (DAMICO; KNUTH, 2014), entre eles Marcel Mausse sua noção de técnicas corporais, e Norbert Elias (1994), um sociólogo da contemporaneidade que, em seu livro *O processo civilizador*, descreve, entre várias mudanças em nome da “civilização”, a corporificação do sentimento de nojo, que se materializa no gesto que realizamos até hoje e que talvez ainda não tenhamos pensado como uma ação cultural e não natural.

O referido autor nos traz esta questão com as seguintes perguntas:

Qual a real utilidade do garfo? Serve para levar à boca a comida que já foi cortada. Por que precisamos de um garfo para fazer isso? Por que não usamos os dedos? [...] Isso não é pergunta. É *evidentemente* canibalesco, bárbaro, incrível ou o que quer mais que se queira chamá-lo. [...] ‘Porque é anti-higienico comer com os dedos’ (ELIAS, 1994, p. 133).

No caso do uso do garfo, a justificativa do anti-higiênico “pouco tem a ver com o perigo de contrair doença” (ELIAS, 1994, p. 133). Mas podemos pensar, neste sentido, que o fato de o corpo ser uma estrutura simbólica significa que ele está permeado de relações de poder, em um campo onde os grupos lutam para que sua cultura predomine e se torne hegemônica. É neste sentido que a cultura, por meio do poder, categoriza, classifica e cria normas e condutas para que a relação entre os indivíduos e sua atitude na sociedade pareçam “normais”.

Elias (1994, p. 26) discute os significados dos termos *Kultur* e civilização, com os quais desenvolve uma reflexão acerca do processo de surgimento e da validade dos conceitos que, conforme o autor, “Crescem e mudam com o grupo do qual são expressão”, ou seja, mostra como a “civilização” dos costumes e as atitudes dos homens não são naturais, portanto não fixas, mas expressam uma identidade coletiva que a civilização ocidental construiu a partir da consciência que o Ocidente formou de si mesmo ao julgar-se superior às sociedades mais antigas e primitivas.

A articulação temporária da Educação Física no campo do saber e no campo do poder, em diferentes períodos, permite-me dizer que em cada um deles, dependendo da norma e do conhecimento que foram construídos como verdadeiros, produziu tensões e identidades

docentes, que nos enfrentamentos epistemológicos se rearticulavam e produziam novas representações corporais, atendendo a cultura política, social e educacional hegemônica.

Na universidade, a tensão em ter que se livrar dos hábitos antigos para assimilar com rapidez a cultura educacional da diferença, que foge das aulas programadas e previsíveis, coloca nossas identidades em crise. A insegurança e o receio de errar, via de regra, estão relacionados com a “dissolução universal das identidades [...] a dispersão das autoridades, a polifonia das mensagens de valor e a subsequente fragmentação da vida que caracteriza o mundo em que vivemos [...]” (BAUMAN, 2008, p. 163). Dito isto, inicio a análise das categorias salientando que se trata de uma das versões possíveis.

#### **4.1 “É a LIBRAS, é visual”. Uma, duas, três línguas... E a linguagem corporal**

A partir do enunciado de múltiplas linguagens, o currículo atual da Educação Física apresenta possibilidades de diálogo com o corpo diferente, às vezes pressionado pela sua presença ou talvez pela imposição legal. De uma forma ou de outra, iniciam-se conflitos, tensões, e surgem, junto com as práticas existentes, outros discursos, outros gestos, outros espaços que não tinham sido criados.

Uma das conquistas destes espaços foi na legislação no Decreto nº 5. 626, de 22 de dezembro de 2005, que insere a LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, inclusive de instituições de ensino públicas e privadas, o que podemos considerar um avanço na educação inclusiva em atendimento à cultura do surdo.

Trago essa informação porque o curso no qual a pesquisa foi realizada tem a disciplina Comunicação e LIBRAS no seu currículo por formar professores para atuarem na Educação Básica. Os acadêmicos do Curso de Educação Física têm duas horas semanais desta disciplina. Segundo o professor P1:

A LIBRAS não é uma disciplina que os alunos realmente desejam fazer, né? Até por ser uma língua, a língua de sinais exige uma série de coisas dos alunos. Atenção, estímulo visual, ela não é auditiva, então existe uma série de questões que realmente atrapalha. E aí estes alunos, quando a gente chega [...] eles já estão apreensivos, será que vou conseguir aprender a língua de sinais? Será que vou dar conta dessa disciplina? Vêem a disciplina como uma das mais difíceis das dentro do semestre (P1).

Conforme Skliar (1997), a língua oral e a língua de sinais constituem dois canais diferentes, mas igualmente eficientes para a transmissão e a recepção da linguagem; são, de fato, mecanismos semióticos equivalentes. Ao perguntar à professora sobre a relação da turma com os corpos diferentes, ela disse:

O Sergio conseguia conversar com a turma toda e até hoje eu percebo quando passo pelo corredor que ele está enturmado, ele não senta sozinho, como de costume. Falo de costume, nessa trajetória como professor, que o aluno surdo fica sentado sozinho dentro da sala com o intérprete (P1).

O Sergio, por ser um acadêmico extrovertido, de certa forma agiu como mediador e incentivador entre a LIBRAS e o restante da turma, como podemos perceber pela fala de um dos seus colegas que participou da entrevista; quando fiz uma pergunta sobre a relação entre eles e a comunicação, como ela se dava, ele me disse que “teve uma vez que saímos eu, ele (Sergio) e outro colega, e como que eu comunicava com ele? A sorte que ele lê, faz leitura labial e conversa um pouco, e olha a importância de saber uma LIBRAS”. Como lembra Hall (1997), com transformações da cultura houve mudanças na estrutura da sociedade atual, com avanços tecnológicos e outras formas de relacionamento. Pode-se dizer que a presença de um professor de LIBRAS, e de uma intérprete que acompanha o acadêmico, faz parte dessas transformações. De acordo com o P2, ela “[...] facilita muito essa aproximação, e durante a aula a intérprete faz essa aproximação direto, mas fora da aula também ela contribuía nisso [...]”, referindo-se a recursos materiais e econômicos que mudam o jeito de se relacionar com o aluno surdo.

Além disso, o próprio Sergio utiliza, para se comunicar, um celular que, conforme ele, ajuda muito:

Alguns alunos que têm dificuldade com a comunicação por causa da palavra com LIBRAS, e eles acabam escrevendo no celular e me mostram o português no celular, e eu leio, entendo e falo pra eles, então escrevo no celular e mostro pra eles, mesmo quando tem dificuldade na comunicação, a gente tenta se comunicar de alguma forma.

A Revolução Cultural da qual fala Hall (1997) aproximou as diferentes culturas, intensificou as trocas culturais e mudou a vida das pessoas. A todo instante as pessoas são invadidas por mudanças tecnológicas que alteram seus pensamentos e seus modos de vida.

Apartir da Revolução Cultural passamos a compreender a relação entre a cultura e as questões que envolvem os aspectos sociais, políticos e econômicos. Dentro deles percebemos o poder que a cultura tem de estabelecer as regras a serem seguidas, que, muitas vezes, sem que se perceba, começam a fazer parte da vida do corpo discente e do corpo docente.

Se hoje o Sergio “está enturmado”, é porque sua identidade surda não é apenas representada como foi na modernidade, em que a identidade surda era construída no binômio normal/anormal, sendo uma representação instituída mediante dispositivos normatizadores (VEIGA-NETO; LOPES, 2010), envolvida com o estabelecimento de normas sociais. As mudanças culturais e as novas linguagens que nos cercam e nos impõem uma nova maneira de “ver” e “ouvir” o mundo, deslocando as velhas identidades hegemônicas e articulando-as com linguagens visuais, corporais, estão presentes nas aulas e nas relações entre corpo docente, corpo discente e corpo diferente.

Mesmo que outras formas de comunicação sejam possíveis, a presença ou uso da língua de sinais continua sendo fundamental, porque entendo que o surdo, assim como outros corpos diferentes, tem sua cultura e seu sistema de significados que constituem suas identidades e, no campo das representações culturais, sua identidade política.

Da mesma forma, o cego na universidade produz, por meio de sua cultura, um sistema de significados. Até o momento, os corpos diferentes representam um grupo pequeno no Curso de Educação Física. A coordenadora do curso, durante a realização da pesquisa, relatou que “nós tivemos um aluno surdo há doze anos, eu lembro porque eu entrei aqui na instituição em 2003”. Depois deste aluno, apenas em 2014, no período da realização da pesquisa, os alunos Sergio e a Claudia ingressaram no Curso de Educação Física.

Durante minhas observações muitas vezes os gestos, os comportamentos e as atitudes deles foram contestados e vistos com um sentido de isolamento e desinteresse no contexto do Curso de Educação Física. O corpo diferente pautado nas questões biológicas pode ser excluído e subestimado de algumas práticas, pois como sabemos é “Do corpo que nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva, ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator” (LE BRETON, 2007).

O corpo como construção simbólica, compreendido além da dimensão biológica, torna-se uma questão cultural, mais complexa no sentido de que a linguagem neste contexto

assume um papel central e, sendo assim, pode atribuir sentidos aos sujeitos individuais e coletivos, “[...] e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? Ou quem eu poderia ser? Quem eu quero ser? (SILVA, 2009, p. 17). Como observei em uma aula de Anatomia (DIÁRIO DE CAMPO, 21/10/2014), a Claudia no início estava ouvindo a aula e, depois de um certo tempo, abaixou a cabeça e ficou o resto da aula assim. A professora apresentou vários slides com os músculos e os nomes, como é uma aula de Anatomia. Mas se tivéssemos materiais em sala de aula para que a Claudia pudesse fazer um reconhecimento tátil da musculatura ao mesmo tempo em que ouvisse, o que pode representar um processo mais lento dentro do conceito de tempo e aprendizagem no qual nosso corpo docente foi “disciplinado” a ensinar os corpos na Modernidade, ela provavelmente teria participado e aprendido o conteúdo.

Na modernidade, a lógica da produção em série, priorizando a quantidade, é primordial. Esta lógica foi se inserindo na nossa prática docente de tal forma que nos dificulta enxergar os outros nas suas individualidades e diferenças e nos faz aplicar normatizações e valores hegemônicos homogeneizados. Aliás, é interessante pensarmos na afirmação de Bauman (2008) de que, na modernidade, o conhecimento e seus praticantes, no caso nós, corpo docente, estávamos ancorados numa

Dominação em autoridade e disciplina; por outro lado, na prática da cultura (educação *Bildung*)<sup>13</sup>, que pretendia transformar membros individuais da sociedade em seres sociais adaptados a desempenhar, e querendo ser fiéis a eles, papéis socialmente atribuídos (BAUMAN, 2008, p. 165).

E as universidades eram o lugar de “treinamento” dos educadores responsáveis pela transformação ou normação dos sujeitos à sociedade. Veiga-Neto e Lopes (2000, p. 2) nos lembram que Foucault chama de normação a situação disciplinar na qual a norma precede o normal e o anormal, de modo que

Fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma. Assim, é pelas disciplinas que se estabelece a

---

<sup>13</sup> Bauman acreditava que a ideia de pedagogia (*Bildung*, formação) tenha nascido de duas hipóteses idênticas: aquela da ordem imutável do mundo que está na base de toda a variedade da experiência humana e aquela da natureza igualmente eterna das leis que regem a natureza humana. A primeira hipótese justificava a necessidade e as vantagens da transmissão do conhecimento dos professores aos alunos. A segunda incutia no professor a auto-segurança necessária para esculpir a personalidade dos alunos e, como o escultor com o mármore, pressupunha que o modelo fosse sempre justo, belo e bom, portanto virtuoso e nobre (PORCHEDDU; BAUMANN, 2009, p. 664).

demarcação entre os que serão considerados inaptos, incapazes e os outros. Ou seja, é a partir daí que se faz a demarcação entre o normal e o anormal. A normalização disciplinar – que, a partir desse ponto, o filósofo passa a denominar simplesmente *normação* – parte de um modelo construído, considerado ótimo segundo determinados critérios e fins que se quer alcançar. Em seguida, a normalização disciplinar procura enquadrar as pessoas em tal modelo. Quem se submete ao enquadramento, de modo a formatar seus gestos, atos, traços físicos segundo o modelo, é chamado de normal.

Na sociedade líquida (BAUMAN, 2001), cuja característica é a “liquefação” das estruturas e instituições sociais, temos que lidar com a ambivalência de um mundo acelerado que nos lança a cada segundo uma infinidade de informações e do mundo da sala de aula com seu tempo e seu espaço. Esse descompasso, que nos aflige, acompanha nosso trabalho pedagógico e nos pressiona, interfere na construção de nossas identidades docentes e nos leva, às vezes, a não observar detalhes no processo educacional em relação aos corpos diferentes.

Para explicar melhor a que estou me referindo como “detalhes” no processo educacional, avalio fragmentos do Diário de Campo em relação às observações sobre o corpo diferente.

Estava sentada na escada próxima ao corredor que vai para o laboratório de Anatomia, onde ocorreria a aula logo depois do intervalo, às 21h05min do dia 05 de novembro de 2014, uma 4ª-feira. Bem antes do horário da aula, passa a Claudia com um acadêmico que a deixa na porta da sala, que ainda estava fechada. A acadêmica foi a primeira a chegar e ficou em pé na porta do laboratório, enquanto os demais colegas chegavam e sentavam na escada comigo e conversavam. Quando a professora chega, Cláudia entra, coloca o jaleco e fica próxima da mesa, sentada ao lado da professora que inicia a aula. Depois de explicar os músculos, “bíceps braquial, que é o músculo de número 23 da lista, falou do músculo 24, que está no antebraço e é o músculo braquiorradial, e o mostrou na peça”. Pegou a mão da Cláudia, colocou-a sobre a peça que correspondia ao tríceps e a mostrou falando as três partes: 1, 2 e 3. Depois mostrou as outras partes da peça, dizendo onde estavam a escápula, o ombro e o tríceps longo, lateral e medial. A professora passou a peça para a Claudia e ela ficou tateando cada pedaço sozinha. Enquanto a Claudia ficava fazendo este reconhecimento, a professora pediu aos alunos que mudassem de mesa porque precisava mostrar a eles outros músculos que estavam em um corpo. Sentaram em outra mesa.

Depois, todos saíram da mesa onde estava a “peça” a ser estudada para irem para outra mesa onde estava outra peça. Neste momento, percebi que a Claudia foi com as mãos até a cabeça do corpo e, depois, começou a descer até as partes de que a professora havia falado, sem saber que eu estava por perto observando. Fez isso duas vezes até o momento em que ouviu a voz da professora pedindo a uma aluna que a levasse para a outra mesa, e então tirou a mão (DIÁRIO DE CAMPO, 05 /11/2014).

Com Dorneles (2014, p. 77), pontuamos que no contexto educacional as estratégias destinadas às pessoas com deficiência visual, independentemente de serem de baixa visão ou cegas, sobretudo as atividades “predominantemente visuais devem ser adaptadas com antecedência, e outras durante a sua realização, por meio de descrição, informação tátil, auditiva, olfativa, sendo bem-vindas outras referências que favoreçam a configuração do ambiente”.

Por isto, é importante pensarmos em outras formas de aprendizagem e compreendermos que nem todos os corpos aprendem do mesmo jeito, mas todo conhecimento se instaura mediado por movimentos internos e externos da corporeidade<sup>14</sup> (ZOBOLI, ALMEIDA; BORDAS, 2014). Desta forma, há necessidade de que façamos uma reavaliação do que nós corpo docente compreendemos e consideramos como conhecimento, além do que entendemos da relação que este tem com a cognição, principalmente quando estamos nos referindo a corpos que se utilizam de outras formas de aprender que fogem das metodologias que costumamos usar.

Não podemos omitir que na educação como um campo cultural a luta pela significação e o interesse de grupos dominantes em manter o seu poder e fazer com prevaleçam os seus conhecimentos é de fato uma “realidade”, mas junto com eles sempre existirão os grupos menores resistindo com seus significados e suas culturas, como fazem os surdos com a língua de sinais, subvertendo uma linguagem comum no processo educativo, em que os ouvintes representam a maioria. No entanto, eles, com a LIBRAS, solicitam o corpo com diferentes posturas e expressões e, à medida que vão se expressando, “o rosto se dilata, o

---

<sup>14</sup> Zoboli, Almeida e Bordas (2014) utilizam o conceito de corporeidade de Assmann, que a considera uma complexa dinâmica de auto-organização da corporalidade viva. “Estar vivo neste planeta consiste, essencialmente, na interação ativa de corpos, inteiramente em si mesmos e com seu mundo-ambiente. Ao empregar o conceito de corpo, é fundamental manter-se atento a tudo o que ele implica, ainda mais se pretendemos espalhar o conceito de Corporeidade como coextensivo à vida” (ASSMANN, 1994, p. 67).

corpo é requerido em posições, posturas, sentidos, que nos tiram do eixo construído por uma prévia educação, culturalmente ouvinte” (LULKIN, 1997, p. 56).

#### **4.2 “Coitadinho”, “passar a mão na cabeça”: momentos de tensão nas aulas**

Se há uma coisa na educação que nos deixa desconfortáveis é a avaliação. Neste sentido, a modernidade com seus instrumentos precisos e métodos de avaliação pautados na racionalidade, onde tudo deveria ser medido para ser classificado, a partir da seleção dos que deveriam permanecer dentro do sistema e dos que ficariam fora dele, poderia, no primeiro momento, nos parecer mais favorável. Recordamos que a operação de normalização, o enquadramento das pessoas em um determinado modelo físico, comportamental e educacional que se pretende alcançar, faz sentido apenas dentro da lógica do pensamento do “sujeito do Iluminismo” (HALL, 2003), unificado, centrado, um indivíduo pleno.

As normas impostas pela racionalidade permitiam a produção do anormal por meio de avaliação. A criação do corpo diferente como um corpo “anormal” veio a partir do princípio de classificação aplicado a uma população de tal forma que, dividindo-a, criou dois grupos opostos: nós/eles (SILVA, 2009), normais/anormais.

Os desafios atuais em uma universidade com culturas diferentes e corpos diferentes, convivendo coma diferença, tornam-se mais tensos ao aplicarmos um instrumento que conhecemos como classificatório, que emite juízos, mas que, sabemos, também não é universal, não é infalível e pode ser alterado. Penso que nessa situação ocorre uma luta entre a subjetividade do corpo docente e a objetividade do sistema universitário que acolhe atualmente as complexas, móveis e abertas identidades da sociedade líquida e deve se reorganizar para acompanhar as mudanças provocadas pela presença dos corpos diferentes.

Por estas mudanças ocorridas, acredito que Bauman (2008), quando se refere ao tempo atual, tem razão em destacar a dificuldade que temos em nos livrar de hábitos antigos, como a avaliação, que no contexto educacional, em especial da Educação Física, marcou o corpo com um processo rigoroso. Livrar-nos de determinados conteúdos e sistemas de aulas, para nós, corpo docente, no atual mundo líquido de oportunidades e seguranças frágeis (BAUMAN, 2005), significa um desafio profissional.

Digo isto porque, ao perguntar a P1 durante a entrevista sobre o processo avaliativo do corpo diferente (Claudia), que observei ter ela feito separadamente da turma, respondeu:

Fiz separado, e a prática deles foi a mesma no mesmo dia. Mas o que eu percebi foi que, se eu fizesse com eles presentes (os alunos), eles iam passar de certa forma uma ajuda, nem que fosse com o olhar, uma fala de que eles são diferentes, de coitados, vão passar a mão na cabeça deles. Mas a avaliação, ela não foi feita só o professor e o aluno. Ela tinha o intérprete e outro aluno prestando atenção, até para não ter, pra ter o cuidado de não passar a mão na cabeça, né? Porque tem um histórico que se diz o coitadinho, talvez ele não consiga.

Da mesma forma, em termos de discurso sobre o corpo diferente e de abordagem sobre a avaliação, o corpo docente P2 mostra o deslocamento da sua identidade profissional, em que passou de uma identidade essencialista para uma identidade instável, contraditória e incompleta (HALL, 2003). O P2 disse que “eu tive Adaptada<sup>15</sup> na formação”. Mas ela não garante a aplicação dos conhecimentos no momento desejado ou exigido, mesmo porque na cultura surda e na cultura do cego as identidades são múltiplas; portanto, não há um modelo pronto a ser seguido.

Nós sujeitos e corpo docente temos dentro de nós identidades “[...] contraditórias nos empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2003, p. 13), e estamos sujeitos, dependendo das relações que estabelecemos, das possibilidades que nos aparecem e das situações que nos apresentam, a construir novas práticas pedagógicas ou reproduzir as mesmas, conforme percebi ao perguntar por que o P2 imaginava que a aluna Claudia não faria o salto em altura.

Oh, aí vem um problema que acho que vem da minha formação inicial. Na graduação eu tive Adaptada, lógico, mas eu, eu tenho uma dificuldade pessoal de me relacionar com pessoas com deficiência, no sentido de me controlar com aquele sentimento de dó, de pena. É, então o meu relacionamento com as pessoas com deficiência sempre tende a ir além daquela relação profissional de pensar no dia a dia dela. Eu tenho que me policiar para não facilitar muitas vezes a prova, a avaliação, o processo para não ficar aquele sentimento de ai tadinho, ai coitadinho.

---

<sup>15</sup> Para muitos autores, como Cruz (1997), Brancatti (1999), Winnick (2004), Mauerberg-deCastro (2005), a Educação Física Adaptada é considerada uma subárea de conhecimento da Educação Física. “Enquanto subárea de conhecimento tem por mérito promover a cultura corporal de movimento para pessoas com deficiência em suas participações ativa em diversos ambientes em que se desenvolvem” (BEZERRA, 2010, p.25).

Este sentimento de pena ou insegurança manifestado pela docente, segundo os Estudos Culturais, mostra o jogo da cultura, um campo onde há lutas pela significação. Nesse jogo são estabelecidas as classificações no meio de grupos resistentes, mas com a possibilidade de se articular.

Foi neste território cultural que o corpo passou a ser compreendido além do organismo biológico e definido fundamentalmente pelos “[...] significados culturais e sociais que a ele se atribuem” (GOELLNER, 1992, p. 29). A professora atravessada pela cultura cristã que produziu a piedade em relação aos corpos diferentes, vigia-se para que essa identidade não seja assumida. Considerando que o que pensamos ou reproduzimos em nossas ações é fruto de um sistema de significação que define quem somos. Nesse sistema de significados ainda existe uma parte na identidade docente marcada por processos de regulação e controle dos corpos e de exclusão do diferente.

Assim, de uma forma ou de outra, vamos explicando a perversidade do binarismo incluir/excluir.

Hall (1997) aponta que as sociedades capitalistas marcam divisões de classe, gênero, etnia, orientação sexual, entre outras. Nessas outras inclui o corpo. A Modernidade, pelas relações estreitas com o contexto social, político, econômico e cultural, construiu corpos produtivos e não produtivos. Hoje, na sociedade de consumidores, que avalia qualquer pessoa e qualquer coisa por seu valor, como se fosse mercadoria, os corpos diferentes que não conseguem ser mercadorias “desejáveis” e engajar-se numa atividade de consumo são consumidores falhos (BAUMAN, 2008, p. 160). Acredito que estas questões que nos atravessaram no passado, com diferentes símbolos culturais de corpos com deficiência que, culturalmente, foram vistos como improdutivos e sem função, ou com disfunção, marcam nossa identidade profissional, conforme podemos perceber na fala do professor P2 quando perguntei a ele porque imaginava que a Cláudia não conseguiria e ele atribuiu este pensamento à sua formação inicial, dizendo:

Mas eu tenho um sentimento angustiante de pensar no dia a dia e no que ela sofre na sociedade, em termos de deslocamento, em termos de acessibilidade, em termos de respeito, de preconceito, discriminação e assim por diante. Eu acho que isso me levou a pensar que talvez ela não conseguisse. E como eu disse, eu, talvez eu comecei a me subjugar também porque eu imaginei dando aula pra ela, mas não imaginei ela chegando no

fim da aula executando um movimento de complexidade, o movimento completo.

O movimento ao qual o P2 se refere é o salto em altura, uma das provas do atletismo que ele, impressionado, menciona as etapas que a aluna Claudia realizou do início ao fim.

Ela saltou cumprindo as fases, corrida, salto, impulsão, salto e queda, sem ela enxergar, sem visão, um dos sentidos que a gente mais se baseia para seguir a vida [...] aquele momento final da aula onde ela executou o movimento completo, pra mim foi fantástico e até me lembro que os alunos aplaudiram [...] (P2).

Estas manifestações apresentam, sem dúvida, marcas de uma cultura homogênea de sala de aula, característica do pensamento moderno, dentro do qual se torna impossível relacionar-se com o corpo diferente sem enfatizar sua deficiência. Desta maneira, tornam-se compreensíveis, na medida em que se trata de sujeitos construídos pela modernidade, os “aplausos” e a “admiração” diante da execução de um gesto técnico e complexo pela Claudia.

Só que a questão não se restringe à compreensão simplesmente da constituição de nossa subjetividade, mas diz respeito ao corpo docente político na relação e presença com o corpo diferente no Curso de Educação Física. Compreender apenas é uma situação passiva, diferente da nossa condição diária de prática pedagógica, quando oportunizamos nas nossas aulas ao corpo discente o acesso à compreensão dos conteúdos, quaisquer que sejam eles. As aulas de atletismo foram uma das possibilidades de participação dos corpos diferentes, que acabaram influenciando os alunos a interpretar, interagir e criar novas formas de comunicação nas aulas de Educação Física.

Nos currículos da Educação Física destaca-se a relação teoria-prática que desde a Modernidade foi “[...] hegemonizada por uma concepção epistemológica empirista, que pressupõe um mundo objetivo (prática) e a possibilidade de sua descrição (teoria) [...] a abstração/descrição do movimento paradigmático de determinado esporte [...]” (FENSTERSEIFER, 2001, p. 33). A prática tem o objetivo de fazer com que o aluno chegue a realizar o movimento conforme o modelo ou próximo dele.

Talvez por isso os acadêmicos, ao prepararem seus planos de aula nos estágios, idealizam nas suas atividades movimentos uniformizados, padronizados, que não esperam

nem comportam o corpo diferente, e, quando se deparam com ele, se vêem numa armadilha. A cultura de que a comunicação entre os corpos docente e discente se dá apenas pela via oral e visual pode privar o Sergio e a Claudia das atividades e oportunidades de experimentar o corpo. Por isso, tratando-se de currículo, quando mudamos o nosso jeito de dar aula e oportunizamos a participação do corpo diferente, como corpo docente, politicamente, estamos validando nossos conhecimentos.

Penso que é nestas situações, dialogando com os corpos diferentes e abrindo espaço para que eles, com sua linguagem, apropriem-se do conteúdo, que estaremos como corpo docente levando em consideração a desconstrução do projeto da modernidade de ensino igualitário, normal e universal. Em outras palavras, isso significa tentar compreender como sujeitos a forma como apreendemos as coisas em um sistema de significados, em um determinado tempo e espaço, e como nossos corpos foram ou não ordenados e disciplinados para determinados conhecimentos.

A partir desta compreensão, as falas do P2 como “complexidade e movimento completo”, “não facilitar muito a prova” e “sentimento de dó” expressam aquilo que Bauman (1999) coloca como grande problema da modernidade, que é sua pretensão de eliminar a ambivalência e toda a contradição do mundo. A ciência teve um papel importante no processo de classificação no mundo e, conseqüentemente, na eliminação do confuso, do estranho e na exclusão dos “estranhos”. Estes sentimentos ambivalentes nos perseguem e marcam nossa identidade docente. Exercemos nossa profissão por meio da racionalidade técnica e da cultura cristã que marcaram o corpo diferente. Portanto, estamos cercados “[...] por poderosas ordens discursivas [...]” (COSTA, 2002, p. 32), podendo-se destacar também a política de educação inclusiva obrigatória nas IES que nos força a contemplar o corpo diferente no currículo.

Mesmo forçados por diferentes discursos, há possibilidades de construir novas práticas por meio da articulação entre o corpo docente e os corpos diferentes como estratégia política, pois reconhecemos incompletude do social (LACLAU, 2011), a impossibilidade de um conhecimento pleno e universal.

É fundamental percebermos que o corpo docente apresenta, em algumas aulas, uma Educação Física que em um contexto social, em um tempo e espaço, produziu sentidos que culturalmente introjetou nele mesmo sentimentos ambíguos, que não desapareceram,

mesmo com a disciplina “Adaptada” na graduação. Mas isso também significa uma força produtiva, uma possibilidade de criar outras práticas.

Talvez o P2 não tenha percebido que uma dessas novas criações, que ele utilizou com frequência nas suas aulas, talvez não a utilizasse sem a presença do corpo diferente que, do meu ponto de vista, “movimentou” o Curso de Educação Física, e isso foi fruto da presença da acadêmica Claudia.

Algumas frases, como, por exemplo, na aula de arremesso de peso, quando disse: “No esporte adaptado não utiliza este arremesso apenas o primeiro com meio giro”, referindo-se aos tipos de arremesso. Assim como na aula de lançamento do martelo, em que, apesar de não haver essa prova no esporte adaptado, o P2 já havia criado uma alternativa e me disse: “Pensei, então, em fazer com ela o balanço na lateral do corpo com o ‘martelo’ que foi construído pelos alunos de meia e fio de telefone, só para ela sentir e depois, se ela quiser ficar escutando a explicação, ela fica só escutando”, e fazendo, independentemente de ser um esporte adaptado.

Penso desta forma porque os alunos que não têm “deficiência” fazem a disciplina Atividade Física Adaptada para, caso se depararem em sua aula com algum corpo diferente, apresentarem um mínimo de conhecimento para iniciar o trabalho com ele. No caso da acadêmica Claudia, se nós professores oferecermos oportunidade a ela de conhecer apenas o esporte adaptado, isso quer dizer que o seu campo de atuação deverá ser apenas este? Não penso que trabalhar com a diferença na Educação Física deva ser desta forma, mas de uma maneira mais próxima do que Daolio (2003, p. 124) propõe como “educação física da desordem”, que enxerga o outro, o corpo diferente independentemente do conteúdo e do espaço da Educação Física. Trata-se de uma Educação Física que

Não se preocuparia em controlar ou domesticar objetivamente [...] o corpo, o movimento, a sociedade, o desenvolvimento individual ou social, a cognição, a emoção, [...] o esporte etc. A educação física da desordem pretenderia atuar sobre o ser humano no que concerne às suas manifestações corporais eminentemente culturais, respeitando e assumindo que a dinâmica cultural é simbólica e, por isso mesmo, variável e que a mediação necessária para essa intervenção é, necessariamente, intersubjetiva (DAOLIO, 2003, p. 125).

Penso numa Educação Física na qual o diálogo entre o corpo docente e o corpo diferente possa existir antes de o primeiro decidir tirar ou colocar conteúdos a partir do que

foi estabelecido pelas normas para um “corpo ideal” e “normal” que, em um sistema de representação, agem no corpo como códigos inscritos que nele se materializam, e o campo dos Estudos Culturais vem nos auxiliar a compreender como este processo se tornou naturalizado na Educação Física.

#### **4.3 “Pessoal, vê aqui”, “pessoal, escuta aqui”, “não, professor, eu não vi”: sala de aula como um espaço cultural dos “normais”**

No caso do corpo docente, os professores utilizam uma linguagem como “Pessoal, vê aqui” ou “pessoal, escuta aqui”. Um deles, diante dessa situação, argumenta: “Mas essa é uma cultura nossa, ela é cega” (P1), e o outro (P2) em uma situação semelhante, responde: “Aí eu dizia: Tá certo, eu sei que você não vê, mas eu estou acostumado a tratar com alunos que vêem, então desculpe”.

A cultura na qual fomos criados e educados é perpassada por vocábulos alusivos à visão, aos atos de escutar e andar, que aplicamos no dia a dia. Em relação à visão, compartilho da colocação de Costa (2012, p. 264) de que “a luz, a clareza, a iluminação são metáforas que na modernidade ocidental acoplaram-se ao ‘ver’, elegendo-o como o sentido-ferramenta próprio da razão e do conhecimento”, tanto que utilizamos a expressão “está claro?” para perguntar se o aluno tem dúvida. Entendemos, então, que “ver” significa atenção, concentração e – porque não dizer?– ordem, centralização e controle.

Mesmo quando perguntamos, em caso de dúvida: Está claro? Isso tem o sentido de entendimento e apresenta a lógica iluminista; ao mesmo tempo, a escuridão remete às trevas, o que pode marcar de forma negativa a identidade do corpo diferente.

Algo semelhante se aplica à expressão “nossa cultura”. Esta fala nos reporta ao que Veiga-Neto (2003) considera como a epistemologia monocultural que permaneceu na modernidade e que os Estudos Culturais vêm desconstruindo, mostrando que é melhor falar de culturas no lugar de cultura. Isto se justifica se observarmos as representações culturais que circulam atualmente no Curso de Educação Física. Há acadêmicos indígenas, acadêmicos homossexuais e heterossexuais e acadêmicos com corpos diferentes.

Quando o professor (P1) se dirigia aos alunos dizendo “Olhem aqui”, segundo o próprio, a aluna respondia grosseiramente: “Eu sou cega”. Isso também era trabalhado com a orientação dele, que dizia à Claudia: “Você não enxerga, mas eles sim”. No campo da cultura, estas falas representam uma hegemonia que trazemos da modernidade e implica a negação das diferenças e o uso de um tipo de representação que fez parte da constituição de nossas identidades, com discursos que se tornaram universais em nossa fala, direcionando-a apenas a determinados corpos. Assim, fomos repetindo e aprimorando a nossa fala, nas nossas aulas no Curso de Educação Física, sem levar em conta que os alunos que compõem as nossas salas de aula, atualmente, não correspondem mais àquelas turmas de alunos em que todos ouviam e todos enxergavam. Hoje temos alunos que ouvem e outros que não ouvem porque são surdos. Os alunos que enxergam e outros que não conseguem enxergar constituindo o cenário educacional líquido (BAUMAN, 2001); assim, a nossa fala tem que ser ao mesmo tempo para cada um e para todos. Foi neste sentido que houve uma ressignificação na fala da professora entrevistada, como podemos perceber no momento em que ela se expressa da seguinte forma:

Agora você tem que falar “Olha, vamos falar melhor assim, eu percebo”. Isso também era trabalhado na sala de aula e tinha esse cuidado na hora de falar: “Olhem o sinal”: eu mudei a palavra para “observem o sinal”, “sintam o sinal”, isso para a turma toda, por conta de que ela não gostava que falava “olhem o sinal” (P1).

A presença do corpo diferente contribui para a desconstrução de valores e princípios construídos por nós como universais, verdadeiros, legítimos e únicos e que nos rodeiam diariamente. Digo “nos rodeiam” porque as identidades são cambiantes e, conforme se ampliam os sistemas de significação e representação cultural, mais possibilidades de identificações e articulações há (HALL, 1999).

Estamos falando aqui de um corpo diferente. O corpo diferente em nossa prática docente, pelos discursos que o circundam produz significados, nomeia e o posiciona ao lhe atribuir diferentes identidades.

Quando anunciamos nas aulas: “Como vocês todos sabem” e somos surpreendidos pela fala de um aluno, tal como fez a acadêmica Claudia: “Não, professor, eu não sei”, qual seria a nossa reação? Como responderíamos a ela? As nossas respostas estão imbricadas nas representações construídas histórica e culturalmente nas nossas identidades individuais e profissionais.

Talvez esta situação explique o conflito que nos persegue enquanto corpo docente: somos um corpo que sentimos e trazemos nestes sentimentos significados advindos de práticas e discursos que nos interpelaram em diferentes tempos e espaços e que hoje se refletem na forma como vemos o corpo diferente, no caso da acadêmica Claudia, porque assim como nossa identidade de corpo docente, sua identidade foi construída histórica e culturalmente por discursos e práticas de exclusão, incapacidade e improdutividade em uma sociedade na qual,

[...] sob o olhar panóptico universalista do Iluminismo, todas as formas de vida humana eram incluídas no escopo universal de uma única ordem do ser de tal forma que a diferença teve que ser constantemente reformulada na marcação e remarcação de posições dentro de um único sistema discursivo (*differance*) (HALL, 2003, p. 110).

No momento atual, tais diferenças vêm intensificando os conflitos e as relações entre os grupos sociais, inclusive no campo da Educação Física na universidade. Com a globalização da economia e o aumento dos meios de comunicação, a ambivalência e o “outro da ordem” (BAUMAN, 1999, p. 14) não nos permite mais pensar em uma sociedade e em um espaço universitário constituído por identidades universais e únicas. A sociedade líquida é caracterizada pela “diferença” e atravessada por divisões e antagonismos sociais (LACLAU; MOUFFE, 2004), que produzem diferentes posições de sujeitos.

É o que Bauman (1998, p. 27) chama de estranho, o sujeito que “cada sociedade produz e que não se encaixa no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo” e cuja presença causa mal-estar, desconforto, angústia, desespero, mas também gera satisfação, alegria e busca, como podemos perceber na fala da P3, que considerou a presença do corpo diferente um desafio na prática docente:

A Claudia era guiada pela minha voz e quando via que ela estava [...] como que chama a pessoa que lê para ela? A leitora. A que faz a leitura de fotos pra ela na aula teórica, um acompanhante, principalmente de obras, que tem uma parte na história da dança que eu falo da história da poesia, da pintura da época, e aí, quando vi que ela estava sem a leitora dela, eu falei: Pronto! Como eu vou passar a realidade do castelo da Idade Média, do Renascimento, das Ninfas, das pestes? E o povo rolava de rir, e era aquilo mesmo, eu tentando tornar agradável para ela e ela discutia, foi muito agradável esta aula, e eu tinha que me virar nos trinta.

As ninfas, eu vi qual era o período histórico, porque o corpo era mais gordinho, no período grego era mais definido e como era a imagem desses corpos nus, do Deus do vinho, a postura que ele estava do homem mais delicado, mais refinado. Eu tinha que mostrar toda a história da carochinha para a Claudia e o Sergio olhando, claro que prestando atenção na minha boca vermelha, que eu usava vermelho quando tinha que dar aula para ele.

O corpo como elemento simbólico se expressa de diferentes formas e, como tal, é utilizado em diversas pedagogias. Por exemplo, na comunicação com o Sergio, a P3 foi orientada quanto ao uso do batom vermelho para facilitar a leitura labial, evidenciando o trabalho do corpo no aspecto sociocultural, entendendo-o como linguagem sem negar o movimento. Para a Claudia precisou expressar-se de outra forma utilizando a descrição detalhada dos corpos que estava explicando no período grego.

É assim, na subversão de práticas rotineiras, que vejo que um discurso pode ser modificado a partir do momento em que nasce do antagonismo, de situações e razões contrárias. É pela ameaça comum a todos os seus elementos que um discurso passa a ter existência (LACLAU, 2011).

Ao dizer: “Não, professor, eu não vi”, A Claudia assume sua identidade de aluna cega, que, tanto do ponto de vista da concepção de corpo biológico, de não enxergar, quanto no campo da representação, cria um espaço de tensão, politizado, que pode ser chamado de “política da diferença” (HALL, 2003, p. 21). Penso que o tensionamento e irritabilidade nessa fala da Claudia foi uma tentativa de vivenciar e posicionar sua identidade e a cultura cega. Como sabemos, no espaço de luta pela significação vence aquele cuja identidade faz melhores articulações com outros sentidos. Pelo que parece, a articulação que se estabelece atualmente no curso é entre a identidade surda e a identidade ouvinte com as demais identidades.

O viés biológico sobre o corpo diferente que ainda encontramos na Educação Física foi, como vimos, desenvolvido na Idade Moderna por estudos na área da saúde que passaram a entender a deficiência, numa concepção clínica, como um impedimento que pode ser físico, intelectual ou sensorial e acaba limitando a ação do corpo de quem a possui (PIMENTEL; SANTANA; RIBEIRO, 2013). A relação da deficiência com um “problema” orgânico permaneceu na Educação Física na Modernidade e trouxe implicações na representação do corpo diferente, como, por exemplo, no caso da Claudia e do Sergio ao frequentarem o Curso de Educação Física, segundo a fala de um de seus colegas de sala quando pedi que ele me contasse sobre o primeiro contato com estes seus colegas.

Bom, primeira vez que entrei na sala, entrei tarde na faculdade, entrei com 23 anos e os outros anos fiquei só trabalhando. E depois que formei o terceiro, eu sempre colocava dificuldade, não dá pra fazer faculdade por causa disso, por causa daquilo, e nunca ia. E daí eu estava em casa e resolvi fazer. Daí fui na UNIDERP, cheguei a me matricular, mas não paguei, que foi a Veterinária, mas eu queria fazer aqui a Educação Física aqui, moro perto e aí falei: Vou fazer, e até que consegui fazer. Quando eu entrei na sala que eu vi o Sergio com a intérprete, daí eu falei: “Cara, eu sou um Zé ruela”, porque, né? Pô, eu botando um monte de defeito aqui e o guri ali, né? Surdo e fazendo faculdade de Educação Física. E aquilo me inspirou bastante, eu falei agora me incentivou mais ainda, eu vou me dedicar mais ainda a correr atrás e estudar. Então por estes motivos, já ter entrado tarde e Sergio também foi uma inspiração que eu falei assim [...] pô. né? Depois no segundo semestre entrou a Claudia, que era cega, e daí, e quando eu vi, eu falei agora (riu muito), agora tem que estudar porque surdo ainda vai porque tem intérprete, tudo mais, mas e a cega como é que faz, gente? Ainda na área da Educação Física uma coisa nova, como que a menina vai trabalhar? Com que ela vai trabalhar cega, sem enxergar?

A fala evidencia o corpo biológico e destaca as impossibilidades diante da falta de um dos órgãos do sentido. Isto ocorre tanto com o Sergio quanto com a Claudia. As perguntas ou dúvidas levantadas pelo colega vêm de uma cultura educacional de atendimento às pessoas com deficiência que tinha um caráter clínico e vigorou até a metade do século XX, em que foram os médicos os primeiros a teorizarem sobre o assunto “Educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas” (JANNUZZI, 2004, p. 38), referindo-se aos deficientes intelectuais. Mais tarde, sob a influência de pesquisas na área da psicologia experimental, foram estabelecidos critérios e normas para educar os anormais, o que redundaria em benefício dos normais, já que o “desenvolvimento de métodos e processos com os menos desfavorecidos agilizaria a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar” (Ibid, p. 53). Mas o que estava presente no discurso e na prática referente aos ditos anormais era uma preocupação e um processo seletivo com uma preparação para torná-los corpos produtivos, ou seja, disciplinados e cuidadosos com a saúde para produzirem bem.

Falei até aqui das dúvidas levantadas relacionando-as ao período que corresponde à Modernidade, que propôs universalizar o destino da humanidade com a intenção de criar uma sociedade civilizada. A sociedade líquido-moderna (BAUMAN, 2001) utiliza-se de estratégias para incentivar as escolhas individuais, pois a cultura é feita para seduzir e atender as escolhas individuais, com muitos produtos, de consumo rápido e troca consecutiva.

Diante de tantas ofertas atualmente nos discursos da Educação Física na área da Saúde e na Licenciatura, com a possibilidade de exercer em ambas diferentes papéis, sem um direcionamento como o curso oferecia e sem os alunos terem ainda o conhecimento da disciplina Atividade Física Adaptada, que é ministrada apenas no quinto semestre, eles ficam atravessados pela cultura do trabalho, questionando a presença e o futuro dos corpos diferentes.

Busco nos Estudos Culturais esta possibilidade de trazer as identidades e diferenças para serem analisadas, refletidas e politizadas de uma maneira que ultrapasse as questões essencializadas (HALL, 2003) e abarque as políticas de diferenças, entre elas os corpos diferentes.

Na política de identidade fica, assim, evidente a tensão existente no campo cultural, representado pelas identidades docentes e a identidade do corpo diferente, que percebi na fala do P2 quando disse: “O que acontece com a nossa fala, e é até engraçado, a gente ria dando aula para a Claudia de repente eu falava: ‘Pessoal, vê aqui’, a Claudia falava: ‘Não, professor, eu não vi’”.

Nessas situações, já que é a primeira vez que o Curso de Educação Física recebe um aluno com deficiência visual, o acompanhamento poderia ser feito por uma pessoa com conhecimentos nos meios de comunicação que auxiliem a interlocução entre o professor e o aluno e, conseqüentemente, ela estaria contribuindo no processo ensino-aprendizagem.

A coordenação providenciou uma pessoa, mas demorou porque deveria ser “[...] alguém da educação física e que se dispusesse a isso, porque não adianta eu pegar outra pessoa de outro curso ou de fora da instituição que não consiga acompanhar a prática corporal [...]”.

Talvez o aprendizado dos exercícios práticos pudesse ser utilizado estrategicamente como uma forma dos demais acadêmicos em um revezamento contínuo e coletivo interagirem com a Claudia e também com o AG. Mas a presença do AG de certa forma restringiu o relacionamento dela com os demais alunos, e os processos dos exercícios adaptados se centralizaram no corpo diferente, evidenciando a diferença.

Da mesma forma, nós docentes do curso de Educação Física poderíamos refletir um pouco mais, além de respondermos que se trata de um “costume” com os alunos que enxergam, utilizando as expressões “olhem isso”, “vejam isso”, na relação com o aluno cego,

e percebermos como nos alerta Pavan (2016) que estas expressões enfatizam uma determinada forma de aprendizagem que está unicamente relacionada aos sentidos, e mais ainda a dois historicamente mais valorizados pela educação escolarizada que são a audição e a visão. Por isso que diante os atravessamentos que o corpo diferente nos apresenta no processo educativo, sentimos dificuldade em discutir e agir.

#### **4.4 “Nunca foi excluir”, “Respeito à inclusão”, “Trabalhar com diversidade”: processos de normalização dos corpos diferentes**

O binarismo incluir/excluir figura no cenário educacional quando as discussões giram em torno do que fazer com os “estranhos”, os “anormais”, que, na Modernidade, eram representados pelos “[...] sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS, os outros” (VEIGA-NETO, 2001, p. 105). A inclusão é vista com seus múltiplos sentidos, todos com caráter político, na perspectiva dos Estudos Culturais. Como no contexto atual há políticas de inclusão, a vida dos professores é interpelada por estes discursos. Trata-se de normas que devem ser cumpridas e, caso não sejam cumpridas, eles devem se sentir culpados por estarem “excluindo”.

Sentimo-nos culpados, irritados, mas poderíamos nos sentir mais confortáveis se compreendêssemos que não criamos as palavras excluir e incluir. Elas representam processos históricos e culturais de discursos e práticas sociais que criaram normas e elegeram os corpos que poderiam participar de uma sociedade reguladora e ordenada.

Ou seja, não foram os professores que criaram essas políticas, mas cabe a eles regular esse processo e se “culpar” pela não execução. A falta de reflexão a respeito dos processos sociais, sejam eles a política de inclusão ou outros, é atribuída à naturalização desses processos, “esquecendo-se de que foram inventados, de que dependeram de determinadas contingências históricas localizadas e datadas, [...] e assim, imunes à crítica” (VEIGA-NETO, 2010, p. 126).

Este alerta em relação à naturalização se estende ao que atribuímos ao normal e sua dinâmica no contexto social. Para elucidar esta dinâmica, trago a metáfora do rebatimento utilizada por Veiga-Neto e Lopes (2011), que, utilizando-se da Geometria Descritiva, explicam o processo de normação e normalização que atua um em relação ao outro como rebatimentos.

O rebatimento é, na Geometria Descritiva, um

Processo no qual um plano se desloca, tomando como eixo de deslocamento a linha em que esse plano intersecta com qualquer outro plano, de modo a coincidirem um com o outro. Feito o rebatimento, ambos os planos se fundem, se confundem, tornam-se um só plano. Costuma-se dizer, então, que

um plano (principal) sofreu o rebatimento de outro plano (secundário, rebatido), de modo que todos os pontos de um coincidem com todos os pontos do outro (VEIGA-NETO; LOPES, 2011 p. 2).

Fazendo uma analogia do rebatimento com os processos de normação e normalização, pode-se dizer que esse processo consiste nas tentativas de trazer para o plano da normalidade os que estão fora de tais planos. No processo histórico e cultural da Educação Física, a metáfora do “rebatimento” nos faz sentir e refletir na posição dos educadores como aqueles que, em alguns momentos,

Promovem e forçam o rebatimento, trazendo os outros para o mais próximo de si possível, para a sua morada, para o seu domínio. Chamamos de educandos, alunos, aprendizes e discípulos a esses outros sobre os quais se promove e força o rebatimento, a esses outros que são trazidos para o domínio daqueles que comandam a ação do rebatimento. Em suma, pensando em termos do rebatimento é como se, no processo de educar, os *outros*, aqueles que se situam num plano, fossem rebatidos para o plano onde já se situavam os *mesmos* (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 3).

Os “mesmos”, no campo do poder, existem para justificar e reforçar a existência das normas e a noção de normalidade que foi utilizada na Modernidade como parâmetro de classificação e como um dos dispositivos de segurança do Estado Moderno, corrigindo e ajustando os “anormais”, fazendo com que eles se deslocassem ou fossem “rebatidos” para o campo mais próximo do aceitável.

No campo do saber, abordando as questões da didática e da pedagogia a partir de Comenius, Veiga-Neto e Lopes (2010) evidenciam a forte presença das metanarrativas da Modernidade e os modos como a educação escolar está imbricada na lógica que a sustenta, tornando-se ela própria um ícone dessa racionalidade. Penso, então, que o Curso de Educação Física que trabalha com formação de professores na licenciatura é, em algum momento, interpelado pelo discurso de ensinar “tudo a todos”<sup>16</sup> e ao mesmo tempo.

---

<sup>16</sup> A expressão se refere ao pensamento de Comenius e sua Didática Magna. O ideal de “ensinar tudo a todos” corresponde à visão que o pensador tinha sobre a educação e a pedagogia na Modernidade, relacionando-as à ordem e à disciplina. “Tratava-se de um guia seguro que demonstrava a forma universal de ensinar e aprender metodicamente – com segurança, facilidade, solidez e rapidez – na escola” (NARODOWSKI, 2001, p. 190). Nesta tese, cito-a como forma de dizer que não há uma maneira de controlar como cada aluno se apropria dos conhecimentos e de quais deles, porque trabalhamos com a ideia de que as identidades não são fixas, e sim móveis e, quando se articulam numa cadeia de equivalência, criam novos discursos na dinâmica social institucionalizada.

Algumas palavras como “exclusão”, “inclusão” e “diversidade” estiveram presentes nas falas de P2 e P3 quando falaram sobre o que significou para eles a experiência de dar aula no Curso de Educação Física para os corpos diferentes.

Percebi certa angústia na fala da P3, ao utilizar a palavra “exclusão”, quando disse: “[...] e eu, a minha intenção nunca foi excluir ninguém, isso eu acho que é automático da minha profissão”; “[...] que não teve essa vivência e levar em consideração que eu não queria excluí-la de nenhuma atividade, que seria muito cômodo”.

Embora eu não tenha feito nenhuma pergunta sobre inclusão/exclusão a fala de P3 apresentou um conflito em relação a identidade profissional com a presença do corpo diferente na sua aula. Da mesma forma percebi um sentimento de culpabilização, característico da cultura cristã que carregamos em nossa identidade ao dizer

Deus sou outra pessoa, porque tentar trabalhar música, dança, trabalhar corpo, com a pessoa que não está aberta a isso (Claudia), que não teve essa vivência e levar em consideração que eu não queria excluí-la de nenhuma atividade, que seria muito cômodo (P3).

O termo diversidade aparece na fala de P2:

Eu sou fã de trabalhar com diversidade das várias formas, e para mim foi uma reorganização de uma acomodação que eu já tinha. Eu já estava acomodado no conteúdo a didática de como ensinar, e o tempo dedicado a cada conteúdo, e eu tive que organizar isso aí (P2).

O trabalho com a diversidade está relacionado com as políticas de inclusão. Em geral, refere-se às pessoas com deficiência, colocando-as como diferentes enquanto sujeitos, porém iguais enquanto corpo diferente, ou “especiais”, o que não corresponde à realidade (NEIRA;NUNES, 2009). Isto pode se tornar um “problema” se for aplicado para justificar ou explicar resultados negativos e porque alguns corpos diferentes progridem e outros não avançam tanto quanto eles, atribuindo este resultado à deficiência ou incompetência e não ao reconhecimento de que somos sujeitos de uma educação cultural hierarquizante, disciplinar e normalizadora que nos interpelou e impediu que vissemos a diferença, que hoje se apresenta e autoafirma como diferente, como quando a Claudia respondia: “Não, professor, eu não vi”. As falas do corpo docente para chamar a atenção da turma usando expressões do tipo “olhem aqui” ou “vejam isso” mostram como somos afetados pela normalidade.

A presença do corpo diferente desconstrói padrões de ensino mediante processos que tensionam as nossas práticas docentes e nos deslocam de práticas discursivas normatizadoras, permitindo-nos uma “reorganização de uma acomodação (P2)” que implica reorganizarmos nossas atitudes e nossa prática docente. Isto quebra a homogeneidade do corpo discente em sala de aula e abre espaço para o diálogo com o corpo diferente nas fissuras dos espaços discursivos da chamada “reorganização” do corpo docente, como mostra a fala da A1 quando perguntei a ela como percebia a relação do professor nas aulas com a presença dos corpos diferentes:

Senti que os professores explicavam mais pausadamente e o que o Sergio não entendia o professor explicava com mais calma e mostrava mais vezes no quadro, desenhava às vezes, ou parava, explicava mais devagar para a intérprete poder interpretar para ele. Acho que por um lado foi até bom porque, para a gente que estava prestando atenção, prestava mais atenção quando ele estava explicando mais devagar (A1).

A resposta da aluna chama nossa atenção para a dimensão que o discurso alcança em um contexto social, em que algumas vezes não acompanhamos e nem observamos como o discurso pode construir e produzir pontos nodais (LACLAU, 2011), acarretando mudanças nas identidades do corpo discente e enxergando pontos favoráveis da presença do corpo diferente em sala de aula.

Diante da resposta dada pela A1, fiz a seguinte colocação: Então, de certa forma, a presença do Sergio ajudou vocês? E a A1 acrescentou:

Ajudou bastante, porque às vezes o professor explicando, explicando, explicando, ele acha que todo mundo está entendendo e às vezes não está, e aí ele pausa e fala para o Sergio: entendeu? O aluno responde: Mais ou menos. Daí ele explica devagar, e aí todo mundo entende. Eu acho que foi bem bacana. (A1)

Pensando mais sobre a fala da A1, podemos nós, enquanto corpo docente, refletir sobre o discurso dentro da categoria de poder como ponto de partida para compreendermos que a sala de aula atualmente é constituída por relações discursivas antagônicas, contingentes, contrapondo-nos ao discurso educacional da modernidade que se preocupava em transmitir conhecimentos e ajustar os comportamentos às demandas sociais. Neste campo social constituído por discursos antagônicos, em meio à incompletude das identidades particulares,

criam-se novas identidades que passam a usufruir do mesmo espaço e direito a uma situação universal, que, no caso em discussão, é a aula do P2.

No campo dos Estudos Culturais, compreendemos que as situações podem ocorrer de forma contrária ao que havíamos planejado ou pensado, e que a maneira como estamos agindo ou percebendo as situações correspondem a um sistema de representação de uma cultura com a qual fomos educados e fez parte de um período histórico e social em que o corpo diferente não se identificava com as práticas discursivas da Educação Física.

Nesse sentido, salienta-se a inserção no currículo, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1987), da exigência, nos cursos de formação inicial de professores, do oferecimento de uma disciplina que tratasse das pessoas com deficiência. É a esta disciplina que o P2 se refere ao dizer dedicar-se a planejar sua aula, “principalmente a aula prática para a Claudia, eu tinha que me dedicar até a leitura do esporte adaptado em si, das regras, das modalidades”, o que não acontecia “para com o Sergio porque eu já estava preparado, como eu já tinha a experiência do primeiro semestre, eu já sabia que ele ia estar no segundo” (P2).

Ao pensarmos nas aulas no Curso de Educação Física, percebemos que elas nos possibilitam trabalhar com as diferenças corporais, a partir da década de 1980. Por meio da presença de corpos diferentes, outras releituras de corpo e movimento foram integradas, outros esportes, outras aulas de Educação Física estão sendo oferecidas. Em decorrência disso, outras representações de corpo estão sendo forjadas.

#### **4.5 “Nossa, e agora é visual!” “Assim trabalho no esporte adaptado”: tensões na prática docente**

Para explicar as tensões que menciono no título, apresento a fala da P3 em uma aula de expressão corporal com a Claudia. Nesta aula, o assunto trabalhado foi ritmo, sem a utilização de qualquer aparelho. O ritmo deveria ser produzido pelo próprio corpo. No início da aula, a professora colocou na parede um papel pardo com alguns círculos pintados de duas cores, azul e vermelho, dispostos aleatoriamente em fileiras e com espaços entre eles. Quando reuniu a turma para explicar a dinâmica da aula, ela percebeu que na turma estava a Claudia e

disse: “Nossa, e agora é visual!”. Explicou que as duas bolinhas juntas correspondiam às dissílabas e as separadas às monossílabas e depois se aproximou da Claudia para explicar a ela que tocaria no seu corpo conforme a ordem das bolinhas no papel para que ela acompanhasse (DIÁRIO DE CAMPO, 25/09/2014).

O que a gente vem vivenciando e “visualizando” em relação às mudanças e preocupações exacerbadas com a aparência e os cuidados com o corpo, hoje entendo, a partir da cultura, como forma de produção de identidades e diferenças corporais. Nessas mudanças, a partir da “virada linguística” (HALL, 2003, p. 41), a linguagem passou a assumir um lugar de destaque na cultura em que diferentes discursos e práticas sociais compartilham processos de significação como sentidos para representar identidades corporais “desejadas” em diferentes espaços e tempo.

Digo “desejadas” e coloco entre aspas essa palavra porque ela não está ligada neste texto, nesse momento, ao desejo, mas à relação que estabeleço da identidade corporal com a explosão das novas tecnologias que proporcionaram avanços na área da estética e da medicina, não apenas mudando os modos de vida das pessoas, mas também a forma delas perceberem o seu corpo e o corpo do “outro”. O corpo passou a ser desejado como uma “coisa”, que as pessoas passam a adquirir conforme a tendência cultural de um determinado momento.

Nestes momentos que as identidades corporais vão se construindo na “vida social, mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, [...] pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados [...]” (HALL, 2003, p. 75), em que as identidades corporais se vêem estimuladas a desafiar as condições orgânicas corporais, reinventando as aparências, numa busca incessante para “dominar e ultrapassar as fronteiras do corpo humano” (ZOBOLI; ALMEIDA; BORDAS, 2014, p. 62).

Estas mudanças trouxeram implicações na educação dos corpos, principalmente em relação à visibilidade e constituição dos sujeitos, pois posições e lugares são identificados a partir dos discursos nos quais a presença do corpo tem se tornado uma constante. Em relação à educação dos corpos, por exemplo, no contexto escolar nós professores de Educação Física trabalhamos durante muito tempo com uma educação pautada em estratégias disciplinares buscando uniformizar e normalizar os corpos. Aparentemente, esta pedagogia era a mais eficiente porque na prática apresentava um controle mais eficaz sobre os corpos.

Mas na ótica dos Estudos Culturais, segundo os quais a cultura e o poder estão imbricados, fica compreensível a eficiência e eficácia na pedagogia do controle e da regulação, em que o Estado, a medicina e o exercito exerciam o poder sobre o corpo.

Atualmente, no que concerne ao corpo, podemos utilizar a designação “identidade líquida” de Bauman (2001), em que as identidades flutuam, onde a leveza e o deslocamento delas se contrapõem ao peso da sociedade sólida, ou seja, quebram os antigos padrões, para entendermos que os corpos mudam constantemente, instigados pelas mudanças culturais, e isso afeta o nosso jeito de ver a Educação Física e rever as suas práticas.

O cenário atual é da cultura visual, marcado pela “capacidade de expressar os novos sentimentos que emergem nas várias dimensões da vida cotidiana em meio às novidades da sociedade das mídias” (COSTA, 2012, p. 264). Diante desta conjuntura, não temos como negar a dimensão discursiva que este mundo visual, seja pelas imagens, pela linguagem ou pelos artefatos, tem em nossa subjetividade e na constituição dos corpos em diferentes contextos, entre eles o educacional e, mais especificamente, o da Educação Física.

Neste sentido, nosso desafio como corpo docente do Curso de Educação Física, imersos na cultura contemporânea, na qual o corpo é a “vitrine móvel de conquistas científicas e tecnológicas” (SOARES; FRAGA 2003 p. 15), é que possamos repensar a “estrutura na qual estava assentada a figura do sujeito educacional moderno, incorporando à sua subjetividade/identidade a natureza corpórea de todo conhecimento e aprendizagem” (ZOBOLI; ALMEIDA; BORDAS, 2014, p. 66). A partir dela, com um olhar mais sensível e aberto a outros conhecimentos e processos educativos, mesmo que em princípio pareçam “quebrar” nossa rotina de trabalho e nosso planejamento, como quando falamos “olha aqui” ou “escuta aqui” na presença dos corpos diferentes, precisamos entender que isto não ocorre simplesmente, mas em função de uma cultura estabelecida principalmente entre corpo e educação como exclusividade de corpos ditos “normais”, homogeneizando nossa prática como profissionais de Educação Física.

Quando coloco estas questões do corpo na sociedade contemporânea enaltecido pelos diferentes meios de comunicação, incluo nele o corpo diferente, que, na Educação Física durante a Modernidade, foi marcado por sinais de doença e “anormalidade” e hoje ocupa um espaço junto a corpos visivelmente “moldados”. Esta situação nos leva a ver mudanças que ocorreram em relação à procura pelo Curso de Educação Física. As mudanças

culturais e as novas atribuições à área que atualmente encontramos nos discursos e práticas sociais, em relação a corpo e práticas corporais, possibilitaram uma visibilidade maior para a Educação Física e, conseqüentemente, maior possibilidade de acesso de diferentes identidades corporais ao curso.

Vejo que neste momento do curso, retomando o exemplo da P3e me apropriando das palavras de Backes (2005, p. 85), que o curso se articula a diferentes formas de representação e poderá “[...] encontrar provisoriamente respostas para compreender as identidades/diferenças culturais”. O P2, ao dizer: “Na graduação eu tive Adaptada”, encontrou na disciplina Atividade Física Adaptada um referencial com que trabalha particularmente com as pessoas com deficiência e hoje vive como corpo docente a possibilidade de aplicá-la, como fez nas suas aulas ao estabelecer um paralelo entre a modalidade que ensinava no atletismo e a que era realizada no esporte adaptado.

Porém, se chegamos a esta particularidade de termos no currículo uma disciplina, Atividade Física Adaptada, que abre espaço e dá visibilidade ao corpo diferente, é porque entendemos que é possível a prática de atividades físicas com eles, e então não faz sentido não termos um professor de Educação Física com corpo diferente, já que é possível realizar este trabalho. Qualquer resistência do corpo docente só caberia no contexto cultural da educação homogeneizadora e excludente que vigorou durante os séculos XIX até meados do XX, em que as práticas corporais atendiam grupos diversos com funções diferentes, pois se defendia uma “escola distinta entre os indivíduos de acordo com suas capacidades naturais. [...]”, e, “como a classe dominante era naturalmente mais apta, então a escola deveria estar adequada aos seus interesses” (KRONBAUER; NASCIMENTO, 2014, p. 161);conseqüentemente, os que a ela não pertenciam não faziam parte dela ou nela recebiam apenas instrução suficiente para ingressar no sistema produtivo da época.

O discurso moderno sobre as práticas corporais sistematizadas a partir do discurso médico-higienista não encontrou no corpo diferente condições biológicas que justificassem sua presença nas práticas corporais, nem como forma de preparação para o sistema produtivo.

Isso, muitas vezes, ainda marca as representações docentes, fazendo com que as identidades particulares com muita resistência e luta consigam, nos interstícios, articular-se em meio às relações hegemônicas, marcando presença no Curso de Educação Física. Essas articulações são realizadas por identidades particulares no que Laclau (2000) chama de um

exterior constitutivo ao referir-se às totalidades que parecem intransponíveis e à visão que se tem dos que estão fora do “centro” ou da hegemonia contingente como uma identidade estática.

Nas práticas sociais, estas identidades particulares –no caso do Curso de Educação Física, o corpo diferente –vão buscar hegemonizar o lugar vazio do universal, o que na universidade podemos ver acontecendo pelo ingresso na Educação Superior das pessoas com deficiência, quebrando uma hegemonia educacional, e, em outra dimensão dentro da universidade, no Curso de Educação Física, subvertendo paulatinamente a lógica hegemônica dos corpos.

Isto quer dizer que o Curso de Educação Física deve estar preparado para receber corpos diferentes, assim como a universidade vem se estruturando. Este tipo de diálogo já está sendo realizado entre a universidade e o curso, pois, quando perguntei à antiga coordenadora do Curso de Educação Física como era o ingresso dos alunos/corpo diferente no curso, ela respondeu:

Antes de iniciar o semestre, o NAP, Núcleo de Apoio Pedagógico, ele já entrava em contato com a coordenação e informava que no vestibular ocorreram algumas inscrições de alunos com algumas deficiências e que possivelmente o curso acabaria recebendo estes alunos, e que nós teríamos que realizar um trabalho junto aos professores para poder acolher melhor eles e também para que se pudesse desenvolver algum tipo de material para trabalhar com esses alunos, um dos casos que foi, assim que se destacou mais, foi o caso da entrada de uma aluna ano passado da deficiência visual, que ela é cega, e que nós tivemos toda uma preocupação assim de como passar o conteúdo para ela, adaptar toda a questão de fala, inclusive de explicação quando se tinha um slide no quadro, um slide no data show, como explicar essa figura, essa imagem para ela, adaptação do material e como chegaria o material escrito para ela ter acesso a artigo, a texto pra que pudesse ler, como que ela escutaria esse material. Então o NAP fazia muito bem essa ponte de antecipar o que estava acontecendo, de disponibilizar recursos para que os professores pudessem se utilizar deles, inclusive tem uma pessoa no NAP que fica responsável por, vamos dizer assim, transformar um determinado material normal que seria para questão do atendimento dessas pessoas com deficiência. E eles avisavam a coordenação, e a coordenação também fazia essa ponte com os professores passando as informações e tentando disponibilizar; quando surgia alguma dificuldade, solicitava, se houvesse dificuldade em sala de aula, que rapidamente comunicasse à coordenação para que a gente pudesse procurar uma solução (C).

A fala da coordenação apresenta vários fragmentos da cultura visual como uma prática utilizada pelo corpo docente e que deve ser repensada no caso de alunos com deficiência visual. Cabe esclarecer que entendo como práticas discursivas os nossos modos de agir e de pensar, e daí a importância dada à palavra “discurso” entendido não apenas como linguagem, mas, sobretudo como uma prática social, por isto também política e concreta, porque agimos e o materializamos. Fiz esse esclarecimento porque penso que foi assim que aconteceu conosco professores com a chegada do data show, que utilizamos diariamente nas aulas e cujo uso agora deverá ser repensado. No contato com o corpo diferente, aprende-se e reinventa-se a cultura visual e se encontram outras formas de comunicar-se, conforme mostra o aluno Sergio:

Tem alguns alunos que têm dificuldade com a comunicação por causa da palavra com LIBRAS e eles acabam escrevendo no celular e me mostram o português no celular, e eu leio, entendo e falo pra eles, então escrevo no celular e mostro pra eles; mesmo quando tem dificuldade na comunicação, a gente tenta se comunicar de alguma forma (SERGIO).

Quando apresento o fragmento do Sergio e as formas que ele “arranja” para se comunicar por ser surdo, o que quero colocar em questão é que os meios de comunicação, ampliados pela globalização da economia, provocam tensões e possibilidades no contexto educacional, mas temos que ficar atentos para que o ato de educar não seja utilizado como meio de transformar em “igual” o corpo diferente no sentido de construir um outro que acreditamos ser natural e verdadeiro.

Na aula com a Claudia (figura abaixo), o aluno guia (AG), conforme o P2 fazia demonstração para a turma com gestos, reproduzia os movimentos junto com o professor para entender, gravar e, posteriormente, explicar e orientar a Claudia verbalmente. Diante da complexidade do movimento, depois de explicá-lo e pedir para a turma fazer o movimento, o P2 disse ao AG que a Claudia não precisava fazer este tipo de arremesso e ficaria treinando apenas o primeiro tipo, porque no Esporte Adaptado não se utilizava este arremesso, e sim apenas o primeiro com meio giro.

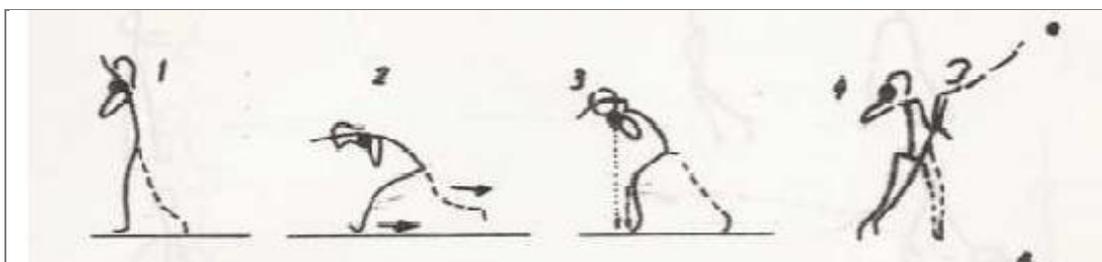


Figura 2 - Arremesso de peso (Diário de Campo - 09/10/2014).

Como escrevi anteriormente, trabalhamos com um modelo cultural de práticas pedagógicas hegemônicas que perduram na Educação Física desde a década de 1930 e, mais precisamente, com um modelo de esporte que atendia um projeto nacionalista a serviço da cultura econômica da época, que articulado aos anseios do Estado de projetar uma nação próspera investiu no esporte selecionando os corpos capazes de apresentar um País robusto e forte em detrimento aos corpos diferentes e fracos. Para aumentar a prática esportiva foram utilizadas algumas estratégias, como

A aprovação das leis trabalhistas, redução da jornada de trabalho, evolução dos meios de comunicação, [...] se tornou uma opção bastante procurada nas horas de lazer da classe operária no final do século XIX e século XX, tanto como praticantes quanto como espectadores. No Brasil, a busca por atletas para representar o país em competições internacionais atentou para a Educação Física na escola, como espaço ideal para a iniciação esportiva [...] (KRONBAUER; NASCIMENTO, 2014, p. 163).

Bracht (2000) corrobora a colocação dos autores supracitados quando relata que vários foram os interesses em inserir os esportes na escola, entre eles o de socializar consumidores e, depois, o de produzir atletas. Não temos como desconsiderar, diante destas colocações, que o trabalho pedagógico mantém relações estreitas com as práticas sociais que elas, por sua vez, influenciam a produção dos sujeitos por meio da subjetivação corporal. O esporte, enquanto símbolo cultural estabeleceu normatizações por meio de conflitos e classificações permeadas por relações de poder que lutaram e ainda lutam para que suas concepções sejam aceitas. A partir destas lutas, uma identidade esportiva hegemônica é reconhecida e seus movimentos padronizados como se existisse uma maneira

“verdadeira” defazer o movimento – verdadeira a partir do papel central que a representação ocupa na construção da identidade, em especial, neste caso, a esportiva.

A aula que trago para discussão, no caso o atletismo, não se refere a uma prática esportiva mais socializada em comparação com outros esportes, mas a reflexão que faço passa a fazer sentido quando discuto esta prática esportiva a partir da normatização dos gestos que não oferece possibilidade de exploração e comunicação do corpo a não ser a demonstração e a repetição, restringindo as informações não apenas para a Claudia, mas também para o Sergio na aula de lançamento de disco. A complexidade da técnica do lançamento representou uma dificuldade para a intérprete, que não conseguiu passar para o Sergio a descrição do movimento em LIBRAS e perguntou a ele se havia entendido, e ele respondeu “mais ou menos”. Ela parou de interpretar para ele e pediu que olhasse para o professor (DIÁRIO DE CAMPO, 27/10/2014).

Enfim, não há mais espaço para pensarmos em um Curso de Educação Física constituído por identidades universais, que fixasse uma cultura pedagógica construída nas práticas audiovisuais que restringem, quando não excluem, outras possibilidades de conhecimento. Desta maneira, criamos discursos considerados como problemáticos do seguinte tipo:

[...] mas o auditivo é mais fácil, né? O ir e vir, ou não? Não sei por que eu nunca tinha tido essa experiência acadêmica com visual. Educação física, [...] Visual? (P3).

Assim, algumas pessoas sentiam dó, aí tem que ajudar ela porque ela não está enxergando, é mais difícil pra ela do que pra gente, vocês não têm cooperação (A2).

A gente colocou ela em poucas partes para ela conseguir fazer (A2).

[...] outro cego mais aberto, extrovertido, que aceita mais a cultura do vidente, que aceite mais um pouco o vidente sem ter uma baixa estima, talvez ali eu consiga fazer esse trabalho, mas ta um pouco difícil encontrar (P1).

Estas formas de se expressar reforçam as representações, construídas cultural e socialmente, tanto do corpo docente como do corpo discente que nos rodeiam diariamente. Trata-se de representações sobre o corpo diferente segundo as quais ele é incapaz, anormal, improdutivo, enaltecendo cada vez mais, em contrapartida, o corpo “normal”. Dependendo

dos discursos, os corpos passam a ser nomeados e posicionados como deficiente/eficiente, normal/anormal, como uma representação única, universal e inscrita no corpo (SKLIAR, 2003).

É neste cenário de tensão que o corpo docente do Curso de Educação Física desenvolve suas práticas na presença do corpo diferente. Ao mesmo tempo em que valorizamos o mundo visual ou audiovisual, não percebemos que estamos fazendo prevalecer uma identidade hegemônica, a dos videntes ou ouvintes, e desfavorecendo a identidade cega ou a surda, que são identidades particulares. No entanto, é nestes conflitos e tensões que podem surgir alternativas híbridas, como nos lembra Hall (2003), que apresentam elementos dos dois lados, mas que não se reduzem a nenhum deles, e que, no meu entendimento, o P2 conseguiu trabalhar em uma modalidade esportiva, o atletismo. Essa também pode ser reconhecida como uma prática cultural que aposta no encontro das diferenças (NEIRA; LIMA; NUNES, 2014) desde que a atividade seja explorada de tal forma que os acadêmicos compreendam que as identidades estão sempre em processo de construção e cada encontro com a diferença é um processo articulatório.

Apresento na sequência, então, a aula de salto em altura à qual me referi.

O professor explicou o salto frontal e a Claudia interrompeu a fala do professor dizendo: “É uma cambalhota, então”. E ele disse: “Quase”. Depois que ele explicou, ela ficou do lado treinando com o AG o giro e depois fez no colchão o rolo ventral. Quando a Claudia fez, a turma a aplaudiu. Em seguida veio o terceiro salto, que foi o FosburyFlop, que é um salto que inicia com uma corrida e, ao aproximar-se do sarrafo, o corpo faz um meio giro e passa por cima dele de costas. Para realizá-lo o professor colocou um banco próximo do colchão e pediu que os alunos ficassem em duas fileiras e, de dois em dois, subissem de costas para o colchão e caíssem nele, sem apoiar os braços e sem olhar para trás. Começaram a fazer, e alguns olhavam para trás com receio de cair e o professor corrigia. Outros se jogavam de lado, e a Claudia subiu no banco, sentiu o colchão atrás dela com o pé e se jogou (DIÁRIO DE CAMPO, 02/10/2014).

Como o próprio P2 disse: “É uma pessoa sem visão, talvez um dos sentidos que a gente mais se baseia pra seguir a vida, foi interessantíssimo, interessantíssimo”. Num mundo onde a cultura visual predomina e nos domina, fica evidente a dependência dos outros acadêmicos ao inverter a lógica de posicionamento do corpo. A lógica à qual me refiro toma como fundamento as técnicas corporais, que Mauss (1974) entende como técnicas que não são intrínsecas ao homem, mas adquiridas através de uma imitação de atos bem-sucedidos, como

é o saltar para frente utilizando a visão, “um dos sentidos que a gente mais se baseia pra seguir a vida” (P2), no caso das pessoas que enxergam e aprenderam a construir seus gestos a partir dela. Mas o cego, que não depende deste referencial, pode orientar-se a partir do tato, como fez a Cláudia para realizar o salto em altura.

Mauss (1974) compreende o corpo relacionando a fisiologia e a sociologia e observando as várias maneiras pelas quais cada sociedade impõe ao corpo do indivíduo um modo rigoroso e determinado de usá-lo, que ele chama de técnicas corporais<sup>17</sup>. Então, toda manifestação corporal pode ser considerada uma técnica que imprime significados que são transmitidos culturalmente entre os homens, desde que atendam aos critérios tradicionais, ou melhor, sejam aprendidos e realizados pela educação, e também à eficácia simbólica que corresponde a um efeito prático. Ou seja, as práticas corporais concebidas culturalmente podem ser usadas como uma maneira de controlar e regular os gestos para que uma identidade se torne universal.

Se pensarmos no corpo como sistema de significação, veremos que a gestualidade, a expressão dos sentimentos, as percepções são gestos e inscrições históricas e culturais da sociedade em que não podemos negar a existência de um poder regulador que é fundamental na constituição das identidades dos sujeitos. Por conseguinte, o corpo se manifesta de acordo com códigos culturais constituídos pela sociedade que dita as formas, inclusive de manifestação dos sentimentos.

Para Bauman (2008) as questões de consumo são centrais para o corpo no contexto atual. Ele é marcado por uma pressão constante de sermos “alguém mais”, de pertencermos à cultura globalmente reconhecida, participando da comunidade de consumidores de artefatos, em que o corpo deve ser compatível com o perfil de consumidores. Isso talvez explique o espanto com a presença do corpo diferente por parte do acadêmico que disse: “Entrou a Fulana que era cega e daí, e quando eu vi, eu falei agora(riu muito), agora tem que estudar porque surdo ainda vai porque tem intérprete, tudo mais, mas e a cega como é que faz, gente?”(A3).

---

<sup>17</sup> As técnicas corporais referem-se “às maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos” (MAUSS, 1974, p. 211). O conceito de técnicas corporais apresentado por Mauss contribui para a superação da ideia de que a técnica necessariamente está vinculada a um padrão de movimento.

Cabe ressaltar que, quando falo de consumo aqui e faço referência a Bauman (2008), não estou me referindo ao consumo apenas como forma de aquisição de bens materiais, mas, neste contexto, também no tocante à produção de significados e ao campo das representações que despertam interesses e processos identitários que mudam completamente o modo de vida dos corpos, invertendo a lógica da Modernidade.

Enquanto na Modernidade os corpos eram preparados para produzir, atualmente os corpos precisam consumir. Mais do que isso, é preciso compreender que nesse jogo de “antes e depois” a exacerbação da cultura visual não acontece ao acaso, uma vez que ela é regulada pelo mercado, que interfere na nossa subjetividade acostumando-nos a perceber a existência do outro apenas com olhos, excluindo o corpo diferente, não o enxergando.

Este é o poder que está presente na cultura e na vida econômica, inserindo regras e normas que, ao serem introjetadas, alteram as nossas atitudes e moldam nossos comportamentos. Elas nos causam desconforto no convívio com o corpo diferente, mas também nos instigam a buscar novas formas de conhecimento e diferentes meios de comunicação para trabalhar nas aulas de Educação Física, pois não temos práticas corretas ou erradas de trabalhar com o corpo, e sim práticas pedagógicas que foram construídas para atender determinados fins e são discursivas.

A Atividade Física Adaptada, assim denominada no Curso de Educação Física da instituição pesquisada, é um exemplo de prática pedagógica desenvolvida com o corpo diferente. Concordo em parte com o entendimento que Silva, Seabra Júnior e Araújo (2008, p. 157), que a consideram

Um veículo facilitador do processo de inclusão no aspecto pedagógico, nas possibilidades de mudança no pensamento e na ação do professor e na perspectiva de desenvolver uma ação pedagógica capaz de superar a existente.

Quem sabe a contribuição não seja superar no sentido de atribuir-lhe poder no âmbito do saber, mas oferecer uma disciplina que crie tensões e desestabilize o nosso jeito de falar, ver e movimentar, que ainda marca a racionalidade na nossa identidade docente.

#### 4.6 A identidade do corpo diferente como desafio para o professor

Início lembrando que as identidades são produzidas em “momentos particulares no tempo” (WOODWARD, 2009, p. 38). Por isso, dizemos que são contingentes e, ao nos referirmos ao momento particular no tempo, à globalização que não está vinculada, como muitos pensam, apenas à economia mundial das últimas décadas e ao mercado financeiro, mas a uma dimensão mais abrangente e que ultrapassa as questões econômicas, nossas identidades estão atravessadas por questões sociais, políticas e culturais que estão vinculadas a “diferentes conjuntos de relações sociais que dão origens a diferentes fenômenos de globalização” (SANTOS, 1997, p. 107).

Estes conjuntos diferenciados de relações sociais produzem novas diferenças e uma variedade de posições de sujeito (HALL, 2003, p. 17). Produzem a crise da identidade, pois o “eu” centrado e fixo do sujeito moderno se encontra abalado no contexto social, político e cultural do contexto atual. É neste contexto que o corpo docente está inserido, e sua identidade profissional e pessoal não pode deixar de sofrer as incertezas da sociedade globalizada, que determina mudanças nas quais coloca as identidades docentes em conflito entre uma formação tradicional e cultural que em determinados períodos atravessou a nossa subjetividade e discursos e estilos de corpos e condutas na Educação Física que são propostos como verdadeiros e corretos para o momento. Como estamos argumentando, o docente de Educação Física encontra-se com o corpo diferente, o que traz não apenas dificuldades, mas também outros desafios. O desafio se dá justamente porque não há verdades quanto a estilos de corpos e comportamentos. O que encontramos são invenções de corpos e comportamentos que, por razões sociais, políticas e culturais, tornaram-se hegemônicos, mas hoje essa hegemonia é perturbada pela presença do corpo diferente. No caso da Educação Física, há um desafio maior, pois fomos marcados pelas ciências biológicas, nas quais a prática e o discurso se encerram no corpo e nos seus componentes, minuciosamente estudados como “peças”, conforme observou a P5, em uma aula no laboratório:

Os alunos sentaram em volta de uma mesa e eu pedi a ela um jaleco. Ela me mostrou um que é pra visitante. Coloquei e sentei-me à mesa com eles. A professora saiu do computador e juntou-se à mesa com a gente. Na mesa tinha, como ela disse, **três peças** para mostrar a eles os músculos do braço (DIÁRIO DE CAMPO, 05/11/ 2014) (Grifo meu).

Referi-me às identidades docentes em conflito por conta de uma formação bióloga para ilustrar uma concepção histórica e cultural de um corpo biológico colonizado pelos conhecimentos da modernidade, controlando a força e os movimentos, estudando-os e analisando-os. Trata-se de uma concepção de educação do século XIX que permanece e precisa agora ser ressignificada, sobretudo quanto à sua forte conotação visual, que atende muito bem os alunos que enxergam e que ouvem. Precisamos pensar em formas de lidar com os alunos que apresentam dificuldades na visão e audição. Outros sentidos e representações podem surgir no Curso de Educação Física.

Trago mais algumas observações anotadas no Diário de Campo que mostram os desafios e as dificuldades dos professores para lidarem com o corpo diferente em função de uma formação moderna:

A Claudia entrou na sala de aula às 19:25 horas junto com um colega de sala que a deixou na carteira da frente, onde sempre sentava, e foi se sentar no fundo da sala. A professora continuou falando sobre o músculo peitoral maior, com os slides no quadro, e sobre as funções deste músculo. Depois que fez todas as explicações sobre este músculo, perguntou para a turma: Quando o peitoral menor contrai, puxa o que para baixo? Na sala dois alunos responderam: As costelas.

Enquanto ela falava, olhei para a Claudia: ela estava dormindo com a cabeça baixa. Também percebi que a intérprete não conseguiu explicar a aula para o Sérgio, pois necessitava, no caso de algumas palavras, passar para ele letra por letra porque ele não consegue entender (DIÁRIO DE CAMPO, 21/10/2014).

Esta dificuldade com a aluna Claudia também foi relatada pela coordenadora de curso. Quando lhe perguntei sobre a relação dos alunos Claudia e Sergio com os professores e os colegas em sala de aula, ela respondeu:

Com o Sergio a integração foi muito fácil; ele se dispõe a participar, ele é uma pessoa que se preocupa em fazer parte do grupo, então foi bem mais tranquilo pela integração e aceitação até pelos outros colegas, aceitação assim de procurar também ajudá-lo de integrar ele no grupo. Agora com a Claudia já foi um processo bem mais difícil; as reclamações eram mais constantes lá em cima, tanto da parte dela quanto da parte dos colegas, então primeiro a questão de relacionamento, a forma como ela se dirigia aos colegas, um pouco assim grosseira; ela não solicitava, ela mandava fazer as coisas e os colegas foram se afastando dela. Isso sim quando iniciaram as aulas, eles tentaram ajudá-la, mas no decorrer, quando eles perceberam este tipo de tratamento, automaticamente deu um mês e meio e eles começaram a

se afastar dela, não queriam mais ajudar na questão do deslocamento, não queriam mais ajudar na questão de solucionar problema de questão escrita, de fala ou de interpretação de algum conteúdo em sala de aula; então foram todos se afastando mesmo. Tanto que eu acredito que pode ter sido um dos motivos que ela saiu do curso no segundo semestre; apesar de terminar o segundo semestre de 2014, ela fazendo uma fala pra coordenação que ela gostou muito do curso, que ela estava muito entusiasmada, que ela continuaria no curso, mas infelizmente ela se matriculou no curso, participou nas duas primeiras semanas de aula e logo em seguida pediu uma transferência para outro curso dentro da instituição, mas foi para outro curso.

Quanto às dificuldades apresentada pela Claudia, a coordenadora esclarece:

Ela tinha dificuldade na aula de Anatomia, aula de Biologia, aulas de laboratório, não as aulas práticas porque nós tínhamos um aluno da própria Educação Física que estava recebendo uma bolsa da instituição para acompanhá-la em todas as aulas práticas.

Talvez a dificuldade da Claudia relatada pela coordenadora, assim como a dificuldade que observei na intérprete em passar para o Sergio algumas informações durante a aula de Anatomia, estejarelacionadas ao que Hall (2006) apontou a respeito dos processos e forças de mudança que deslocaram as identidades no fim do século XX. Elas nos mostram que os espaços das universidades e da Educação Física vêm despertando o interesse de pessoas que até o início do século em questão foram excluídas deles, porque na Modernidade a Educação Física foi moldada pela cultura higienista (médica) e militar.

Na cultura militar, os corpos diferentes, quando não “corrigidos” pela educação do movimento e ordenados pela disciplina moral, correspondiam à desordem e significavam um empecilho a qualquer possibilidade de progresso do País. Por outro lado, na cultura médica, os corpos diferentes eram concebidos como anormais nos aspectos físicos e intelectuais, dentro do ideário de corpo criado para atender as necessidades sociais, econômicas e culturais da Modernidade, sendo vistos como um perigo para a sociedade. A identidade militar e médica dificultaram a presença de outras identidades na sociedade. A partir da cultura militar e médica, apareceram termos como apto, inapto, normal e anormal. Esses termos são naturalizados e não são questionados como resultados de uma construção advinda de normas estabelecidas com o propósito de “ajustar” os indivíduos ao meio social e atender a sociedade industrial emergente.

Por mais que a cultura militar e médica sejam parte constitutiva de nossa identidade profissional, a transformação da Educação Superior está ocorrendo. Trata-se de uma conquista que vem desde a escolarização básica. Pessoas com deficiência buscam qualificar-se, e não podemos negligenciar esta luta sem ao menos refletirmos sobre porque apenas há pouco tempo os corpos diferentes ousaram procurar os Cursos de Educação Física.

Se não refletirmos mais e “enxergarmos” as diferenças, continuaremos a trabalhar como estamos habituados, correndo o risco de reforçar a homogeneização cultural que elege alguns corpos em detrimento dos corpos diferentes e aceitaremos a diferença tendo como base a identidade normatizada, o idêntico (SKLIAR, 2002). O sujeito moderno nos habituou a falar do aluno com deficiência visual, no caso a Claudia, como um sujeito-problema: “[...] problema, tinha que vir fora do horário, pegar nas peças e ela não vem, só vem na aula. [...] Ela não vai conseguir” (P4). A presença do corpo diferente, uma das consequências do processo de mudanças ocorridas a partir do final do século XX, coloca-nos desafios profissionais diários, obrigando-nos a transformações identitárias, a perceber a diferença de outro modo.

Assim, não é possível falarmos da presença dos corpos diferentes desconsiderando as questões que constituem nossa identidade profissional e pessoal. Também não podemos deixar de perceber que o deslocamento das identidades docentes que as coloca em conflito não é uma situação particular do corpo docente de Educação Física, mas de todas as identidades da modernidade líquida (BAUMAN, 2001). Mas talvez nós docentes, vistos como “mestres” e professores, como o centro do conhecimento e da verdade, não pensássemos que mudanças poderiam ocorrer sem que elas partissem “do centro”, de nós, o que torna esse processo mais tenso.

Conforme os autores nos quais me apoio para escrever esta tese, o sujeito moderno que destaco como “centro” foi uma criação necessária sob determinadas circunstâncias, mas “no exato momento em que o terreno da subjetividade absoluta se desfaz, desfaz-se também a própria possibilidade de um objeto absoluto” (LACLAU, 2011 p. 48-49).

Assim,

Desaparecido o objetivismo como “obstáculo epistemológico”, tornou-se possível desenvolver todas as implicações da “morte do sujeito”. Nesse ponto, esta última mostrou o veneno oculto que a habitava, a possibilidade de sua segunda morte: “a morte da morte do sujeito”; a reemergência do

sujeito em decorrência de sua própria morte; a proliferação de finitudes concretas cujas limitações são a origem de sua força; o reconhecimento de que pode haver “sujeitos” porque o vazio que “o Sujeito” deveria preencher é, na verdade, irreparável.

Isto nos mostra que as representações mudam a todo o momento e outras identidades podem tornar-se hegemônicas. Por isso, dizemos que o campo da cultura não é tranquilo, mas de disputa e de poder, produzindo representações.

As representações que diariamente nos são apresentadas nomeiam e posicionam arbitrariamente os corpos como corpos “bombados”, corpos gordos, corpos saudáveis, corpos deficientes, como se estas fossem as representações verdadeiras. Considerar um corpo incompleto ou defeituoso por “falta” de um sentido ou de um membro é falar em nome de normas que inscreveram e desenharam o que seria um “corpo ideal”, num determinado tempo. Certamente estas normas se materializaram no corpo como códigos inscritos que, na forma discursiva e prática, apresentam seus efeitos normativos, mas que podem ser alterados a qualquer momento por novas identidades, com novas normas.

E, quando falo de normas, estou me referindo à sua inserção e capacidade de hierarquizar e classificar quando estabelecem uma identidade como “modelo” a ser seguido. Geralmente, ela corresponde à identidade que possui “[...] todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa” (SILVA, 2009, p. 83). Isso acontece mesmo dentro da própria diferença, que não é um espaço tranquilo, e sim um espaço de disputa de forças. No caso do corpo diferente se considerarmos nele apenas os aspectos biológicos podemos ignorar a diferença e nivelar os comportamentos.

Faço esta colocação porque a P1, quando lhe perguntei sobre o tipo de avaliação aplicada à Claudia separada da turma em geral, disse que gostaria de ter outro tipo de aluno cego:

[...] com outro cego mais aberto, extrovertido, que aceita mais a cultura do vidente, que aceite mais um pouco o vidente sem ter uma baixa estima, talvez ali eu consiga fazer esse trabalho, mas tá um pouco difícil encontrar.

É esta representação a partir do “mesmo”, neste caso do aluno que enxerga, que nos leva a regular e padronizar nossa prática docente e nossos discursos diante do corpo

diferente porque, como vimos, somos resultado de um passado no qual os discursos e práticas que nos produziram e nos subjetivaram foram os de sujeitos “normais” dentro dos padrões sociais e culturais da Modernidade, que na atualidade felizmente estão sendo deslocados pelas contingências de uma sociedade líquida (BAUMAN, 2001).

As contingências da sociedade líquida nos levam a rever a nossa prática docente e nossas atividades pedagógicas semestralmente. Como relata o P2 quando lhe perguntei como foi o encontro com o Sergio e a Claudia:

Já tinha o planejamento de aula que é o nosso e fazia o planejamento a mais. Mais ou menos uma hora por semana a mais do que o normal, me dedicava para planejar essa aula porque em termos pra ação prática, principalmente para a aula prática para a Claudia, eu tinha que me dedicar até a leitura do esporte adaptado em si, das regras, das modalidades. Para o Sergio eu já estava preparado, como eu já tinha a experiência do primeiro semestre, eu já sabia que ele ia estar no segundo. No planejamento eu já conseguia fazer isso. E, além disso, o Sergio é surdo, ele tem a visão, facilita ainda mais fazer o planejamento, aí, quando surgiu a Claudia, bom me deixa fazer de novo (P2).

Os processos de significação e representação não terminam, e sua incompletude possibilita que novas articulações sejam estabelecidas, como foi o replanejamento do P2, em consonância com a luta pelo ingresso e permanência dos corpos diferentes na Educação Superior. Estes, assim como nós corpo docente, na cultura consumista (BAUMAN, 2008), sofrem a “pressão constante para serem alguém mais” e lutam para crescer, estimulados pela cultura do conhecimento e a busca de uma condição de vida melhor por meio da educação. Esta foi uma verdade da Modernidade que constituiu a nossa identidade profissional, porém chegou ao corpo diferente muito mais tarde, por meio de lutas que fizeram sua identidade social ser reconhecida e seus direitos garantidos.

Trago agora o depoimento do Sergio. Quando lhe pedi para me contar como foi sua entrada no curso, no meio de sua fala, disse: “[...] aí eu pensei no Édio, bom, o Édio é referencial é tão importante. Quero fazer a Educação Física, vou aproveitar que sou surdo e tenho direito”. A subversão na estrutura discursiva do corpo biológico desencadeou políticas de articulação, deslocando o corpo diferente das margens e descentralizando as outras identidades corporais culturalmente estabelecidas como hegemônicas.

O Édio foi o primeiro aluno com corpo diferente em função de uma surdez que o Curso de Educação Física recebeu. Seu nome e suas experiências no curso foram citados também pela P3 e pela coordenadora, conforme relatos a seguir:

Na acadêmica foi [...] teve dois acadêmicos que me marcaram muito, é o Édio, que foi maravilhoso trabalhar com ele, que ele era auditivo, nossa, foi maravilhoso, aprendi muito, muito com ele, a ter a paciência, o entender, eu brincava: Édio fica quieto! Porque ele falava demais, ele se comunicava muito, mas ele era a diferença que a gente vê dos alunos (P3).

[...] nós tivemos um aluno surdo há 12 anos, eu lembro porque eu entrei aqui na instituição em 2003 e eu dei aula pra ele no terceiro semestre, então faz 12 anos [...] (Coordenadora).

Estas falas nos apresentam duas situações no Curso de Educação Física que podem ser relacionadas à representação cultural do corpo docente a respeito do corpo diferente. A primeira é que os professores receberam no curso um corpo diferente pela primeira vez em 2003, e, depois de 11 anos, o curso passou a ter novamente o mesmo tipo de corpo diferente, ou seja, outro aluno com surdez. Talvez por isso a P3 tenha dito que

[...] o auditivo é mais fácil, né? O ir e vir, ou não? Não sei porque eu nunca tinha tido essa experiência acadêmica com visual. Educação física, [...] Visual? A partir disso é construído, imagina daqui uns cinco, sete anos, sei lá.

A “facilidade” parece estar ligada ao “jogo” das questões biológicas. É mais fácil um corpo que enxerga do que outro corpo que não ouve porque o intérprete “elimina” a diferença. Esta prática classificatória permeou todo o século XIX, em que o corpo diferente (a deficiência), na perspectiva médica, foi visto como um problema, cuja estrutura corporal “anormal” o incapacitaria a realizar determinadas atividades consideradas normais. Os estudos feitos por Pimentel, Santana e Ribeiro (2013) com pessoas com deficiência contribuem neste sentido, acrescentando que as limitações delas podem ser potencializadas por determinados discursos e práticas sociais que as reforçam. Estas considerações levam à segunda observação, relacionada à Cláudia por ser a primeira aluna cega no curso. No discurso do corpo docente, evidencia-se o aspecto biológico, o impedimento da visão, que dificulta seu aprendizado e seu relacionamento/comportamento para com os outros.

Volto a Hall (1997) para destacar o papel da cultura como parte constitutiva da sociedade, que nos faz compreender que todas as práticas discursivas têm um significado e

estão presentes nas relações sociais que são estabelecidas em diferentes contextos, entre eles a universidade, dentro dela, no Curso de Educação Física. Por isso, nós “assumimos diferentes posicionamentos, em diferentes momentos e em diferentes lugares” (HALL, 1997, p. 30). Fazemos esses deslocamentos por não sermos fixos, o que nos faz representar de forma diferente o corpo diferente em diferentes contextos. Neste sentido, a presença do corpo diferente, em especial da Claudia, foi um fato importante no tensionamento e “deslocamento” das identidades docentes, desestabilizando-as no curso. Aliás, a presença dela movimentou as práticas de ensino, os materiais utilizados no Curso de Educação Física. Até a sua presença e o “desconforto” e desafio causados por ela, nada disso havia sido pensado. Quanto a isso, informa a coordenação do Curso:

Então foi pedido para comprar o que é mais fácil de conseguir, alguns materiais com guiso para trabalhar na aula com ela, e agora foi pedido no ano passado tentar encontrar um software para trabalhar na biologia que ela pudesse, uma massinha, o que ela pudesse pegar e, através do tato, entender o que era uma célula, o que compõe uma célula, como é uma célula muscular, tecido epitelial e assim por diante. Para não usar o microscópio, porque qual a função do microscópio para ela com essa deficiência? Nenhuma. Então, na verdade, ela precisava usar o tato para tentar entender aquele conteúdo.

Um ambiente com tensões e conflitos pode ser um campo aprendizado propício quando nos desfazemos da ideia de uma educação moderna homogênea. A P1, com a turma, proporcionou uma comunicação diferente, em três situações distintas, com o Sergio e a Claudia com uma apresentação musical. A P1 relata que a Claudia “aprendeu até mesmo movimentar o corpo no espaço para poder realizar os sinais, porque os sinais não são parados, eles têm movimentos”. O Sérgio “percebeu que ele era também capaz de cantar”, e “os ouvintes também perceberam que podiam cantar em outra língua”. Isso reforça a importância da presença dos diferentes, e quem sabe até a necessidade deles, para subverter a cultura das aulas de Educação Física, pautadas na demonstração que explorava mais o uso da visão e não oralidade que requisitava a audição. Ainda nesse contexto, os demais alunos da turma, sem o uso da voz, utilizaram o corpo, que entendo, como expus nesta tese em diálogo com os autores mencionados, como um conjunto simbólico, produzido socioculturalmente, que pode desenvolver outras experiências, que estejam para além do corpo normal.

Por isto, penso que os professores do Curso de Educação Física podem discutir como os corpos são culturalmente nomeados, determinando os gestos e as atitudes que interferem na constituição de nossas subjetividades em cada espaço-tempo. Quando me refiro a interferir na subjetividade, falo do corpo, dos gestos e das atitudes que, ao serem “civilizados”, extrapolam a materialidade corporal a ajustar os gestos como forma de reprimir os sentimentos, controlar os espaços para adequar as atitudes e classificá-las. Uma passagem elucidativa desta situação se encontra em Fanon (2008, p. 104) ao descrever o corpo como uma construção sociocultural

No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas. Sei que, se quiser fumar, terei de estender o braço direito e pegar o pacote de cigarros que se encontra na outra extremidade da mesa. Os fósforos estão na gaveta da esquerda, é preciso recuar um pouco. Faço todos esses gestos não por hábito, mas por um conhecimento implícito. Lenta construção de meu eu enquanto corpo, no seio de um mundo espacial e temporal, tal parece ser o esquema.

Mauss (1974) reconheceu que os atos corporais são influenciados pelos fenômenos biopsicosociológicos, porém esses atos possuem significados originais de acordo com o local em que foram produzidos, podendo mudar conforme o novo contexto e a interpretação das pessoas que os vivenciam ou apreciam. Estes atos variam conforme a educação, as diferentes experiências vividas e as trocas culturais.

Assim, percebo que não há nada de natural nos comportamentos que temos e nos gestos que fazemos. Isso me faz compreender que o corpo, como menciona Fanon (2008), possui uma relação entre os códigos orgânicos e os códigos da linguagem. Foi assim que determinado movimento, comportamento e prática corporal se tornou hegemônico e passou a “falar” e “ser” considerado como o comportamento ou gesto correto, educado, normal, aceitável e civilizado.

Bauman (2008) propõe uma abordagem sobre as práticas corporais na sociedade consumista que, no contexto educacional, engendram formas de ser e de viver que podem modificar as maneiras de agir que foram reorganizadas em função da noção de tempo fragmentado e da compreensão da vida como uma sucessão de acontecimentos que alterou o corpo em relação a seus prazeres, desejos, necessidades, tornando-os renovados e voláteis.

Isso nada mais é que o corpo respondendo aos códigos culturais constituídos pela sociedade de consumo que dita as formas como ele deve agir.

Não quero dizer com isto que sejamos meras “marionetes”, mas que somos sujeitos envolvidos por discursos que nos rodeiam. Nossos corpos são afetados pelas representações que se apresentam para constituir nossas identidades. Como ocorre no campo da representação, esta adesão não acontece sem resistência, porque sabemos que falar de cultura é estabelecer relação com o poder e sua representação.

Quando falo da representação nesta tese, e o faço repetidas vezes, é no sentido de apontar as implicações dos discursos que transitam nas nossas práticas que são centrais na formação dos sujeitos. Eles poderão ou não ser capazes de se identificar com as posições de sujeito que o discurso constrói. Estas implicações incorporam “[...] a ambiguidade, indeterminação e instabilidade atribuídas à linguagem” (SILVA, 2009, p. 90-91).

Como já foi destacado, no campo dos Estudos Culturais, a linguagem e o discurso ocupam um papel central nos processos de construção das representações. Nas relações sociais, a preocupação recai na identificação e consequente produção da diferença, marcada, como também já vimos, pelo corpo normal da Modernidade. O corpo diferente na atualidade nos coloca desafios por sermos também representações da modernidade e termos sido criados sob regras e normas de classificação, avaliação e exclusão.

Embora classificar e avaliar pareça nos perseguir diariamente e ser uma tarefa natural, Bauman (1999, p. 24), em *Modernidade e ambivalência*, nos mostra que “a guerra moderna contra a ambivalência, identificada com o caos e a falta de controle, portanto assustadora e marcada para morrer”, foi pautada na construção da “ordem” com a produção de classificações e categorias que eliminassem os “estranhos”. Ou seja, a ordem só é identificada como tal se for colocada frente a frente com o caos. O mesmo ocorre com o corpo normal e anormal: um só existe em função do outro.

Posso perceber que a representação que nos cerca a respeito de corpo na Educação Física ainda é a construída em cima de um corpo “sem limites” quanto à ideia de movimento e de completude em relação às partes que o compõem. Falo isto em função do convívio entre os corpos que se mostram surpresos ou desafiados diante do corpo diferente, e nós corpo docente não temos a dimensão das trocas possíveis. Trago, neste sentido, a fala da A1, colega de sala

do Sergio e Claudia. Quando perguntei a ela como sentia a dinâmica das aulas com os corpos diferentes, respondeu:

A gente sentiu que os professores explicavam mais pausadamente, e o que o Sergio não entendia o professor explicava com mais calma, e mostrava mais vezes no quadro, desenhava às vezes, ou parava, explicava mais devagar para a intérprete poder interpretar para ele. Acho que por um lado foi até bom, porque para a gente que estava prestando atenção prestava mais atenção quando ele estava explicando mais devagar.

Qualquer identidade se constitui na presença da diferença, ou seja, o não há como o corpo discente e mesmo o corpo docente, e tampouco o corpo diferente, se constroem fora de suas relações. Isto muda nossa forma de enxergar a relação entre o corpo discente e o corpo diferente no mesmo espaço. Para elucidar essa relação trago um fragmento da A1 quando lhe fiz a seguinte pergunta sobre a repetição do professor nas explicações quando o Sergio não entendia.

Você acha que este jeito do professor explicar ajudou?

Ajudou bastante, porque às vezes o professor explicando, explicando, explicando ele acha que tá todo mundo entendendo, e às vezes não tá, e aí ele pausa e fala para o Sergio: Entendeu? O aluno responde: Mais ou menos. Daí ele explica devagar, e aí todo mundo entende. Eu acho que foi bem bacana. E também veio a Claudia no segundo semestre com a deficiência visual, que entrava mais ainda a questão da explicação, o professor priorizava muito falar, e às vezes nem tanto no quadro, mas a audição, pedia para a sala ficar mais em silêncio porque ela precisava ouvir bastante e, quando tinha muita bagunça, ela ficava confusa, sem entender o que o professor falava. Daí ele pedia: “Gente, por favor, façam um pouco de silêncio”.

A fala da A1 vem ao encontro da afirmação de Bauman (1999) de que a identidade tende a ver no diferente alguém que pode ter se tornado o mesmo ou, pelo menos, aproximado do mesmo:

[...] algo com que se pode viver na medida em que se acredita que o mundo diferente é como o nosso, um “mundo com uma chave”, um mundo ordenado como o nosso, apenas mais um mundo ordenado habitado por amigos *ou* inimigos, sem híbridos para distorcer o quadro e confundir a ação e com regras e divisões que podemos ainda desconhecer, mas que podemos aprender se necessário (BAUMAN, 1999, p. 68).

Foi no mundo ordenado da modernidade que as grandes ciências, a Biologia e as Exatas e a Medicina, e logo as Ciências Humanas, buscaram imprimir seus significados no corpo regulando os movimentos, aperfeiçoando os gestos, considerando o corpo um elemento natural e universal. Traços destes significados permanecem na nossa prática docente como forma de identificação e especificação da Educação Física enquanto área de conhecimento, ou como a “necessidade e a reivindicação de fundamentar ‘cientificamente’ esta prática [...]” (BRACHT, 1996, p. 26). As percepções advindas das observações do corpo docente mostram práticas, discursos e sentimentos ambíguos que se alternam entre o “somos” e “temos” um corpo<sup>18</sup> (BRACHT, 1996), o que nos mostra que as identidades não são e nunca foram puras e que podem mudar. Logo, a ideia de corpo padronizado, sentimento inalterado, forma padronizada pode ser modificada na relação com o corpo diferente.

Nesta perspectiva o corpo se torna uma construção sociocultural (LE BRETON, 2007), porque está carregado de significados, busca imprimir significados na construção de identidade e na expressão subjetiva dos sujeitos por meio dos discursos. Por isso, alguns autores consideram a expressão corporal uma linguagem própria da humanidade, de cada sociedade que é compreendida na educação pelas modificações dos comportamentos, na moldagem dos gestos, no controle das emoções e sentimentos.

Na modernidade o corpo foi controlado pela “civilização” (ELIAS, 1994) e colonizado (HALL, 2003) e hoje esse processo mostra sua força quando, num movimento contrário à política da diferença, sustentamos a uniformidade e homogeneização.

Isto quer dizer que os discursos, quando interpelam o corpo, têm uma intencionalidade, cada um buscando imprimir, por meio dele, seu sistema de representação. Sem querer ser redundante, mas reforçando o que venho mantendo no campo teórico que permeia esta pesquisa, o discurso só faz sentido quando a ênfase é dada à sua representação, pois ela “é o papel chave da cultura na produção de significados que permeiam todas as relações sociais”.

Os discursos de caráter universalizante que muitas vezes ainda fazemos, como já se disse, vêm de representações da cultura militar e médica que, na Educação Física, trabalhou

---

<sup>18</sup> “[...] com a expressão ‘somos’ e ‘temos’ um corpo apresenta um desdobramento ou uma vertente da ambiguidade que se refere à relação natureza-cultura, que é uma questão que afeta o entendimento mais geral de ser humano e que se aguçá sobremaneira quando falamos de corpo e movimento” (BRACHT, 1996, p. 25).

com os corpos em espaços pedagógicos ordenados e disciplinados nos quais os corpos seguiam as normas. Nesta teia de significação em que a nossa identidade docente foi se constituindo e em novos espaços, como o que estamos vivendo na universidade com o corpo diferente, sujeitos a outros processos de identificação, podemos criar discursos e práticas diferentes para que a Educação Física seja mais amigável e aberta à presença do corpo diferente.

Este deslocamento nas identidades docentes provocada pela presença do corpo diferente abre um espaço no planejamento de nossas atividades letivas, mostrando que é possível mudarmos de uma situação para outra, sem que necessariamente um roteiro ou mesmo um planejamento tenha que ser contínuo. Estas inversões ampliam o que se sabe, suscitam dúvidas e quebram a hegemonia curricular.

Os deslocamentos aos quais me refiro aparecem na fala de P2 e P3 ao responderem a pergunta sobre as mudanças na organização das aulas.

Uma reorganização de uma acomodação que eu já tinha. Eu já estava acomodado no conteúdo, a didática, o tempo dedicado a cada conteúdo e eu tive que organizar isso aí (P2).

Eu tenho o roteiro de dois anos de atividades legais que eu criei, não queria mudar, mas tinha que adaptar [...] (P3).

Adaptar, reorganizar ou mesmo mudar reforça o pensamento de Hall (2003) de que, na perspectiva dos Estudos Culturais, é uma fantasia pensarmos em identidades plenamente unificadas e completas, que, no nosso caso, corresponderia a não alterarmos nossa prática nem nossos discursos na relação com a diferença, como se fosse possível negar que “a identidade é, assim, marcada pela diferença” (WOODWARD, 2009, p. 9).

#### **4.7 “... Os alunos aplaudiram, teve toda uma manifestação...”; “nossa, professor, é uma superação, né?” – A presença do corpo diferente fazendo pensar sobre a identidade**

A desnaturalização dos fenômenos sociais (VEIGA-NETO, 2003), ou seja, entendê-los como algo que foi construído historicamente e não olhar como um dado certo e verdadeiro, ajuda-nos a entender porque somos assim e como podemos ser diferentes.

Os aplausos dos alunos no momento que a Cláudia realizou o salto em altura na aula de atletismo reforçam que o “estranho” (BAUMAN, 1999) fez algo considerado uma superação para aqueles que foram incluídos, ou seja, os “anormais”. Eles me remetem a dois momentos no período de observação em que foram dirigidos para a Cláudia.

Foi a aula de Atletismo, mais especificamente o momento em que ela conseguiu realizar o salto em altura, que, na entrevista, o P2 menciona dizendo: “Me lembro que os alunos aplaudiram, teve toda uma manifestação dos próprios alunos. Eles mesmos, acho que não acreditavam. É uma pessoa sem visão”. As falas apresentadas mostram o uso que fazemos dos discursos, das situações em nosso cotidiano, sem percebermos que a estrutura de seus significados foi construída culturalmente na Idade Média pelo viés da compaixão religiosa e da caridade, marcando a construção de nossas identidades.

A cultura cristã dominante ensinava que dentro de um corpo pecador (corpo deficiente) existe uma alma boa, portanto, merecedora de caridade. Esse corpo massacrado historicamente continua sendo culpabilizado pelo seu próprio massacre (SKLIAR, 2002) quando ficamos surpresos e aplaudimos o que supostamente apenas um corpo normal pode fazer, e não um corpo diferente, “anormal”, “incapaz”.

Como o corpo diferente, a cultura católica hegemônica interpela nossas identidades e nos deixa sensíveis, irritados e em conflito, mas, por outro lado, é em torno dessas angústias e sentimentos que os esforços tanto de nossa parte quanto da coordenação poderão fazer ocorrer as mudanças no Curso de Educação Física.

Observei situações de conflito e angústia quando P2 representou o corpo diferente

Eu tenho um sentimento angustiante de pensar no dia a dia e de pensar no que ela sofre na sociedade.

Diante da colocação dos colegas, ao verem a Cláudia saltar eles me disseram: “Nossa, professor, é uma superação, né?” e eu respondi: “é o que a gente faz todo dia, não é? Supera deficiências, obstáculos, barreiras [...]”.

É nesse contexto que posso pensar na reestruturação de práticas pedagógicas vislumbrando a presença de novas identidades. A presença do corpo diferente é necessária para a subversão dos discursos hegemônicos e para favorecer a articulação entre as identidades. No entanto, é pelo discurso representado pelas palavras “superação”, “barreiras”,

“obstáculos”, que o corpo diferente se torna representado em um espaço homogêneo como da Educação Física.

A concepção de obstáculos passa a ser questionada por outra ideia a respeito de quem constrói os obstáculos, como foram construídos, em que momento, apresentando que as “coisas” inexistem fora do discurso. Ou seja, o salto apresentado e vivenciado por eles foi criado com esta técnica em um contexto histórico e cultural da Educação Física em que se pensava na identidade hegemônica que era a vidente, e não na diferença.

Em relação ao currículo da Educação Física, a nossa prática docente com característica técnica, especialmente em relação aos esportes, está vinculada com os conhecimentos da biomecânica e fisiologia do século XIX, que marcaram um espaço de homogeneidade e um padrão de desempenho na realização dos movimentos. Neste mesmo século o corpo diferente era visto no seu aspecto predominantemente biológico, como corpo com problemas orgânicos que precisavam ser tratados. O tratamento correspondia a uma ação entre o médico, o pedagogo e o psicólogo, em que prevalecia uma classificação orgânica e funcional normatizada (JANNUZZI, 2004).

Como consequência das normas, as categorizações foram criadas com suas assimetrias de poder, cujo propósito foi estabelecer entre os sujeitos sociais uma representação de cultura que identificasse o “normal” e o “anormal”, de forma que essas categorizações não fossem questionadas, e sim, ao contrário, naturalizadas.

Por isso, insisto, nesta tese, na desconstrução de discursos hegemônicos dirigidos ao corpo diferente – como se percebe na seguinte fala da aluna entrevistada: “Algumas pessoas sentiam dó, aí tem que ajudar ela porque ela não está enxergando, é mais difícil pra ela do que pra gente, vocês não têm cooperação” - que podem e devem ser alterados no jogo de tensões que o corpo diferente provoca no corpo discente hegemônico – como também se percebe no decorrer do semestre, como mostra a fala da própria aluna: “Várias apresentações a gente pode ver que ela podia fazer as apresentações [...] mesmo ela sendo deficiente, dava pra ela fazer, aí as pessoas mudaram um pouco a visão: Ah, ela consegue e tal!”

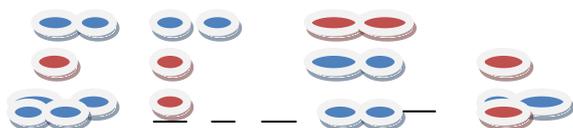
A frase “mesmo ela sendo deficiente” revela a construção de uma identidade cultural de corpo eficiente produzida pelas relações de poder no território da cultura, campo de significação e disputa de sentidos, que envolveu lutas para a imposição de um corpo

“normal” e “eficiente”, um corpo eficiente culturalmente normatizado, articulado com os interesses do mercado.

Ao salientar essa articulação com os interesses do mercado, não estou afirmando que ele seja o único elemento que determina o corpo, mas reconhecendo que esse é um dos campos que atualmente exerce forte influência sobre os corpos. Mas os interesses do mercado demandam uma cultura e seu poder de atuação, controle e formação de nossas identidades. Esse processo se dá em meio a conflitos e tensões que sentimos com a presença do corpo diferente. Perceber essa articulação contribui para entender a forma como esse corpo está presente no Curso de Educação Física; afinal, para servir à cultura consumista e dela se servir é preciso pertencer a certo grupo e ter certos conhecimentos.

Embora o discurso de que a busca de uma melhor formação e, conseqüentemente, um melhor trabalho garante consumo maior não seja apenas um discurso do Curso de Educação Física, mas um discurso que circula pelas universidades, ele está muito presente no Curso de Educação Física, fabricando corpos. É neste contexto, cheio de escolhas que exigem negociação permanente, que atuamos e se situa nossa identidade profissional. Nossas identidades “flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas, e lançadas pelas pessoas em nossa volta [...]. Há uma ampla probabilidade de desentendimento e o resultado da negociação permanece eternamente pendente” (BAUMAN, 2005, p. 19). Isso causa uma “irritação” (HALL, 2003), pois ainda não estamos habituados a lidar com situações ambivalentes. Mas provoca também novas formas de lidar com o corpo diferente e representá-lo.

Isso parece ter ocorrido na aula da P3 quando ela chegou e colocou na parede um papel pardo com alguns círculos pintados de duas cores: azul e vermelho, dispostos aleatoriamente em fileiras e com espaços entre eles. Chegou perto da Claudia e disse: “Fulana, esta atividade é muito visual, então vou fazer o seguinte com você pra te ajudar”. Lembrou-a da aula anterior, em que trabalharam monossílabos e dissílabos, e perguntou ao AG que sílaba criaram, e o AG respondeu: “PÁ” “E dissílabo?” Ele respondeu: “PARAR”. Ela estava conversando na frente da Claudia, mas dirigiu a pergunta ao AG, que estava ao lado da aluna, olhando para ele. E continuou explicando: “Então, ‘PARAR’ corresponde às duas bolinhas juntas, que são as dissílabas, e as separadas, as monossílabas. Eu poderia ter te dado antes para você ter decorado que ficaria mais fácil para esta atividade”.



Os alunos trabalharam ritmo simples, tempo e contratempo. As duplas colocaram nos círculos as palavras monossílabas e dissílabas que tinham criado na aula anterior. As cores azuis e vermelhas representavam movimentos diferentes que deveriam ser associados às palavras.

Nesta atividade a Claudia realizou na sílaba PÁ o movimento de escavar e, na palavra PARAR, fez o gesto de parar colocando as duas mãos estendidas para a frente. Os traços no desenho representam silêncio.

No momento que a professora pronunciou a palavra “PA-RAR”, tocou no ombro da Claudia para passar o ritmo em dois tempos e a divisão silábica, para que ela sentisse. Com o Sergio, a intérprete, de frente para ele, foi gesticulando e pronunciando as palavras.

Depois, a professora trabalhou com as palavras que também estavam em outro papel pardo, que colou na parede, embaixo do que já estava com os círculos.

TIQUE TOC TACTEC  
 TIQUE TÉC \_\_\_ TAC  
 TÉCTAC TIQUE TOC  
 TÉC \_\_\_ TOC TAC

Ela combinou com os acadêmicos o seguinte:

TIC – bater palmas.

TOC – estralar os dedos.

TAC – bater os pés.

A professora pediu que todos repetissem as palavras sem os gestos, depois com os gestos, e o AG lia as palavras antes de todos os alunos para a Claudia, e depois com eles. A professora fez isso pausadamente para a Claudia acompanhar, e o Sergio lia e olhava para a intérprete e para seus colegas.

Depois que repetiram isso algumas vezes, a professora pediu que ficassem de costas para a escrita, para entrarem na realidade da Claudia, enquanto ela lia as frases e eles apenas ouviam.

O Sergio ficou nervoso porque tentava fazer a leitura labial com a intérprete e sentia dificuldade em entender apenas por este meio, porque também estava de costas. Até este dia, eu não havia percebido por parte do Sergio qualquer irritação ou desconforto nas aulas relacionado à falta de entendimento. A intérprete o auxilia muito, tanto dentro da sala como fora, nas aulas práticas. O Sergio tentava olhar para trás para ler, e a interprete o chamava para a frente (DIÁRIO DE CAMPO, 25/09/2014).

Apesar de a P3 ter pensado em uma forma de lidar com o corpo diferente, este não conseguiu aprender a atividade. Muitas vezes, a presença do corpo diferente serve para produzir nos outros a ideia de que ele deve se esforçar mais, já que até mesmo os “surdos” estão conseguindo ter algum sucesso.

A normalidade recorre aos “anormais” para reforçar a norma. Isso se percebe no relato de A2, que estranhamente se sente “um Zé Ruela” porque se o “[...] surdo faz Faculdade de Educação Física” e ele por não ter um corpo diferente também deve cursar, pois isso corresponde à norma. Conforme Skliar (1999, p. 22), falar em “oposições binárias supõe que o primeiro termo define a norma e que o segundo existe fora do domínio daquele”, ou seja, na oposição normal/anormal, o primeiro é o padrão e deve ser seguido. Para mostrar que esta ordem não é natural, mas criada e que foi imposta ao mundo natural e social, Veiga-Neto (2001) traz as palavras de Foucault e Bauman, que compreendem a Modernidade como

O tempo em que a ordem deixou de ser vista como algo natural, como “algo que estava aí”, e passou a ser entendida simplesmente enquanto ordem e, como tal, um problema a ser resolvido, uma disposição que, por não estar desde sempre aí, deve ser imposta ao mundo natural e social (p. 26).

Logo, a invenção do corpo anormal, seja ele pecador ou patológico, também foi e continua sendo uma condição necessária para a existência de corpos binários. A presença de um só é justificada pela existência do “outro”, que discuti nesta tese como corpo diferente no binarismo normal/anormal (VEIGA-NETO, 2001).

De tudo isso fica a sensação de descompasso entre aquilo que queremos fazer e aquilo que conseguimos fazer diante de uma realidade *diferente* daquela a que estamos acostumados. Na *verdade* só existem diferenças na nossa prática docente. Como sujeitos da Modernidade, nossas identidades foram encobertas pelo discurso hegemônico que interferiu na nossa subjetividade e nos vemos instáveis, sujeitos a novas articulações e à criação de novas identidades.

Enfim, como vimos, a presença do corpo diferente produz novas representações sobre esse corpo e sobre os nossos corpos, também, mas nunca é demais lembrar que elas carregam as marcas históricas e culturais da cultura hegemônica. Trata-se de um corpo que “incomoda” e “perturba” tanto a identidade discente como docente.

## 5 ÚLTIMAS ESCRITAS?

Como pensar em escrever a frase “Considerações finais” em uma tese na qual venho apresentando deslocamentos de nossas identidades docentes em um currículo da Educação Física em que a hegemonia do corpo “normal” não é natural, mas foi artificialmente construída na Modernidade e hoje é perturbada pela presença do corpo diferente?

Considero este momento da tese, em que há muito ainda a tecer, um momento em que outras mãos “quentes, inconsequentes” (BARUKI, 1978, p. 71) poderão se juntar às minhas e, ao continuar refletindo sobre o corpo diferente na Educação Física, sinto-me instigada a fazer uma retomada dos caminhos trilhados na construção dessa tese, que abordou as representações culturais que os docentes de Educação Física (re)produzem sobre o corpo diferente.

Como apontei, a forma como o corpo diferente é representado no contexto atual, no Curso de Educação Física, é um produto histórico e cultural. O corpo diferente na Idade Média era associado ao mal, ao demônio. Ele era alvo de práticas de caridade e piedade. Na Modernidade houve a produção do corpo normal, por meio dos conhecimentos de várias ciências, com destaque para a Medicina, Psicologia e Biologia. Em consequência, também houve a produção do anormal. Essas representações, embora tenham sido criadas, foram naturalizadas e ainda hoje, como vimos, estão presentes em muitos momentos no Curso de Educação Física. Entretanto, a presença do corpo diferente forja outras representações.

O corpo docente trouxe em suas falas a representação do corpo diferente vinculado às suas características biológicas, principalmente em relação ao corpo diferente que apresenta deficiência visual. Mas também apresentou falas que posicionavam o corpo de outra forma, em parte por meio da Educação Física Adaptada, que sugere uma visão da deficiência para além das questões biológicas. Como apontei, as falas estão dentro de um sistema de significação no qual algumas identidades que constituíram o corpo diferente por meio dos processos históricos e culturais aparecem com mais frequência, como é o sentido atribuído ao corpo relacionando-o às questões biológicas. Essa frequência maior, como destaquei, está relacionada às relações de poder hegemônicas. As representações hegemônicas, ao se tornarem hegemônicas, tendem a manter sua hegemonia. Mas essas representações não são

fixas; como procurei mostrar, outras representações infiltram-se, sobretudo pela presença do corpo diferente.

Da mesma forma que a ênfase biológica, a normalização também continua muito forte no Curso de Educação Física. Os corpos diferentes tendem a receber reconhecimento, tanto por parte dos colegas quanto por parte de professores, quando desenvolvem atividades de sujeitos “normais”. Muitas vezes, há um desejo que esse corpo seja um pouco mais normal ou um alívio por ele ser mais próximo do normal, como se pode perceber quando os professores salientam que o aluno surdo faz leitura labial e consegue expressar algumas palavras, ou quando eles dizem que gostariam que o aluno cego fosse mais extrovertido. Mas a normalização também não é um processo dado. A presença do corpo diferente provoca fissuras na normalidade. Ele provoca reflexões, muda o planejamento, muda as aulas, muda a comunicação. Ele irrita e se irrita (HALL, 2003), colocando a norma em xeque. Ele a coloca em xeque quando questiona o jeito de falar “olha aqui”, “escuta aqui”, que atende aos “normais”, mas ignora o corpo diferente. Ele coloca em xeque a educação da Modernidade que preconizava uma ação formadora de virtudes e ordem, corrigindo qualquer movimento ou comportamento considerado defeituoso ou inconveniente em relação ao estabelecido pela norma (NEIRA; NUNES, 2007).

Nunca é demais salientar que as representações não são fixas. A concepção de corpo diferente que evidencia as características biológicas pode ser reformulada com outros conhecimentos, conhecimentos que não sejam um impedimento para o seu desenvolvimento, que não sejam apenas a invenção dos normais (SKLIAR, 2003). Mais do que nos preocuparmos com qual conhecimento é verdadeiro, cabe interrogar-nos: quem define o que é verdadeiro? Que este movimento é correto? Correto para quem? Que interesses estão presentes? Que relações de poder produziram determinada verdade?

A tese mostrou que as relações entre os corpos diferentes ou identidades antagônicas dentro do contexto da política de educação inclusiva no Curso de Educação Física desencadearam processos articulatórios entre as identidades docentes e discentes, produzindo novos significados que, se não apagam totalmente as representações hegemônicas, colocam-nas em xeque. Há uma permanente luta e tensão, de modo que os processos articulatórios não são tranquilos. Há representações mais difíceis de ressignificar, dificultando a emergência de outras formas de trabalhar e dialogar com o corpo diferente.

Vi que a cultura cristã e a cultura marcada pelo discurso da inclusão também provocam tensões em relação à presença do corpo diferente, principalmente em relação à deficiência visual. A cultura cristã e sua representação do corpo diferente se mostraram presentes por intermédio de palavras como “coitado”, “indefeso”, “tenho pena”. Elas dificultam perceber a potencialidade e capacidade desse corpo. Estes sentimentos de culpa aparecem, sobretudo durante a avaliação do corpo diferente. Esse momento, em vez de ser marcado pela diferença, tende a produzir constrangimento e angústia no corpo docente.

Quero salientar que essa tese, pela análise de algumas falas e práticas do Curso de Educação Física, contribui para desconstruir ou ressignificar a ideia que construímos sobre o corpo na formação docente. Essa desconstrução se deve, sobretudo à presença da Claudia e do Sergio. Até então nós professores utilizávamos apenas estratégias de ensino na formação – exceto LIBRAS, que é obrigatória no currículo – que atendessem o corpo discente, visto como homogêneo. A ideia de corpo discente homogêneo teve que ser repensada a partir da presença da Claudia e do Sergio. Estratégias para o currículo da Educação Física que contemplem a presença do corpo diferente tiveram que ser pensadas, gestadas, implementadas.

A presença dos corpos diferentes implicou adequações nas diferentes instâncias a partir de mudanças na estrutura física, na solicitação de materiais para o Curso de Educação Física e na prática pedagógica do corpo docente.

O estranhamento provocado pela presença do corpo diferente forja novas representações sobre esse corpo na Educação Física, mostrando a possibilidade de outros corpos frequentarem o curso. A relação entre os corpos docentes e a Claudia produziu efeitos que marcaram a política da diferença, fissurando o discurso hegemônico do tipo “olhem aqui”. No contexto social do curso, esta situação é relevante no sentido de reconhecermos que a linguagem é uma criação de processos históricos e culturais e que, como forma de poder, pode servir para silenciar grupos, excluindo-os até mesmo da convivência.

Penso que a tese mostra a importância da presença do corpo diferente na Educação Física para invocar novas identidades e provocar alguns deslocamentos no currículo. Penso também que esta é uma questão que se estende à identidade profissional, no sentido de reconstituir o seu referencial simbólico sobre o corpo a partir da existência de diferentes corpos.

Conforme Neira; Lima; Nunes (2014, p. 1224) destacam, a educação pode ser “[...] uma forma de negação de certos sujeitos e da sua cultura e a valorização de outros, o que caracteriza o antagonico jogo de captura dos sujeitos da educação e a produção da identidade e da diferença”. A pesquisa, entretanto, mostra que a presença do corpo diferente na Educação Superior pode forjar a política da diferença, em que o diferente é representado não pelo que o “normal” inventou sobre ele, mas pela sua forma diferente de expressar-se e dizer-se.

Apesar da presença do corpo diferente provocar deslocamentos e forjar outras representações, a tese também mostra que no Curso de Educação Física a diferença ainda é negada e ignorada em vários momentos. Na Educação Física, produto da lógica moderna da normalização e da ordem, em muitas ocasiões sobressai nas práticas pedagógicas a preocupação com os alunos dispostos rigorosamente em fileiras, repetindo os movimentos vários vezes, correndo em círculo em volta da quadra, quadra, e as aulas práticas e teóricas dadas tendo em vista a padronização. Essas práticas não deixam de ser uma forma de negação. Em determinados momentos em minhas observações, percebia que os alunos que ouvem ou enxergam podiam fazer todas as atividades e os que não ouvem ou não enxergam não podiam fazê-las. Muitas vezes, os corpos diferentes não acompanhavam as aulas práticas e teóricas. Às vezes, ficavam dormindo (Cláudia) ou simplesmente não conseguiam acompanhá-las. Mas penso que mesmo essas situações, por mais dolorosas que sejam para os corpos diferentes, também provocam deslocamentos e reflexões no corpo docente sobre o que poderá fazer em outras aulas para que os corpos diferentes possam efetivamente participar.

Em última instância, pode-se dizer que essas experiências, mesmo que inscritas nas representações modernas, vão paradoxalmente forjando outras representações. A presença do corpo diferente provoca a quebra de uma rotina de elaboração de aula. Mesmo que em alguns momentos de aula os corpos diferentes ainda não sejam contemplados, durante as entrevistas todos os professores mostraram-se preocupados em mudar seu planejamento e suas aulas e citaram exemplos de mudanças nas formas de explicar os conteúdos que facilitaram a comunicação entre eles e os corpos diferentes.

Cabe ainda registrar que a presença da aluna cega no Curso de Educação Física era uma novidade, pois fazia anos em que o curso não recebia um aluno cego. Nesse sentido, cabe destacar que a Universidade, na época da pesquisa, ainda não tinha adquirido todo o material didático necessário e previsto em Lei, sobretudo em relação à cultura cega. Isso fez

com que o trabalho do professor se tornasse mais dificultoso, e, muitas vezes, a inclusão do corpo diferente ocorria de improviso ou dependia da criatividade do professor. Em relação à cultura surda, como já havia experiências anteriores, houve menos estranhamento, além da presença permanente do intérprete, que, em muitos casos, fazia com que o professor não percebesse a presença dessa cultura. Mas essa não percepção de sua presença está também fortemente marcada pela normalização.

Mas se a presença de corpos diferentes em relação à deficiência visual e surdez ainda é pequena, ela tende a aumentar. Nesse sentido, no espaço universitário cruzarão cada vez mais diferentes corpos, cada um dentro de sistemas de representação que marcam sua identidade e emitem diferentes significados a todo o momento. Como corpo docente, precisamos refletir sobre sua presença e, sobretudo, como pensamos ter exposto em nossa argumentação, desconstruir a lógica da Modernidade e sua obsessão pela norma. Como aponta Skliar (2003), mais do que problematizar o anormal, urge problematizar o normal, a normalidade, ou, como sugere Daólio (2003, p. 124), urge pensar na “educação física da desordem” (DAÓLIO, 2003, p. 124), no sentido de exercermos a política da diferença com base na diferença e não na normalidade. As experiências com os corpos diferentes que tivemos no curso podem ajudar a compreender melhor outros corpos diferentes que poderão ingressar no Curso de Educação Física, cada um com sua identidade, resultado de processos históricos e culturais diferentes.

Finalizo a tese lembrando que nós corpo docente estamos em um Curso de Educação Física no qual o corpo diferente é uma realidade. Esta situação, como procurei mostrar, forja outras representações sobre o corpo diferente, e também um outro currículo. Quem sabe representações de um corpo diferente e um currículo que não estejam divididos em flores e ervas daninhas (BAUMAN, 2001), em normais e anormais (SKLIAR, 2003), em deficientes e eficientes, entre saudáveis e doentes, entre perfeitos e deformados. Enfim, um currículo que não seja dual, mas plural.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANZAI, Koiti. O corpo enquanto objeto de consumo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 21, n. 2/3, p. 71-76, 2000.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, p. 39-59, 1995.

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 2.ed. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - UNISINOS, São Leopoldo, 2005.

BARUKI, Magali de Souza. **Ciranda da vida**. Resenha Universitária LTDA, São Paulo, 1978.

BAUMAN, Zigmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade e holocausto**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade e ambivalência**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Zigmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Tradução José Gradei. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Zigmunt. **Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Zigmunt. **Capitalismo Parasitário**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BAUMAN, Zigmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, maio/ago. 2008.

BEZERRA, Alex Fabiano Santos. **Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de educação física**. 2010. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus de Marília.

BRACHT, Valter. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista Educação Física**, São Paulo, supl.2, p. 23-28, 1996.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 14-24, 2000.

BRACHT, Valter. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRANCATTI, P. R. Atividades esportivas, recreativas e de lazer aplicadas a pessoas deficientes. In: MANZINI, E. J. ; BRANCATTI, P. R. **Educação especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística**. (Org.). Marília: UNESP/Marília - Publicações, 1999. p. 43-62.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer 215, de 1987**. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Brasília, DF, 10 jun. 1987.

BRASIL. Conselho Federal de Educação Física. **Resolução CONFEF nº 052/2002**: Dispõe sobre Normas Básicas Complementares para fiscalização e funcionamento de Pessoas Jurídicas prestadoras de serviços na área da atividade física, desportiva, e similares. Rio de Janeiro, 10 de Dezembro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer 58, de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Brasília, DF, 18 fev. 2004.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 7.612, de 17 de Novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/DEC%207.612-2011?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.612-2011?OpenDocument)>. Acessado em: 10 fev. 2015.

BRASIL. Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão (MPOG). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censos demográficos**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acessado em: 10 fev. 2015.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

CASTRO, Eliane Mauerberg de. **Atividade física adaptada**. Tecmedd. Ribeirão Preto, SP, 2005.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CONFED. Conselho Federal de Educação Física. **Símbolo da Profissão de Educação Física**. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=26>>. Acesso em 25 out. 2015.p.402.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-jacques; VIGARELLO, Georges (Org.).**História do corpo**: as mutações do olhar. O século XX. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

COSTA, Jociane Rosa de Macedo. Redesenhando uma pesquisa a partir dos Estudos Culturais. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Caminhos investigativos III**. Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 85-116.

COSTA, Márcia Vorraber. (Org.). **Escola Básica na virada do século**: cultura, política e currículo. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural de identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 93-118.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença: In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e culturas -XIV ENDIPE, Porto Alegre - RS: Edipucrs, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. Imagens do consumismo na escola – A produtividade da cultura visual. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 263 -272, jul./dez., 2012.

COSTA, Márcia Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Classe especial e regular no contexto da educação física**: segregar ou integrar? Londrina: Ed. da UEL, 1997.

CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. Práticas corporais em Juiz de Fora (1876 – 1915). **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 51-65, set./dez. 2011.

DAMICO, José Geraldo Soares; KNUTH, Alan Goularte. O des(encontro) das práticas corporais e atividade física: Híbridizações e borramentos no campo da saúde. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 329-350, jan./mar., 2014.

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

DAOLIO, Jocimar. A ordem e a (des)ordem na educação física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 115-127, set. 2003.

- DORNELES, Claunice Maria. **A concepção dos professores sobre in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco Campo Grande - MS.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Tradução Ruy Junomann. Revisão e apresentação de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001.
- GAIO, Roberta. **Para além do corpo com deficiência** - histórias de vida. São Paulo: Fontoura, 2006.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. **O método francês e a educação física no Brasil: da caserna a escola**. 1992. 223f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade Humana) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- GOESSLER, Danieli de Cássia Barreto. Inclusão no ensino superior: o que revelam os microdados do censo da educação superior no período 2009-2012. **Anais... X ANPED SUL**, Florianópolis, p. 1-16, outubro, 2014.
- GOIS JUNIOR, Edivaldo. **Os higienistas e a educação física: a história dos seus ideais**. 2000. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro.
- GONDRA, José G. Combater a “Poética Pallidez”: a questão da higienização dos corpos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. especial, p. 121-161, jul./dez. 2004.
- GRIFI, G. **História da educação física e do esporte**. Porto Alegre: D C Luzatto Editores, 1989.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**, v. 2, n. 22, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 8.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio, 2004.
- KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRONBAUER, Gláucia Andreza; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Circo e a educação do corpo - da capitalização dos espetáculos à sala de aula. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 9, n. 18, p. 156-176, jul./dez., 2014.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **A Razão Populista**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y estratégia socialista**: hacia una radicalización de la democracia. Madri: Editora E, 1987.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LULKIN, Sérgio Andrés. Atividades dramáticas com estudantes surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 50-65.

MAUERBERG-DECASTRO, Eliane. **Atividade física adaptada**: Ribeirão Preto: Tecmed, 2005.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. Tradução de Lamberto Puccinelli. São Paulo: EPU/Edusp, 1974.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MORENO, Andrea; VAGO, Tarcísio Mauro. Nascer de novo na cidade-jardim da República: Belo Horizonte como lugar de cultivo de corpos (1891-1930). **Pro-Posições**, Campinas, v.22, n. 3, p. 67 -80, set./dez., 2011.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: conformação da pedagogia moderna. Tradução de Mustafá Yasbec. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Caligrama**: Revista de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Mídia, v.3, n.3, p. 1-16, set./dez. 2007.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emilia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (Orgs.). **Educação Física e culturas**: ensaios sobre a prática. São Paulo: FEUSP, vol. 2, 2014.

OLIVEIRA, Anderson José Machado. Corpo e santidade na América portuguesa. In: PRIORE, Mary Del; AMANTINO, Márcia (Orgs.). **História do corpo no Brasil**. São Paulo: UNESP, 2011. p. 45-68.

OLIVEIRA, Pedro Paulo Martins de. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

PARAISO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n. 140, p. 587-604, maio/ago., 2010.

PIMENTEL, Susana Couto; SANTANA, Laíse Lima; RIBEIRO, Valterci. Concepções sobre a condição de deficiência: o olhar de estudantes do ensino superior que vivenciam essa realidade. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ano 10, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul./dez., 2013.

PINHEIRO, Juliana da Silva. **A experiência do ser humano cartesiano**. Trilhas Filosóficas Ano IV, n. 1, p. 50-64, jan.-jun., 2011.

PIZA, Maria Helena Machado. **O Processo inclusivo em uma instituição particular de ensino superior do Estado de São Paulo**. 2011. 110 f. Tese (Doutorado em Educação) –

PORCHEDDU, Alba. BAUMAN, Zygmunt. Entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009.

PRIORE, Mary Del; AMANTINO, Márcia. **Historia do corpo no Brasil**. São Paulo: UNESP, 2011.

QUADROS, Cristiane de. **Higienizar, reabilitar e normalizar**: a constituição da escola especial. 2011. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma história do corpo? In: Carmem Soares (org.). **Corpo e História**. Campinas, EP: Autores Associados, 2004.

SANTIN, S. Educação física: **Da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: Edições EST/Esef, 1994. SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Para um novo senso comum, v.4).

SCHARAGRODSKY, Pablo Ariel. Cuerposfemeninos em movimiento o acerca de los significados sobre la salud y la enfermedad a fines del siglo XIX en Argentina. **Pro-Posições**, Campinas, v.22, n. 3, set./dez., 2011.

SIGOLI, Mário André; ROSE JUNIOR, Dante de. A história do uso político do esporte. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, Brasília, v. 12, n. 2, p. 111-119, jun. 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “A produção social da identidade e da diferença”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O que é, afinal, estudos culturais?** 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, Ana Patriciada. **Corpo, inclusão/exclusão e formação de professores.** 2012. 204f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA, Rita de Fátima; SEABRA JÚNIOR, Luiz, ARAÚJO, Paulo Ferreira. **Educação Física Adaptada no Brasil:** da história à inclusão educacional. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-142.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão:** abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão a alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215. (Série Cultura, Memória e Currículo, v. 2).

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo:** estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física:** raízes européias e Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2004.

SOARES, Carminha. **A inclusão social e a mídia:** um único olhar. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, Ana Cristina Silva. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará:** estudo sobre ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SOARES, Carmem Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia; FRAGA, Alex Branco. Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. **Pro-Posições.** Campinas: São Paulo Faculdade de Educação Física, v. 14, n. 2 (41) - maio/ago. 2003

VARGAS, Cláudio Pellini; MOREIRA Antonio Flavio Barbosa. A crise epistemológica na educação física: implicações no trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.146, p. 408-427, maio/ago., 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 23, p. 5-15, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governmentamento. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 79-85, jul./dez. 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão como dominação do outro pelo mesmo. **VII Colóquio Internacional Michel Foucault**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, outubro, 2011.

VIGARELLO, Georges. A invenção da ginástica no século XIX: movimentos novos, corpos novos. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 9-20, set. 2003.

WINNICK, Joseph. **Educação Física e esportes Adaptados**. Barueri: Manole, 2004.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 7-73.

WORTMANN, Maria Lucia Castagna. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 72-92.

WORTMANN, Maria Lucia Castagna. Algumas considerações sobre a articulação entre Estudos Culturais e Educação (e sobre outras mais). In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre os estudos culturais em Educação**. Canoas: Ulbra, 2005. p. 163-180.

ZOBOLI, Fábio; ALMEIDA, Felipe Quintão de; BORDAS, Miguel Angel García. Corpo e educação: algumas questões epistemológicas. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 9, n. 18, jul./dez., 2014.

**ANEXO**

**Anexo A - Carta de informação à coordenação de Curso de Educação Física**

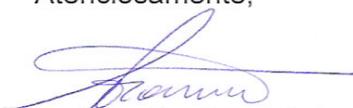
Campo Grande, 08 de outubro de 2014.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco \_\_\_\_\_

**Assunto: Desenvolvimento de pesquisa/Doutorado**

Informo que após reunião do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Educação Física no dia 02 de setembro, ficou definido que a professora Me. VERA LÍCIA DE SOUZA BARUKI terá acesso aos documentos do curso necessários para o desenvolvimento de seu projeto de pesquisa, assim como participar/observar as atividades propostas nas aulas do referido curso.

Atenciosamente,



Luciane Coelho Rabel \_\_\_\_\_  
Coordenadora do Curso de Educação Física/UCDB

## APÊNDICES

**ApêndiceA-** Roteiro de entrevista com o corpo docente

1. Temos hoje no Curso de Educação Física pessoas com deficiência que na minha tese denomino de “corpo diferente”. Como foi o primeiro contato entre você e eles em sala de aula? Conte-me sobre esse encontro.
  
2. Você precisou modificar as suas aulas?
  
3. Como é trabalhar com o corpo diferente?

**Apêndice B** -Roteiro de entrevista com o corpo discente

1. Como foi para você entrar em sala de aula e encontrar um colega diferente?
2. Percebeu diferença nas aulas com a presença deles?