

Sobre diferença e inclusão: construções discursivas no campo da Educação Física

On difference and inclusion: discursive constructions in the field of Physical Education

DOI:10.18226/21784612.v30.e026002

Victor Hugo Barysh¹

Kemily Toledo-Quiroga²

Matheus Saldanha do Amaral Reis³

Resumo: Este trabalho investe em uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas em Educação Física escolar, articulando a pedagogia da diferença como chave para desestabilizar modelos normativos que reduzem corpos divergentes a objetos de intervenção técnica. Ao confrontar a tradição biomédica que interpreta a deficiência como déficit individual – enraizada em padrões de eficiência corporal vinculados à produtividade capitalista –, propomos reconhecê-la como artefato sociopolítico, produzido em redes de poder e disputas por significação. Essa transição paradigmática exige abandonar a lógica integradora que, sob discursos de inclusão, mascara mecanismos sutis de exclusão, como as categorizações “alunos problema” e “alunos de inclusão”, que funcionam como dispositivos de controle. A reinvenção curricular emerge como eixo central; não como mera adaptação de conteúdos, mas como espaço de acontecimento pedagógico, em que o planejamento cede lugar à escuta ativa dos gestos, silêncios e invenções cotidianas. Nesse horizonte, a aula de Educação Física transforma-se em laboratório ético: atividades cooperativas substituem competições hierárquicas; regras tornam-se negociáveis; materiais convencionais dão lugar a objetos cotidianos ressignificados. Tal abordagem tensiona a curva normal – tecnologia estatística que naturaliza exclusões ao eleger corpos médios como parâmetro universal –, propondo, em seu lugar, um

¹ Licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Integra o Grupo de Pesquisa Conhecimento, Currículo e Avaliação (CONCAVA/UERJ). E-mail: victor-barysh@gmail.com

² Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Integra o Grupo de Estudos em História do Currículo (GEHC), no âmbito do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC/UFRJ). E-mail: kemily.toledo@gmail.com

³ Doutor em Educação pelo mesmo programa. Atua como Professor Substituto no Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Educação da UERJ (DSCE/UERJ). É vice-coordenador do Grupo de Pesquisa Conhecimento, Currículo e Avaliação (CONCAVA). E-mail: matheussaldanhareis@gmail.com

currículo compreendido como *différance*, texto em permanente tradução que acolhe singularidades sem reduzi-las a categorias prévias. Ao fim, defendemos um compromisso ético-político-estético, no qual o docente assume papel de mediador cultural em vez de técnico controlador. Isso implica reconhecer a incompletude não como falha, mas como condição ontológica do ensinar: cada encontro pedagógico carrega potencial para deslocar hierarquias e reescrever normas. A persistência de sistemas excludentes – turmas numerosas, infraestruturas precárias, currículos engessados – é tensionada como matéria-prima para invenção coletiva, e não como obstáculo intransponível. Assim, a diferença deixa de ser problema a ser resolvido, convertendo-se em motor epistemológico que desafia a Educação Física a transcender sua herança disciplinar e reinventar-se como prática de acolhimento radical da multiplicidade humana.

Palavras-chave: Abordagem discursiva. Educação Física escolar. Inclusão. Pedagogia da diferença.

Abstract: This study engages in a critical reflection on pedagogical practices in school physical education, employing the pedagogy of difference as a framework to destabilize normative models that reduce non-conforming bodies to objects of technical intervention. By confronting the biomedical tradition that interprets disability as an individual deficit – rooted in bodily efficiency standards tied to capitalist productivity – we propose recognizing it as a sociopolitical artifact, produced through power networks and struggles over meaning. This paradigmatic shift demands abandoning integrationist logic, which masks subtle exclusion mechanisms under inclusion discourses, such as the categorization of “problematic students” and “inclusive students” that function as control devices. Curriculum reinvention emerges as a central axis – not merely as content adaptation but as a space for pedagogical events, where planning yields to active listening of gestures, silences, and daily inventions. Within this horizon, physical education classes transform into ethical laboratories: cooperative activities replace hierarchical competitions; rules become negotiable; conventional materials give way to reimaged everyday objects. This approach challenges the normal curve – a statistical technology that naturalizes exclusion by elevating average bodies as universal parameters – proposing instead a curriculum understood as *différance*, a text in perpetual translation that embraces singularities without reducing them to predefined categories. Ultimately, we advocate for an ethical-political-aesthetic commitment, where educators assume the role of cultural mediators rather than controlling technicians. This entails recognizing incompleteness not as failure but as the ontological condition of teaching: every pedagogical encounter carries the potential to disrupt hierarchies and rewrite norms. The persistence of exclusionary systems –

overcrowded classes, inadequate infrastructure, rigid curricula – is contested not as insurmountable obstacles but as raw material for collective invention. Thus, difference ceases to be a problem to solve, transforming into an epistemological engine that challenges physical education to transcend its disciplinary heritage and reinvent itself as a practice of radical hospitality to human multiplicity.

Keywords: Discursive approach. School physical education. Inclusion. Pedagogy of difference.

Introdução

A Educação Física, como campo de conhecimento e prática pedagógica, tem se debruçado, historicamente, sobre a inclusão de pessoas com deficiência nos contextos escolares e esportivos. Ainda que avanços significativos tenham sido conquistados nas últimas décadas, grande parte das propostas pedagógicas, bem como as orientações presentes nos documentos curriculares oficiais, permanece vinculada a uma lógica integradora e corretiva, na qual o corpo dito diferente é percebido como problema a ser compensado, ajustado ou normalizado. Diante desse cenário, este trabalho propõe tensionar tais abordagens, tanto no âmbito das práticas quanto das prescrições curriculares, a partir de uma lente teórica que assume a diferença não como desvio, mas como potência: a pedagogia da diferença.

Inspirado em referenciais pós-estruturais, Carlos Skliar (2003), em seu livro *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?*, não busca estabelecer novos modelos normativos de inclusão, mas desestabilizar as categorias fixas que sustentam a exclusão – inclusive aquelas que se disfarçam nos discursos e pensamentos curriculares integradores. Mais do que pensar em como adaptar práticas para sujeitos considerados “fora da norma”, propõe-se aqui uma inflexão no próprio modo de pensar a docência e o currículo de Educação Física: de um ensino pautado em uma promessa de previsibilidade e no controle para uma pedagogia do acontecimento, aberta à invenção e à imprevisibilidade dos encontros com a diferença.

Neste trabalho, investigamos a possibilidade – ou, mais precisamente, a (im)possibilidade – de uma prática docente de Educação Física atravessada pela pedagogia da diferença, especialmente no contexto da Educação Física escolar. Para isso,

discutiremos, inicialmente, o lugar histórico e político da deficiência na escola; em seguida, exploraremos os fundamentos teóricos da pedagogia da diferença e, por fim, apresentaremos algumas implicações ético-pedagógicas dessa abordagem para o campo do pensamento curricular e para a prática docente. Este texto não busca oferecer respostas definitivas, mas produzir deslocamentos que permitam repensar as maneiras como ensinamos, incluímos e nos relacionamos com a alteridade nos espaços educativos.

Deficiência: do déficit à diferença

Historicamente, a deficiência tem sido compreendida a partir de um paradigma biomédico, no qual o corpo é avaliado com base em padrões normativos de funcionamento. Tal perspectiva dialoga e se fortalece com uma ideia de “comum”, desenvolvida ao longo da modernidade, que institui a ideia de um corpo ideal, eficiente e produtivo como referência universal. Esse ideal, naturalizado e amplamente assimilado nas práticas e nos pensamentos pedagógicos, sustenta processos de ensino e inscrições curriculares que tendem a marginalizar ou corrigir corpos que se afastam desse modelo, reforçando lógicas de normalização e exclusão.

Nesse modelo, amplamente difundido nas instituições escolares, a deficiência é pensada como um déficit individual, um defeito orgânico a ser corrigido, reabilitado ou compensado. A presença do corpo com deficiência, nesse horizonte, representa uma disfunção frente à lógica da produtividade, da eficiência e da normalidade. A escola, como dispositivo moderno e histórica engrenagem de controle social, opera frequentemente como um espaço de reprodução dessa lógica, moldando comportamentos e subjetividades de acordo com padrões normativos, ainda que sob discursos de inclusão.

Contudo, esse entendimento reducionista tem sido amplamente contestado por correntes críticas e pós-críticas nos campos da educação, da sociologia e dos estudos da deficiência. Autoras como Débora Diniz (2007) e Rosana Glat (2018) enfatizam que a deficiência não é apenas uma condição corporal ou cognitiva, mas um marcador social, cultural e político. Nessa lógica, a deficiência deixa de ser pensada como um “defeito” e passa a ser

compreendida como efeito das relações sociais que estabelecem o que é ou não um corpo válido, funcional ou desejável.

Em outras palavras, a deficiência não reside no corpo, mas na maneira como o corpo é situado e significado em contextos sociais historicamente constituídos. Esses contextos são atravessados por jogos de poder (Foucault, 2018), nos quais saberes e práticas se entrelaçam na produção de regimes de verdade, que definem o que é visto como normal ou anômalo. Ao mesmo tempo, tais significações não são fixas ou definitivas: como apontam Laclau e Mouffe (2015), elas emergem de um campo discursivo marcado por disputas e negociações constantes, no qual diferentes atores e discursos competem para estabilizar sentidos sempre provisórios. Assim, a deficiência pode ser compreendida como um “ponto nodal” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 188) em torno do qual se articulam cadeias de significação contingentes, abertas a rearticulações e deslocamentos ao longo do tempo.

É nesse ponto que se abre a possibilidade de repensar a deficiência sob o prisma da diferença, e não da falta. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva (1999), a diferença não deve ser tomada como ausência de algo – como se o sujeito com deficiência fosse alguém a quem falta uma capacidade, uma função ou uma condição –, mas como uma presença que desafia a organização das hierarquias culturais. Assim, a deficiência, quando tratada como diferença, deixa de ser objeto de intervenção técnica e passa a ser provocação ética e política.

Essa mudança de paradigma exige uma revisão profunda dos modos como concebemos a prática pedagógica, especialmente na Educação Física, área historicamente atrelada à valorização da performance, do rendimento e do corpo apto. A seleção e organização dos currículos de Educação Física inscrevem imagens culturais sobre quem deve ser e quem não deve ser o estudante alvo dessa prática. Uma vez que as capacidades específicas de participação não estão igualmente disponíveis para todos, produz-se inclusões e exclusões. Esse processo incorpora não só noções de currículo, mas uma fabricação de determinados tipos de sujeito que não poderiam ser dessa forma se não fossem para a escola (Popkewitz, 2000; Popkewitz, 2014).

O desafio não é simplesmente “incluir o diferente”, mas revisar os próprios critérios que definem o que é “normal”, “aceitável” ou “educável” no contexto escolar. Como propõe Carlos Skliar (2003), a pergunta ética não é “como incluir o outro?”, mas “quem é esse outro que somos levados a incluir e quem somos nós ao pretender incluí-lo?”. Por outra via, Maura Corcini Lopes (2009) vai questionar quem são os *excluídos* – significados, muitas vezes, como os alvos das políticas públicas ditas de inclusão – e como nomeá-los contribui para produzir tanto esses sujeitos quanto ainda mais exclusão.

No contexto escolar, Maura Lopes (2008), ao investigar pareceres pedagógicos e entrevistas com professores sobre alunos que possuem dificuldades de aprendizagem e sua relação com a inclusão escolar, observou que eram considerados “alunos de inclusão” aqueles que apresentavam dificuldades mais permanentes de aprendizagem. Esses alunos podiam ser classificados tanto como “alunos problema” quanto como “alunos com deficiência”. Quanto aos “alunos problema”, encontramos menos discursos relacionados aos transtornos de aprendizagem e mais sobre questões comportamentais e de indisciplina. Contudo, ao olharmos para a categoria “alunos com deficiência”, a “não aprendizagem” destes é pouco citada como um desafio para os professores, que entendem que eles “estão na turma para se socializarem”.

Essa noção de que a escola, para a pessoa com deficiência, é apenas um espaço de socialização retira, discursivamente, a possibilidade de essa pessoa aprender. Se a produção curricular não é pensada considerando os alunos, uma adaptação do currículo já nasce precária. Por outro lado, se os “alunos problema” se inscrevem no campo comportamental e da indisciplina – *facilmente* identificados em um ambiente “controlado”, como a sala de aula com quadro e carteiras –, como esses alunos são significados frente à disciplina Educação Física, cuja lógica de sala de aula é outra?

Dessa forma, a Educação Física não pode se limitar à adaptação técnica de conteúdos para alunos com deficiência; ela precisa tensionar também as próprias estruturas simbólicas e curriculares que definem quem pode se mover, brincar, aprender e ser reconhecido como sujeito de direito na aula de Educação Física. Isso implica problematizar a centralidade de um conhecimento

considerado poderoso (Young, 2014), historicamente produzido e naturalizado como universal, que, ao se apresentar como neutro, opera na homogeneização das experiências e na exclusão de modos outros de saber e de se relacionar com o corpo e o movimento.

Pedagogia da diferença: linguagem, sujeito e deslocamentos epistemológicos

A pedagogia da diferença, tal como proposta nos marcos pós-estruturais, constitui uma crítica radical às concepções modernas de sujeito, conhecimento, currículo e normalidade. Para além de um conjunto de estratégias pedagógicas, trata-se de uma inflexão teórica que se ancora nos deslocamentos epistemológicos promovidos por autores como Michel Foucault e Jacques Derrida, os quais colocaram em xeque as ideias de essência, verdade e identidade como fundamentos estáveis do saber e da experiência humana.

Um dos pontos centrais desse debate é a crítica à ideia de que o conhecimento revela verdades universais sobre o mundo e os sujeitos. Foucault (1995), ao investigar os regimes de saber e os dispositivos disciplinares que conformam corpos e subjetividades, demonstrou que o que se toma por verdade em uma época é, na realidade, efeito de relações de saber e poder. Assim, categorias como “normal” e “anormal”, “capaz” e “deficiente” não são descrições neutras da realidade, mas construções históricas que organizam o campo do visível e do dizível. A escola, nesse contexto, funciona como um dos principais dispositivos de produção de sujeitos dóceis e úteis, sendo a Educação Física um dos espaços privilegiados para a reprodução de tais normatividades.

Derrida (1996), por sua vez, ao desenvolver a noção de *desconstrução*, desloca a linguagem do lugar de simples representação do real para o de instância produtora de significados instáveis. Para ele, não há sentido definitivo, pois todo significado depende de sua inscrição em redes de diferenças. Aplicada à educação, essa perspectiva permite compreender que os discursos pedagógicos – inclusive os pretensamente inclusivos – estão sempre atravessados por jogos de poder e exclusão, mesmo quando pretendem promover equidade. A desconstrução, portanto, não é um método a ser aplicado, mas uma postura de leitura e prática que busca expor as

tensões internas dos discursos, abrindo margem para a emergência do impensado, do indizível e do outro que resiste à domesticação.

A centralidade da linguagem nos estudos pós-estruturais, portanto, desloca a pedagogia da busca por transmissões de conteúdos e métodos eficazes para uma ética da escuta e da alteridade. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2000), toda identidade é uma construção discursiva instável, uma repetição de normas que nunca se completam. Assim, pensar a diferença não é simplesmente reconhecer a diversidade dos sujeitos, mas desnaturalizar os critérios que determinam o que é ou não reconhecível como sujeito de aprendizagem.

Nesse sentido, a pedagogia da diferença não se propõe a incluir o outro em um modelo já dado de educação; ela propõe a reconstrução permanente da própria ideia de educação. Em vez de adaptar o currículo para incluir os “diferentes”, ela convida a reinventar o fazer pedagógico como território de disputas, deslocamentos e reconfigurações. Skliar (2003) aponta que o desafio ético da diferença é resistir à tentação de traduzir o outro a partir de nossas categorias e reconhecê-lo como inapropriável – um outro cuja diferença não pode ser reduzida a variações de uma mesma norma.

Nessa chave, a deficiência – compreendida como diferença e não como defeito – se inscreve como uma ruptura produtiva na lógica pedagógica tradicional. Não representa um obstáculo a ser superado, mas se torna condição para repensar os modos de ensinar, de planejar, de avaliar e de habitar a relação pedagógica. Como enfatizam Deleuze e Guattari (1996), é na fricção entre forças heterogêneas que se produz o novo, o acontecimento, o devir.

Ao mobilizarmos a pedagogia da diferença, portanto, não buscamos estabilizar um modelo ideal de prática docente de Educação Física. Ao contrário, apostamos na instabilidade como força criadora, na linguagem como campo de disputa e no encontro com o outro como experiência ética e política. Trata-se menos de ensinar o que se sabe e mais de se deixar afetar pelo que se desconhece – e talvez nunca se conheça completamente. Nesse sentido, também o currículo é compreendido não como um roteiro fixo de conteúdos a serem transmitidos, mas como um território

em permanente negociação, atravessado por relações de poder e por múltiplas narrativas que se tensionam e se reconfiguram. A pedagogia da diferença se abre, assim, ao caos que é a própria vida – não um caos entendido como mero descontrole ou falha da norma, mas como a lembrança persistente de que é impossível anular a diferença. Trata-se da recusa em reduzir a multiplicidade a uma única forma legítima de saber ou de ser. É nesse território de incerteza e criação que o ensino se reinventa, reconhecendo que toda tentativa de estabilização é, por natureza, provisória e contingente.

A aproximação entre a pedagogia da diferença e a Educação Física não se dá sem tensões. Ainda que ambas compartilhem o desejo de afirmar a presença do outro na escola, os caminhos por onde essa presença é acolhida ou recusada divergem. Enquanto parte significativa das práticas adaptadas, ainda opera sob a lógica da correção e da equivalência – como se incluir fosse garantir que todos façam “o mesmo” da “mesma forma” –, a pedagogia da diferença propõe o abandono da norma como parâmetro e a valorização das singularidades como ponto de partida para a invenção pedagógica.

Aqui, invenção pedagógica é a criação, no próprio ato educativo, de modos inéditos de ensinar e aprender, que florescem da relação viva com o outro. O currículo se afirma como campo aberto, fértil para que o imprevisível, o não planejado e o singular atuem como forças propulsoras, capazes de deslocar certezas e gerar práticas que expandem e reinventam os moldes previamente estabelecidos.

No campo da Educação Física, esse desafio é ainda mais acentuado, dada sua vinculação histórica à valorização do desempenho físico, da competição, da aptidão funcional e da eficiência corporal. Quando a aula é organizada a partir de padrões homogêneos de movimento, tempo, espaço e técnica, os corpos que não se ajustam a esses critérios não apenas são colocados à margem, mas têm essa margem produzida e reiterada como lugar de menor valor, a partir de um centro que se apresenta como universal e neutro. A “margem”, aqui, não é um espaço fixo: é um efeito das próprias práticas e discursos que definem quem ocupa o centro e quem é deslocado para fora dele, ainda que sob o rótulo de inclusão. É nesse ponto que a prática docente se vê diante de uma escolha

ética: ou reforça o modelo dominante, mesmo que “inclusivo”, ou se abre à diferença como ruptura e possibilidade, reconhecendo que deslocar o centro é também reinventar o currículo e as formas de participação.

A pedagogia da diferença sugere, desse modo, um deslocamento na forma de pensar e planejar as aulas. Em vez de adaptar o aluno ao jogo ou ao exercício, propõe a criação de atividades abertas à multiplicidade dos corpos e modos de ser. Isso significa reconhecer que não há uma forma “certa” de correr, lançar, dançar ou brincar. A noção de adaptação, tão central à educação inclusiva ou à educação especial – resguardadas as distinções entre as duas –, é ressignificada: deixa de ser um mecanismo de aproximação do “padrão” e passa a ser um espaço de criação conjunta entre docente, estudantes e contexto.

Nesse horizonte, a prática docente assume o caráter de acontecimento. O professor ou professora não é a pessoa que detém o saber e o aplica sobre corpos, mas aquela que escuta, observa, experimenta e se arrisca a construir com os estudantes experiências que escapam ao previsto. Como lembra Larrosa (2002), ensinar é criar condições para que algo aconteça, mesmo sem saber exatamente o quê. A escuta, aqui, se torna central – não apenas a escuta da fala verbal, mas das expressões, dos gestos, dos silêncios, dos incômodos e dos desejos que emergem no espaço da aula.

Isso não implica negar os desafios concretos que atravessam a escola: turmas numerosas, currículos supostamente engessados, falta de formação continuada, estruturas físicas limitadas, entre outros. A pedagogia da diferença não ignora tais dificuldades, mas recusa que elas sejam usadas como justificativa para a perpetuação da lógica da exclusão ou da “inclusão condicional”. Ao contrário, propõe que esses próprios limites sejam tomados como matéria de invenção pedagógica, como instâncias de resistência e reinvenção do que pode uma aula de Educação Física.

Em termos práticos, isso pode significar, por exemplo, a valorização dos jogos cooperativos, a construção de atividades em que os estudantes proponham variações de regras, o uso de materiais alternativos, a flexibilização dos critérios de avaliação e, sobretudo, a disposição para acolher o imprevisível. Mais do que

elaborar planos de aula perfeitos, trata-se de sustentar a pergunta: “o que pode emergir desse encontro?”. Tal postura desloca a prática docente de uma função normativa para uma ação ético-estético-política, na qual o ensino ocorre no entre, no espaço da relação e da escuta, e não na transmissão de conteúdos fixos. Salientamos que, nessa perspectiva, o currículo deixa de ser um roteiro fechado e passa a funcionar como um campo aberto às diferenças – um território em constante negociação, capaz de se reinventar a partir das experiências singulares que atravessam a aula e de acolher aquilo que escapa às previsões e aos formatos previamente estabelecidos.

Por fim, reconhecer a (im)possibilidade da prática docente – como sugere o título deste artigo – não é um gesto de desistência, mas de abertura. É admitir que nunca será possível ensinar “corretamente” a diferença – ou sequer *ensinar* a diferença –, mas que, ainda assim, é possível criar espaços em que ela não precise ser negada ou domada. A Educação Física, nessa perspectiva, torna-se menos um campo técnico de intervenção e mais uma arena ética de afirmação da multiplicidade dos corpos e dos modos de vida.

Contra a curva normal: repensar a centralidade da norma

Um dos grandes silêncios da pedagogia moderna – e especialmente da Educação Física – está no modo como opera a partir de um ideal invisível de normalidade. Esse ideal, ainda que raramente nomeado, é estatístico e normativo: é o que se conhece como “curva normal” ou “distribuição gaussiana”. Na prática escolar, isso significa que se espera que a maioria dos estudantes se encaixe em um padrão médio de desempenho, conduta e aprendizado, enquanto os que se desviam da média – os chamados *outliers* – são tomados como exceções, disfunções ou problemas a serem corrigidos.

Se chamarmos esses *outliers* de “anormais”, vimos, embasados por Michel Foucault, que eles não estão fora da norma, uma vez que, se entendidos como desvio, só podem ser compreendidos em sua relação com a própria norma, como partes de um mesmo fenômeno. Para Thomas Popkewitz (2001), pares binários – como “normal/anormal” ou “inclusão/exclusão” – não constituem uma extrema oposição, mas um *continuum* de valores no qual um termo retroalimenta o outro, produzindo práticas discursivas

que informam qual dos dois é o privilegiado, simultaneamente deslocando o outro.

Se falarmos especificamente de corpos, encontramos, em Judith Butler, pensamento semelhante. Nesse aspecto, não há corpo sem normatividade, ainda que alguns corpos sejam empurrados para a abjeção. O corpo de um sujeito singular é moldado por exclusão, na medida em que o chamado “abjeto” é o descarte, o excremento, aquilo que é expelido do corpo – o “Outro”. “A construção do ‘não eu’ como abjeto estabelece as fronteiras do corpo, que são também os primeiros contornos do sujeito” (Butler, 2018, local. 178), isso porque “não há criação de si fora das normas que orquestram as formas possíveis que o sujeito deve assumir” (Butler, 2015, local. 22).

Se, por um lado, a constituição do sujeito abjeto é indissociável da norma; por outro, essa norma vai instituir uma necessidade de classificar, hierarquizar e ordenar. Ainda que se afirme a vontade de incluir a “todos”, essa inclusão só se dá dentro de parâmetros mensuráveis e de comparabilidade, numa tentativa de homogeneizar esse “todos”. Para Pokewitz e Lindblad (2016), essa comparabilidade no intuito de promover inclusão produz, com efeito, exclusões. Importa sublinhar que a comparabilidade não se restringe aos números, mas às performances. A estatística, nesse sentido, é uma tecnologia social que produz separação, individualização e normalização.

Essa lógica estatística, quando transposta para o campo da prática pedagógica, opera como um filtro que regula quais corpos, movimentos e saberes são legítimos e quais devem ser adaptados, tolerados ou, em última instância, silenciados. A Educação Física, historicamente orientada por avaliações de rendimento, testes de aptidão e comparações entre desempenhos, reforça, de maneira contundente, essa normatividade gaussiana. A curva define o que é considerado “bom desempenho” e quem tem ou não lugar na aula.

Nessa esteira, Lindblad, Petterson e Popkewitz (2020) defendem que os números moldam nossa compreensão da educação. Mais do que parte de um “diagnóstico”, os números são compreendidos como *neutros* e *precisos* dentro da lógica da modernidade e sua intenção de luta pela “justiça” e “imparcialidade”, ganhando espaço

como representações poderosas. Contudo, defendemos, junto aos autores, que tais números devem ser apreendidos socialmente e que, para além de ferramentas de análise, são eles altamente performativos. Se concordamos que as estatísticas são constructos de sistemas específicos de raciocínio, vemos em Popkewitz e Lindblad (2016) que elas não se resumem aos números, visto que forjam agrupamentos de pessoas e uma espécie de “pensamento” populacional, produzindo a todo o tempo divisão, normalização, exclusão. Assim, o paradigma comparativista, que ronda os padrões numéricos na/da educação, funda-se na comparação e eficiência em lugar da compreensão das culturas educacionais, desconsiderando seu contexto cultural e político.

Em complemento às considerações sobre o campo da prática pedagógica, assumimos também a importância de compreender e tensionar as teorizações curriculares em curso. Tal interesse não se limita ao exame de suas formulações conceituais, mas se fundamenta, sobretudo, na compreensão de que não se trata de meras palavras ou ideias lançadas ao vento. Esses movimentos teóricos e a contínua produção de sentidos revelam uma intensa disputa de poder, orientada pela intenção de fixar corpos – regular seus gestos, delimitar seus lugares e prescrever modos de existência – por meio da inscrição de significados que operam concretamente no mundo.

Com Macedo (2006), propomos uma outra forma de pensar o currículo, não apenas como uma ferramenta de seleção de conteúdos e transmissão de conhecimentos legitimados, como historicamente se restringe o debate no campo, mas como uma produção cultural. Na Educação Física, essa compreensão implica reconhecer que as práticas corporais ensinadas na escola não são neutras: elas carregam valores, normas e padrões que moldam modos de ser e, principalmente, de estar politicamente em nosso mundo. Assim, não faz mais sentido ficar preso ao debate sobre o que é currículo e se conformar com a simples disputa pela seleção prévia de saberes, conhecimentos biológicos ou modalidades. A partir dessa perspectiva, torna-se mais interessante tensionar o campo e entendê-lo como um espaço híbrido de disputas, no qual se produzem significações sobre o corpo — ora reforçando

padronizações e disciplinamentos, ora abrindo brechas para movimentos plurais, criativos e singulares.

Com o intuito de aproximar, ainda mais, da nossa escrita a inscrição do sentido de currículo como produção cultural, compreendemos que também seja possível concebê-lo como *différance*. Inspirados pelas perspectivas pós-estruturais e pós-fundacionais, assumimos uma aposta e uma inscrição política do currículo como texto em permanente e inevitável – e, ao mesmo tempo, incontrolável – processo de tradução. Este texto carrega rastros (Derrida, 1991) de uma homogeneidade forjada pela cultura iluminista e pela lógica mercadológica, marcas do pensamento moderno, mas também abriga ineditismos e *outridades* que escapam a qualquer tentativa de fixação.

No campo das práticas pedagógicas, especialmente, sob a ótica da pedagogia da diferença, essa compreensão desloca o currículo de um instrumento de padronização para um território de encontros, em que o corpo, a linguagem e o movimento se tornam espaços de criação e resistência. Trata-se de reconhecer que ensinar não é reproduzir formas pré-estabelecidas, mas sustentar o imprevisível, acolher a pluralidade e permitir que novas formas de existir e aprender emergem no jogo incessante de produção de diferenças.

Apostamos, assim, em uma concepção curricular pautada em práticas ambivalentes, capazes de incluir o comum e o diferente em um jogo constante, no qual nem o sucesso nem o fracasso jamais se completam. Pensamos com Elizabeth Macedo (2014) e Derrida (1991), em currículos escolares como espaços-tempos disjuntivos, nos quais se entrelaçam discursos científicos, nacionalistas, mercadológicos, os chamados “saberes comuns”, doutrinas religiosas, saberes cotidianos, vivências e tantos outros, todos marcados por diferimentos em suas próprias disputas e constituições.

Entendemos, enfim, que um currículo orientado pela diferença deve considerar a profunda relação de contingência entre o universal e o particular. Conforme Laclau (2011), essa relação se dá em um espaço cultural no qual cada identidade é moldada também pela ausência de outras, ausências que participam ativamente de sua formação e reformulação contínuas. As múltiplas culturalidades evidenciam que qualquer horizonte universal é sempre incompleto

e está em permanente transformação, ajustando-se para acomodar e negociar as demandas específicas de cada diferença. Trata-se, portanto, de uma universalidade flexível e inevitavelmente falha, que reorganiza conhecimentos e culturas resistentes à totalização. Esse “fazer universal” está condenado ao fracasso justamente porque exige uma negociação prática entre tradições que se contrapõem e revelam sua própria incompletude, reafirmando a impossibilidade de uma lógica universal que se sobreponha ao particular.

É nesse ponto que a pedagogia da diferença oferece um deslocamento estratégico: ao reconhecer a impossibilidade de um universal pleno, ela recusa a lógica de ajustar o particular à norma e propõe, em vez disso, expandir o horizonte da prática docente para além da própria “curva” que define padrões e médias. Em vez de tentar “incluir” os *outliers* na norma, descentraliza o olhar pedagógico, acolhendo-os como produtores legítimos de novas formas de ensinar, mover-se e aprender – não como exceções a serem corrigidas, mas como potências que reconfiguram o próprio campo educativo.

Essas inflexões não buscam negar a existência da norma, mas questionar seu estatuto de referência incontornável. Afinal, por que a média deve determinar o que é apropriado para todos? Por que aquilo que escapa da regularidade é imediatamente percebido como falha ou ruído? No lugar de uma prática que tenta “trazer os diferentes para dentro da curva”, propõe-se uma prática que se desloca para habitar com dignidade os arredores, os excessos, os desvios – o que Derrida (1996) chamaria de “margens da significação”.

Expandir o norte da prática docente e curricular, nesse sentido, não é ampliar o espectro da norma, mas abandonar a ideia de centro fixo. Significa sustentar uma pedagogia que se oriente pela multiplicidade e que reconheça que o que se aprende, o que se ensina e o que se experiencia não está, essencialmente, contido na região central da curva. Assim, o ensino deixa de ser um esforço de padronização e passa a ser uma abertura ao que emerge do encontro com a diferença, com o dissenso, com o indizível.

Nessa chave, os *outliers* não são fracassos estatísticos, mas testemunhos vivos da insuficiência da norma. Sua presença expõe

os limites das práticas pedagógicas que se pretendem universais e, ao mesmo tempo, desestabiliza o próprio currículo enquanto dispositivo que, historicamente, busca organizar, hierarquizar e padronizar saberes e corpos. Ao escapar das previsões e dos formatos previamente estabelecidos, esses corpos evidenciam que o currículo não é um roteiro fixo, mas um território em disputa, atravessado por negociações, resistências e rearticulações constantes.

Ao que tange o campo de estudos e reflexões teóricas da Educação Física, essa compreensão desloca o papel da docência: não se trata de reduzir a diferença ao ajustável, mas de afirmar a existência legítima dos corpos dissidentes, corpos que sabem, que movem, que inventam, como produtores de conhecimento e como forças capazes de reconfigurar o próprio horizonte curricular. Assim, o encontro com a diferença deixa de ser um problema a ser resolvido e passa a ser motor de (re)invenção pedagógica, abrindo espaço para que o currículo se torne permeável ao imprevisível e às múltiplas formas de viver e significar o mundo com a *outridade*.

Notas em contingência

Pensar a Educação Física a partir da pedagogia da diferença é, antes de tudo, um gesto de enfrentamento ético e epistemológico. Ético, porque se recusa a submeter os corpos e sujeitos ao crivo da normalização; epistemológico, porque interroga os próprios fundamentos que sustentam o que se entende por ensinar, incluir e aprender. Ao longo deste trabalho, procuramos mostrar que a deficiência, compreendida como diferença e não como defeito, desestabiliza as práticas pedagógicas centradas na previsibilidade e no controle, exigindo novas formas de escuta, de invenção e de convivência com o imprevisível.

Com o auxílio de autores inseridos dentro do campo da pós-modernidade, vimos que os saberes pedagógicos não são neutros, mas produzem efeitos de verdade sobre os corpos e subjetividades. A linguagem, longe de ser mera representação, opera como dispositivo de poder que institui identidades, define quem pode falar e quem deve ser silenciado. Assim, práticas pedagógicas baseadas em critérios universalizantes, ainda que disfarçadas de inclusão, acabam por reiterar a exclusão dos que não se ajustam à norma. Foi nesse contexto que se introduziu a crítica à curva normal como metáfora

da exclusão sistêmica: a escola, e em especial a Educação Física, tem organizado suas práticas com base em um ideal estatístico que apaga os *outliers* do horizonte da experiência.

A proposta aqui defendida não consiste em substituir uma norma por outra, mas em deslocar a própria centralidade da norma como critério curricular e pedagógico. Isso exige uma prática docente que abandone a ideia de controle total e abrace a incerteza como parte constitutiva do processo educativo. Ensinar sob a lente da diferença é reconhecer que nem tudo será compreendido, traduzido ou planejado – e que é justamente aí que reside a força do acontecimento pedagógico.

Tais deslocamentos impõem desafios à formação docente em Educação Física, que precisa ser repensada para além da técnica, incorporando dimensões ético-estético-políticas. Uma formação que não apenas forneça recursos para lidar com a diversidade, mas também coloque em questão os próprios fundamentos da homogeneização. O trabalho com a diferença, nesse sentido, não é tarefa de especialistas, mas compromisso coletivo com uma escola capaz de sustentar o dissenso sem reduzi-lo.

Concluimos, portanto, reafirmando a (im)possibilidade da pedagogia da diferença como prática docente e curricular. Impossível, porque nunca plenamente realizável dentro de um sistema escolar que opera pela exclusão; possível, porque sua força está precisamente na recusa à totalidade e na abertura ao inacabado. A Educação Física, atravessada por esse pensamento, pode deixar de ser um território de adequação e tornar-se um espaço de invenção pedagógica, no qual a diferença não é tolerada, mas desejada como condição de existência.

Referências

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Tradução de Rogério Bettoni. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015.

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 5. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo, SP: 34, 1996.
- DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo, SP: Brasiliense, 2007. [Coleção Primeiros Passos].
- DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. Tradução de Rogério da Costa. São Paulo, SP: Iluminuras, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 7. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2018.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v. 24, [edição especial], p. 9-20, 2018.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo, SP: Intermeios, 2015.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Andréa D. R. Azevedo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.
- LINDBLAD, Sverker; PETTERSON, Daniel; POPKEWITZ, Thomas S. Os poderes comparativos dos números e o conhecimento antecipado do número na educação. *Currículo sem fronteiras*, [online], v. 20, n. 1, p. 9-22, jan./abr. 2020.
- LOPES, Maura Corcini. In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, CO, n. 54, p. 96-119, 2008.
- LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, RS, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago. 2009.
- POPKEWITZ, Thomas. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

POPKEWITZ, Thomas. Social epistemology, the reason of “reason” and the curriculum studies. *Education Policy Analysis Archives*, [online], v. 22, n. 22, p. 1-23, apr. 2014.

POPKEWITZ, Thomas. The Denial of Change in Educational Change: Systems of Ideas in the Construction of National Policy and Evaluation. *Educational Researcher*, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 17-29, jan./feb. 2000.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 37, n. 136, p. 727-754, jul./set. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, SP, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.