

## CAPÍTULO 4

---

# EFEITOS DO NEGACIONISMO CIENTÍFICO NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcos Garcia Neira<sup>1</sup>

DOI: 10.46898/rfb.9786558892441.4

<sup>1</sup> É licenciado em Educação Física e Pedagogia com Mestrado e Doutorado em Educação, Pós-doutorado em Currículo e Educação Física e Livre-Docência em Metodologia do Ensino de Educação Física. Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde exerce a função de Diretor (2018-2022) e atua nos cursos de graduação e pós-graduação, orienta pesquisas em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado, supervisiona pesquisas de pós-doutorado e coordena o Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar ([www.gpef.fe.usp.br](http://www.gpef.fe.usp.br)). Investiga a prática pedagógica da Educação Física com apoio da FAPESP e do CNPq, do qual é Bolsista de Produtividade em Pesquisa. Tem experiência com os seguintes temas: Educação Física escolar, Currículo, Formação de professores e Teorias pós-críticas.

O conteúdo deste texto foi abordado pela primeira vez durante o I Congresso de Educação Física da Faculdade de Educação Física de Sorocaba, a histórica e bem-conceituada FEFISO, em novembro do ano pandêmico de 2020, na mesa “Educação Física escolar: pesquisa, gestão e docência”. Estimulado pela amiga e também debatedora no evento, professora Nyna Taylor Gomes Escudero, publiquei os principais argumentos em formato de artigo<sup>1</sup> no Jornal da USP. A resenha circulou nas redes sociais, gerando alguma polêmica. Sem avaliar se recebeu mais críticas que manifestações de apoio, soube de algumas controvérsias aqui e acolá, principalmente no ambiente acadêmico, onde teve alguma repercussão, incluindo convites para tratar do assunto em webnários organizados por grupos de pesquisa.

Muito do que aqui está reproduz o arrazoado disponível na internet. Aproveitei, no entanto, a maior oferta de espaço para ampliar a discussão e agregar outros elementos que ajudem a pensar sobre o negacionismo científico no ensino da Educação Física. O leitor e a leitora perceberão que se trata de um acontecimento corriqueiro, disseminado nas escolas e, em alguns casos, cultivado pelos professores e professoras que atuam na formação inicial e continuada, justamente quem, em tese, deveria combater essa mazela com todas as forças. Desde já, atribuo a esses colegas a responsabilidade pelo quadro desolador que impera na docência no componente, agravado com a proliferação de discursos nas plataformas virtuais, quase sempre à mercê de interesses neoliberais. Não pretendo encerrar a discussão nesta oportunidade que me foi dada para retomar o assunto. Sigo aberto ao debate e interessado em conhecer outros pontos de vista.

Pois bem, feito o preâmbulo, passemos aos argumentos.

O negacionismo pode ser entendido como uma recusa a evidências concretas, óbvias, que gozam de um consenso ampliado ou que são cientificamente comprovadas. Embora a expressão tenha sido largamente utilizada como referência à negação de fatos históricos, mais recentemente passou a caracterizar também o comportamento de quem desconsidera as contribuições da ciência que, em linhas gerais, abarca as explicações sobre os fenômenos baseadas na razão, empiria e método. Por sua vez e sinteticamente falando, o método científico é tomado como um conjunto de normas ou comportamentos a serem seguidos durante a produção de novos conhecimentos. Tal procedimento se denomina pesquisa ou investigação. Negar a ciência significa, por conseguinte, desprezar a rigorosidade que qualifica a sua produção em favor de suposições ou meras convicções.

1 NEIRA, M. G. Negacionismo científico no ensino de Educação Física. Jornal da USP, 21/01/2021. Disponível em <<https://jornal.usp.br/?p=385902>> Acesso em 27 jun.2021.

O processo de pesquisa parte do conhecimento científico disponível, identifica suas lacunas ou insuficiências para responder aos problemas que se atualizam ou persegue a obtenção de outras respostas para problemas existentes. Os resultados alcançados desfrutarão de validade enquanto não forem submetidos à crítica e revisão. O que costuma suscitar outros estudos sobre o mesmo objeto, normalmente diversificando métodos ou referenciais teóricos e empíricos, alcançando conclusões diferentes. O conhecimento anterior perderá sua força a depender do potencial da nova explicação. O conhecimento científico, portanto, é sempre provisório. Sem crítica fundamentada, sem questionamento, não existe ciência.

O conhecimento científico a respeito do ensino da Educação Física não foge a essa regra. No campo histórico, por exemplo, se desconhecia a existência de pedagogias afastadas do paradigma da aptidão física durante a ditadura civil-militar (1964-1985). Isso se deve aos materiais analisados e métodos empregados. Por muito tempo, as pesquisas se concentraram na análise dos fundamentos legais. Logo, os resultados convergiam para a exclusividade de um ensino pautado nos princípios biologicistas. A situação se modificou quando os pesquisadores e pesquisadoras garimpavam e estudavam planos de aulas, registros escolares ou entrevistavam professores e professoras que atuaram nas décadas de 1960 e 1970. Os resultados trouxeram um certo alento à história do componente. Felizmente, nem todos fomos tão subservientes aos modelos impostos quanto fizeram crer as pesquisas anteriores. Contudo, infelizmente, os novos conhecimentos ainda não conseguiram modificar a representação do ensino de Educação Física daquela época. Eis o negacionismo. Cabe perguntar por que a historiografia mais recente não consegue romper com os conceitos anteriores. Que obstáculos enfrenta? Por que os cursos de formação inicial ou continuada de professores oferecem resistência às explicações contemporâneas? A quem beneficia a reiteração de discursos anacrônicos?

Vejamos um caso mais complexo. É sabido que a identidade da área atravessou um período de crise em que seus pressupostos foram questionados, o que abriu caminho para o surgimento de um conjunto de propostas que configuram o que se fez conhecer por Movimento Renovador. As novas teorias de ensino buscaram romper com o paradigma da aptidão física mencionado no parágrafo acima. Surpreende o fato que uma parcela considerável de artigos, dissertações e teses que abordam o assunto passe ao largo das concepções pautadas na psicologia do desenvolvimento para conferir exclusividade às perspectivas baseadas no materialismo histórico ou na teoria da ação comunicativa, mesmo que as primeiras sigam influenciando a prática pedagógica de muitos professores e professoras, enquanto as segunda e terceira, após mais de trinta anos de sua divulgação, careçam de efetividade na es-

cola, o que só se adquire com a publicação de experimentos bem-sucedidos. É interessante observar essa dupla negação da ciência. Por um lado, apenas as propostas críticas são vistas como renovadoras e, por outro, a insuficiência de trabalhos de campo inviabiliza o tensionamento da teoria e, conseqüentemente, sua adequação à realidade escolar.

Não é segredo que as vertentes de ensino da Educação Física respaldadas na pedagógica histórico-crítica e na teoria crítica gestada pela Escola de Frankfurt foram concebidas no contexto universitário. Boas ideias, sem dúvida. Resultantes de reflexões filosóficas que muito teriam a ganhar com a empiria. Condição que lhes permitirá transcender o nível de conjecturas, silogismos e deduções. A falta de ressonância nas quadras, pátios e salas de aula chegou a ser justificada por alguns dos seus proponentes. As razões apresentadas vão desde a mudança da função social da escola e da própria Educação Física, até a dificuldade de quem se esperava que as colocasse em ação para compreender as epistemologias que lhes dão sustentação. Um modo mais ameno de dizer que os professores e professoras não entendem o materialismo dialético e a teoria da ação comunicativa, por isso não conseguem desenvolver as aulas segundo seus pressupostos. Passadas três décadas do seu nascimento, segue intacta a simpatia dos docentes pelo caráter progressista e renovador, mesmo que a maioria siga atuando em consonância com as propostas acríticas, justamente porque se materializaram em práticas de ensino, documentos curriculares e se fazem presentes no universo extraescolar. Disso tudo é possível extrair duas lições. Primeira: ao menos no campo pedagógico o conhecimento científico decorrente da análise das experimentações é muito mais potente, logo, uma teoria de ensino divorciada da prática tem pouca ou nenhuma valia. Segundo: os desafios relativos à implementação e incorporação pelos professores e professoras obstaculizam a legitimidade de qualquer teoria de ensino.

O negacionismo científico no ensino da Educação Física possui uma faceta ainda mais preocupante e, por isso, exige um exame aprofundado. Apesar da política curricular ter inserido o componente na área de Linguagens desde o fim do século passado e da disponibilidade de pesquisas que indicam a potência da perspectiva cultural<sup>2</sup> para efetivação de um currículo democrático e democratizante, observa-se em determinados segmentos da academia, a prevalência de um pensamento ultrapassado e alicerçado nas teorias não críticas, mesmo que desconectadas da função da escola, ou nas expectativas não cumpridas das teorias críticas, como se disse, concebidas sem base empírica, ou seja, à revelia do que acontece na escola. Causa espanto, mas não são poucos os que ignoram que as práticas corporais possam ser

<sup>2</sup> A produção científica acerca da perspectiva cultural da Educação Física pode ser acessada no portal do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP cujo endereço é <http://www.gpef.fe.usp.br/>

tomadas como textos da cultura atravessados por relações de poder que produzem discursivamente as diferenças de classe, raça, etnia, religião, gênero e orientação sexual, impregnadas nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Em vez disso, preferem acreditar nos efeitos educativos do aprimoramento das habilidades motoras, no ensino dos esportes hegemônicos, no estímulo à adoção de um estilo de vida fisicamente ativo ou na denúncia à ideologia capitalista incrustada nas manifestações da cultura corporal. O uso do verbo “acreditar” é proposital, uma vez que a literatura da área vem denunciando a impropriedade dessas vertentes quando se mira a formação para o exercício pleno da cidadania. Vale lembrar que basear-se em crenças corresponde a negar o conhecimento científico.

É indubitável que essa postura um tanto ingênua quando transplantada para os cursos de licenciatura em Educação Física deixa sequelas no trabalho dos futuros professores e professoras. Precisamente a instituição que deveria primar por uma formação científica – o que só pode ser feito mediante estudo e discussão de pesquisas de relevo no campo das ciências da educação e, nomeadamente, da metodologia de ensino, como também pela aproximação dos estudantes da prática investigativa –, acaba disponibilizando aos licenciandos um repertório conceitual desatualizado e indiferente às demandas da sociedade contemporânea. A literatura sobre o tema mostra que grande parte das egressas e egressos, ao depararem com uma realidade para a qual não foram formados, mergulham na frustração e acabam abandonando a docência, não sem antes responsabilizar as crianças e jovens ou a estrutura e funcionamento das escolas pela própria incompetência. Convenhamos, negar a ciência tem um quê de sadismo e perversidade.

Deixemos as ilustrações de lado para postular os principais motivos que levam ao negacionismo científico no ensino da Educação Física. Iniciemos pelo mais trivial: o sujeito não procura compreender a teoria. Aqui é importante pontuar a distinção com relação à justificativa apresentada pelos proponentes das teorias curriculares críticas da Educação Física sobre as dificuldades para sua adoção no âmbito escolar. Diante da crescente divulgação dos estudos sobre as intervenções pedagógicas inspiradas nas teorias pós-críticas, as reações negacionistas advêm da falta de interesse em conhecer os argumentos multiculturalistas, pós-modernos, pós-estruturalistas, feministas e pós-colonialistas, descrevendo-os como alegorias neoliberais que desqualificam o debate ou reduzem a resistência. Esses campos teóricos vêm produzindo análises que incorporam as perspectivas críticas, mas questionam fortemente suas promessas de conscientização, emancipação, superação e autonomia. A ausência de tentativas para pensar de outro modo revela um certo viés reducionista baseado numa fé inabalável em conceitos cunhados em pleno século XIX, épo-

ca em que os dogmas do pensamento moderno eram fortemente questionados pela Filosofia e praticamente refutados pela Psicanálise.

Se somarmos a isso as características indiscutíveis das sociedades contemporâneas pós-industriais (globalização, democratização, crise ambiental, movimentos sociais organizados, lutas pelo direito à diferença etc.), a relutância com relação à epistemologia da teoria curricular cultural converte-se em negação das suas constatações. Seria mais honesto buscar aproximar-se da argumentação “pós” que se encontra disponível entre tantas outras, nas obras de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jacques Derrida, Judith Butler, Julia Kristeva, Jean-François Lyotard, Homi Bhabha, Stuart Hall, bel hooks, Boaventura Sousa Santos, Giorgio Agamben, Gayatri Spivak, Walter Mignolo ou Zygmunt Bauman. Se quisermos permanecer na produção nacional, é possível encontrar excelentes referências nos trabalhos de Alfredo Veiga-Neto, Alice Casimiro Lopes, Elisabeth Macedo, Vera Maria Candau, Antonio Flávio Barbosa Moreira, Marlucy Alves Paraíso, Silvio Gallo, Ailton Krenak, Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro, Suely Rolnik, Alexandre Filordi de Carvalho, Djamila Ribeiro, Sandra Mara Corazza, Virgínia Kastrup ou Margareth Rago. Essa simples atitude, humilde para dizer o mínimo, permitiria a qualquer pessoa se debruçar sobre os trabalhos empíricos existentes, criticá-los e apontar suas fragilidades, o que ajudaria a melhorar a proposta. Reiteramos, sem crítica fundamentada não há ciência.

O negacionismo também pode ser atribuído a uma compreensão restrita do processo de produção de conhecimentos. A pós-modernidade tem se constituído como cenário propício à criação e invenção de métodos de pesquisa, sobretudo nas Ciências Humanas. Os setores mais alinhados aos modelos positivistas e estruturalistas nem sempre veem com bons olhos outros gestos investigativos – cartografia, bricolagem, pesquisa-intervenção, análise do discurso, autobiografia, etnografia pós-crítica etc. Daí decorre a negação de toda e qualquer contribuição que possam trazer.

Há mais. Em muitos casos, o negacionismo científico se deve a crenças disseminadas pelos discursos que circulam nos meios de comunicação, provenientes das entidades que agregam os profissionais da área ou, ainda, na literatura de qualidade questionável. Pensar, por exemplo, que todas as teorias de ensino possuem aspectos positivos e, portanto, seria recomendável misturá-las aproveitando o que cada uma possui de melhor, consiste em equívoco cientificamente comprovado. O mesmo raciocínio vale para o entendimento de que a brincadeira ou esporte são atividades pedagógicas *per se* e que bastaria garantir momentos de prática com vistas

ao lazer ou competição que para angariar benefícios formativos. Outra crença impregnada no ensino da Educação Física sem comprovação científica é a que concebe as aulas do componente como ambientes adequados à promoção da saúde. Sabe-se que a aquisição de um melhor condicionamento físico por meio de exercícios requer sistematização com base no atendimento aos princípios da individualidade biológica, sobrecarga, interdependência volume e intensidade etc., algo impraticável nas escolas, além de desfigurar por completo o seu papel nessa instituição.

Por fim, às vezes, o negacionismo no ensino da Educação Física ocorre porque o sujeito deseja atrair adeptos para a própria causa ou promover uma certa concepção mesmo que desprovida de sustentação teórica. Obviamente, estamos diante de interesses escusos quando se concebe a ciência como meio para alcançar uma sociedade mais justa, uma vida melhor ou forma de reduzir as mazelas. De qualquer modo, a Educação Física não está imune a fanatismos, preferências e ressentimentos. Algumas pessoas estão presas a verdades elaboradas em outros contextos, com propósitos opostos àqueles que orientam os currículos escolares nos tempos atuais. Qualquer teoria que desestabilize os alicerces que sustentam os argumentos que defendem é encarada como ofensa pessoal. A resposta costuma desqualificar a outra forma de pensar com ironia, sarcasmo ou colocações infundadas. Comportamento raríssimo numa mesa de debates, mas bastante comum nas redes sociais. O *modus operandi* é típico dos covardes: risadinhas e tapinhas nas costas pela frente, mas condutas sorrateiras por detrás. Ai de quem se atreva a anunciar autores, obras ou campos teóricos divergentes. Há pouco soubemos que uma turma inteira de um curso de pós-graduação foi orientada a não citar as obras que abordam o currículo cultural da Educação Física. É frustrante saber que pesquisadores e pesquisadoras em formação foram ensinados a “queimar livros”. Ora, se existem antagonismos, discordâncias ou dúvidas, em vez de censurar o correto não seria estimular os estudantes a confrontar teorias, colocar seus argumentos à prova, tensioná-los ao máximo?

Por mais surpreendentes que pareçam, atitudes como essas se observam naqueles que ganharam alguma visibilidade em função da repercussão de suas obras num determinado momento. Fizeram boas contribuições no passado, mas tudo leva a crer que permanecem no mesmo lugar, cultivando uma certa nostalgia - “no meu tempo”, “antigamente”, “antes”... Sem desmerecer a relevância histórica dessas produções, a impressão é que não percebem que a sociedade muda, a ciência muda, as pessoas mudam, a escola muda e a Educação Física muda. Nem poderia ser diferente. Jamais se produziu tanto conhecimento sobre o ensino como hoje se faz. A quantidade hodierna de boas universidades, programas de pós-graduação e gru-

pos de pesquisa oferece condições que, apesar de requisitarem um aprimoramento constante, inexistiam “naquele tempo”, “antigamente” ou “antes”. A postura negacionista camuflada sob o saudosismo esconde a arrogância de desejar receber sobre si a luz dos holofotes, como se possuíssem toda a sabedoria a respeito do assunto.

A repetição do mesmo, mais uma vez e outra, busca somente reificar o lugar do qual se julgam merecedores e tranquilizar os seus séquitos igualmente coniventes com o negacionismo. É fato que o discurso científico é complexo e trabalhoso, enquanto o anticientífico é de fácil compreensão e aceitação. Ademais, se o ouvinte ou leitor é adepto, conhece aquela teoria e se dá conta que seus defensores, mesmo após tanto tempo, a reafirmam sem qualquer criticidade ou revisão, poderá tomá-la como suficiente, sendo desnecessário acessar outras narrativas. Essa conduta traz enormes prejuízos ao desenvolvimento científico da área, pois, como se sabe, o fortalecimento da ciência requer muito esforço para encontrar novas respostas aos velhos problemas, identificar problemas ainda não solucionados e produzir explicações potentes sobre suas razões, resoluções e consequências.

Em que pesem os diferentes olhares a respeito do ensino da Educação Física, os negacionistas possuem um traço que os aproxima, a ojeriza pelas atuais regras do jogo científico. Explicá-las não significa defendê-las, mas é sempre bom dizer como a maquinaria funciona, cabendo a todos nós, se assim o quisermos, atuar para modificá-la. Vale a lembrança que a principal entidade científica da área muito pouco tem feito nessa direção. Ao não oferecer nenhum tipo de resistência, pode-se concluir que concorda com o que está posto ou não dispõe de força suficiente para sugerir e defender alternativas.

Voltando ao jogo científico, chega a ser cansativa e um tanto reveladora da ignorância a crítica desferida ao chamado produtivismo. É certo que o fenômeno existiu, mas suas causas foram identificadas pela comunidade de pesquisadores e pesquisadoras, e uma solução foi dada à questão. Portanto, tal acusação se feita nos dias de hoje soa caduca ou mera desculpa esfarrapada. Um docente com título de doutor mantém seu credenciamento num programa de pós-graduação de boa qualidade publicando um artigo anual em revistas Qualis A. Admitamos, não é tão difícil assim. Atualmente, o órgão responsável pela avaliação dos programas, constituído por colegas eleitos entre os pares, solicita que o próprio docente escolha dentre a sua produção no quadriênio da avaliação, os quatro produtos que julga mais relevantes.

A pergunta que precisa ser feita aos negacionistas é como alguém que possui título de doutor, dispõe de dedicação exclusiva e deseja atuar na pós-graduação não se compromete com a produção de novos conhecimentos. Em todas as universida-



des e centros de pesquisa do mundo o orientador tem que apresentar um projeto de investigação e dar publicidade aos resultados com frequência e regularidade. Não o fazer soa à prevaricação. Ninguém é obrigado a credenciar-se na pós-graduação. É possível fazer uma carreira universitária atuando exclusivamente no ensino de graduação. A imensa maioria faz isso e cumpre bem a sua tarefa. Trabalhar com pesquisa e na pós-graduação é diferente. Implica comprometer-se com a produção e divulgação de novos conhecimentos. Além disso, uma coisa puxa a outra. A publicação faz circular o conhecimento que, a depender do seu potencial, torna-se conteúdo dos cursos de licenciatura, influencia a formação de professores e professoras e contribui para a melhoria do trabalho pedagógico realizado na Educação Básica. Em resumo, beneficia a sociedade.

Por falar em publicação dos resultados, é oportuno desmistificar os meandros da política editorial. Muito provavelmente em breve dispostemos de uma estratificação de periódicos em 9 níveis, os chamados Qualis A1 a A4, B1 a B4 e C. A classificação decorre do índice de impacto da revista que por sua vez tem relação com o potencial dos trabalhos publicados. O raciocínio é simples: revistas bem classificadas atraem produtos de pesquisas de melhor qualidade, isto é, conduzidas com rigor, fundamentação e critérios definidos. A consequência também é óbvia: grupos de pesquisa que acumulam contribuições mais significativas obtêm financiamentos para seus futuros projetos. Tudo isso pode ser resumido numa única palavra - trabalho. Demanda tempo e persistência num mesmo objeto. A construção de uma linha de pesquisa requer anos e envolve muitas pessoas. As conclusões de cada estudo representam apenas um pequeno passo nessa caminhada. Em vez disso, o negacionista apedreja o sistema e diz que não se submete a ele. Trata com desdém os recursos públicos que lhe permitiram realizar o mestrado e o doutorado com bolsa e afastar-se da instituição em que atuava sem abrir mão dos vencimentos. Como seus princípios impedem submeter-se à lógica imposta, deve estar guardando os resultados das pesquisas só para si ou divulgando-as em revistas que ninguém lê, quando muito, publica em dossiês organizados por alguém do seu círculo de amigos ou em editoras comerciais. Normalmente textos extemporâneos repletos de argumentos regurgitados que não representam contribuição alguma para a ciência, logo, não alcançam as salas de aula da Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

A partir dessas ponderações exortamos a comunidade a combater o negacionismo científico no ensino da Educação Física devido ao risco que representa para a qualidade do trabalho pedagógico. Professores e professoras que ao longo da formação inicial ou continuada não exercitaram a crítica, a análise e o confronto de

teorias, e que não desenvolveram posturas investigativas ou não aprenderam sobre como funciona o processo de produção de conhecimentos, provavelmente serão seduzidos por narrativas anacrônicas de pouca ou nenhuma valia no atual contexto em que as práticas corporais têm sido tratadas como mercadorias e os estudantes transformados em consumidores.

Os reflexos desse circuito perverso são facilmente percebidos, basta olhar o comportamento apático da categoria diante de políticas curriculares tais como a versão homologada da Base Nacional Comum Curricular. Passando ao largo da fragilidade conceitual que caracteriza o documento, muitas redes de ensino e escolas têm copiado partes ou a integralidade do texto sem uma análise mais detida ou sequer transformá-lo em objeto de estudo. Enquanto isso, pelo Brasil afora já se ouvem professores e professoras de Educação Física reproduzindo acriticamente desacertos como “práticas corporais de aventura”, “esportes de invasão” e “dimensões do conhecimento”.

## PARA COMBATER O NEGACIONISMO

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2019.

CARVALHO, Alexandre Filordi; GALLO, Silvio. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do experimentum scholae na busca de outro equipamento coletivo. **ETD - Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v. 19, n.4, p. 622-641; out./dez. 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática-artista da tradução: transcrições. **Mutatis mutantis**, Medellín, v. 6, n. 1, p. 185-200, ene./jun. 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. (Vol. 1). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2002

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

- KRISTEVA, Julia. **Poderes do horror**: um ensaio sobre abjeção. Nova York: Columbia University Press. 1982.
- HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras,
- LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013.
- LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- LYOTARD, Jean-François. **La condición postmoderna** (5 ed.). Madrid: Catreda, 1994.
- MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 36, n. 128, p. 327-356, mai./ago. 2006.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2014.
- MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales**: colonialidade, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.
- MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PRECIADO, Paul Beatriz. **Manifesto contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 edições. 2017.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1º ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2018.** São Paulo: Cortez, 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravory. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.