



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

RUBENS ANTONIO GURGEL VIEIRA

CONCEITOS EM TORNO DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA MENOR:  
POTENCIALIDADES DO CURRÍCULO CULTURAL PARA ESQUIZOAPRENDER  
COMO POLÍTICA COGNITIVA

Campinas

2020

RUBENS ANTONIO GURGEL VIEIRA

CONCEITOS EM TORNO DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA MENOR:  
POTENCIALIDADES DO CURRÍCULO CULTURAL PARA ESQUIZOAPRENDER  
COMO POLÍTICA COGNITIVA

*Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de AT - Educação.*

Orientadora: Profa. Dra. Alexandrina Monteiro

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À  
VERSÃO FINAL DE TESE DEFENDIDA  
PELA ALUNO RUBENS ANTONIO GURGEL  
VIEIRA E ORIENTADO PELA PROFA. DRA.  
ALEXANDRINA MONTEIRO.

Campinas  
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

CONCEITOS EM TORNO DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA MENOR:  
POTENCIALIDADES DO CURRÍCULO CULTURAL PARA ESQUIZOAPRENDER  
COMO POLÍTICA COGNITIVA

Autor: Rubens Antonio Gurgel Vieira

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Alexandrina Monteiro.

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo.

Prof. Dr. Alexandre Filordi de Carvalho.

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira.

Prof. Dr. Mário Luiz Ferrari Nunes.

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação e na Secretaria do Programa da Unidade.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho para todos aqueles que, de infinitas formas, dedicam seus esforços para o fim das tiranias, sejam elas quais forem, nas suas diversas dimensões e manifestações.

## AGRADECIMENTOS

Gastei alguma energia pensando em uma forma menos trivial de agradecer aos que caminharam comigo. Qual meu infortúnio ao perceber que pouco tenho a oferecer a não ser o mesmo formato lugar comum. Que a sinceridade das palavras e dos sentimentos superem a pouca inspiração: meus pais, minhas irmãs, minha família, minha Rebeca, amo-os incondicionalmente! Sem vocês jamais passaria por tudo isso!

Agradeço à Unicamp pela oportunidade, na figura da querida orientadora professora Alexandrina Monteiro, sua dedicação e apoio me foram fundamentais.

Agradeço à banca pelas contribuições, em especial pelas aulas que tive com todos, que contribuíram sobremaneira a minha forma de pensar.

Agradeço aos queridos amigos Marcos Neira e Mário Nunes, meus pais intelectuais, responsáveis pela minha formação como pesquisador.

Agradeço à FEFISO Sorocaba, na figura do diretor e meu amigo Maurício Massari, pela oportunidade e pela mudança que promoveram em minha vida – sem essa instituição, tudo seria mais cinza. Um especial agradecimento à professora Gisele, pessoa de competência extrema e que fez a revisão do texto. E também ao vice-diretor Valentim, pessoa muito carinhosa que me ajudou em todas as necessidades de horário, facilitando muito essa caminhada.

Ao GPEF, em especial aos amigos Pedro Bonetto e Clayton Borges, companheiros desde os primeiros passos que trilhamos juntos. Não posso deixar de mencionar Adriana Gehres, professora que nos visitou e muito contribuiu com este trabalho.

Ao pessoal do Transgressão, com destaque para a Maísa, uma grande amiga e parceira.

Ao GEPEF e todos os alunos que o compõe: a energia que vocês possuem inspiram minha docência.

*Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo.*

*- Michel Foucault.*

## RESUMO

O campo curricular da educação física, disciplina componente da Educação Básica brasileira, sofreu intensa movimentação a partir da década de 1980 devido às primeiras críticas ao seu caráter predominantemente esportivista e excludente. Para contraposição ao pensamento dominante, surgem diversas teorias curriculares que disputam a hegemonia escolar, cada qual com sua visão de mundo, sociedade, escola, objetivos e metodologia. Apostamos que a melhor resposta para o mundo contemporâneo é o currículo cultural, discurso colocado em circulação a partir do início do novo milênio, muito influenciado por rastros críticos anteriores, das quais podemos destacar influências do marxismo, antropologia social, fenomenologia, entre outros. O momento atual do currículo cultural apoia-se principalmente nos campos teóricos dos estudos culturais e multiculturalismo crítico. Objetivamos então adentrar a escrita-curriculo coletiva, tensionando o currículo cultural com a(s) filosofia(s) da(s) diferença(s), principalmente a partir de pensadores como Foucault, Deleuze e Guattari. A partir disso detectamos que a questão da aprendizagem não foi problematizada no âmbito de produção desta perspectiva curricular, de modo que mergulhamos neste intento: pensar a aprendizagem a partir de uma perspectiva pós-crítica. Para tanto, nos inspiramos nos escritos de Deleuze sobre o aprender, bem como nos textos de Silvio Gallo e René Schérer que ampliaram e desenvolveram o tema. Também nos alimentamos do conceito de educação menor, deslocamento da filosofia para a educação também realizado por Gallo, bem como da ideia de aprendizagem inventiva de Virginia Kastrup. Para não nos distanciarmos da prática e cotidiano escolar, cartografamos docentes experientes no currículo cultural durante dois semestres, utilizando os encontros como potencialidades numa escrita-efeito, tencionando desenvolver ferramentas para uma articulação com a atual produção curricular cultural. O atual momento da pesquisa nos permite inferir a urgência de pensarmos uma educação física outra, que rompa com discursos totalizantes, autoritários e repressivos, muito comuns na área. Uma experiência educacional pensada a partir de conceitos como “educação física menor”, “aprendizagem inventiva” e “esquizopolítica” e “esquizoaprender” são virtualmente potentes para atualizar uma educação física menor.

**Palavras-chave:** *educação física menor; currículo cultural; filosofia da(s) diferença(s).*

## ABSTRACT

The physical education curriculum field, a subject component of Brazilian Basic Education, suffered intense movement from the 1980s onwards due to the first criticisms of its predominantly sportive and exclusionary character. In opposition to the dominant thinking, several curricular theories that dispute the school hegemony arise, each one with its world view, society, school, objectives and methodology. We bet that the best answer for the contemporary world is the cultural curriculum, discourse circulated from the beginning of the new millennium, much influenced by previous critical tracks, from which we can highlight influences of Marxism, social anthropology, phenomenology, among others. The current moment of the cultural curriculum rests mainly on the theoretical fields of Cultural Studies and Critical Multiculturalism. We then aim to enter the collective curriculum writing, tensioning the cultural curriculum with the philosophy (s) of difference (s), mainly from thinkers such as Foucault, Deleuze and Guattari. From this we found that the issue of learning was not problematized in the scope of production of this curricular perspective, so we delve into this intent: to think learning from a post-critical perspective. To this end, we were inspired by Deleuze's writings on learning, as well as the texts by Silvio Gallo and René Schérer that expanded and developed the theme. We also feed on the concept of minor education, Gallo's shift from philosophy to education, as well as Virginia Kastrup's idea of inventive learning. In order not to distance ourselves from school practice and daily life, we mapped experienced teachers in the cultural curriculum for two semesters, using the encounters as potentialities in an effect-writing, intending to develop theoretical tools for an articulation with the current cultural curriculum production. The current moment of the research allows us to infer the urgency of thinking another physical education, which breaks with totalizing, authoritarian and repressive discourses, very common in the area. An educational experience designed from concepts such as “minor physical education”, “inventive learning” and “schizopolitics” and “schizolearning” are virtually potent to update a minor physical education.

**Keywords:** *minor physical education; cultural curriculum; philosophy of difference (s).*



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACM	Associação Cristã de Moços
CSO	Corpo Sem Órgãos
FEFISO	Faculdade de Educação Física de Sorocaba
GEPEF	Grupo de Estudos em Pedagogia da Educação Física
GPEF	Grupo de Pesquisas em Educação Física
PHALA	Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

RESUMO .....	7
MINORIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ENTRADA POSSÍVEL .....	11
1. TRACEJAR, CRIAR, DESCARTAR, REORGANIZAR E RECOMEÇAR .....	24
1.1. Cartografia é um método de pesquisa? .....	29
1.2. Procedimentos cartográficos construídos .....	42
2. EDUCAÇÃO FÍSICA, CURRÍCULO, CULTURA E DIFERENÇA .....	56
2.1. Educação física filha da modernidade .....	59
2.2. Da atualização esportiva aos pressupostos psicobiologicistas .....	68
2.3. Sobre as metanarrativas: poder e resistência .....	75
2.4. Das ciências psicobiológicas para as ciências humanas: um movimento de minoração na educação física escolar .....	85
2.5. Crítica contemporânea: a emergência do currículo cultural .....	97
3. MOVIMENTOS TECTÔNICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL .....	112
3.1. Primeiro mapa: aberrações conceituais .....	113
3.1.1. Afirmando um pensamento diferencial para a educação física .....	122
3.2. Segundo mapa: aberrações sóciomaquínicas .....	127
3.2.1. Micropolítica e microrrevoluções do desejo .....	135
3.2.2. O que pode e deseja o currículo cultural? .....	143
3.3. Terceiro mapa: aberrações identitárias .....	150
3.3.1. Riscos da política identitária .....	164
3.3.2. Crítica ao sujeito culturalista .....	173
4. DESEJO ESQUIZO, SUJEITO, APRENDIZAGEM, POLÍTICA COGNITIVA .....	182
4.1. A questão da aprendizagem .....	190
4.2. Pistas da aprendizagem .....	197
4.3 Princípios didáticos para uma educação física menor: algumas saídas, outras possibilidades de conexões .....	212
EM DEFESA DA ESCOLA (E DA EDUCAÇÃO FÍSICA) MENOR .....	225
REFERÊNCIAS .....	228

## MINORIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ENTRADA POSSÍVEL

*Meados de 2015, recém-aprovado no processo de doutorado da Unicamp. O mestrado havia sido realizado na USP e em hipótese alguma a mudança de instituição havia sido planejada, mas estava feliz com aquele evento inesperado. Nesse ínterim, devido a mais uma edição do curso de Cultura Corporal do GPEF, primeiro grupo de pesquisas do qual fiz parte, recebia amigos da USP em minha cidade. Vinham empolgados apresentar suas ideias aos alunos da FEFISO, instituição na qual trabalho até hoje. A noite que antecede o curso é reservada para um breve tour pela vida boêmia da cidade. O bar chama-se Depois. A comida é boa, barata e a música é afro-brasileira, algo raro na cidade. Entre os habituais gracejos, a fátida conversa acadêmica. Um amigo me diz: “Lá tem o Silvio Gallo né? Baita oportunidade!”. Eu respondo: “Silvio quem?”.*

Sorocaba, 2015.

Em meados do século XX a filosofia francesa é atravessada pela força do filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900), que revoluciona a tradição vigente até então e cuja produção filosófica baseava-se numa historiografia e exegese dos clássicos. O professor e filósofo Silvio Gallo (2013, p. 25) afirma que “um bólido atravessou a filosofia francesa”. Como resultado, a partir dos anos 1960 temos uma geração de leitores nietzschianos do porte de Gilles Deleuze (1925-1995), Michel Foucault (1926-1984), Jacques Derrida (1930-2004), para exemplificar, criando formas de pensamento que rompem o ciclo tradicional com muita veemência. Denominaremos<sup>1</sup> esse movimento filosófico, com o uso do plural e em soma com Gallo, por filosofia(s) da(s) diferença(s)<sup>2</sup>. O plural se faz necessário para reforçar que são múltiplas as formas de pensar e é dessa perspectiva que pretendemos iniciar nossa construção

<sup>1</sup> Ao longo do texto o leitor verificará que a exposição dos argumentos se dará, na maior parte das vezes, no plural. Isso se deve a alguns motivos, dentre eles o próprio referencial teórico que procura se desvencilhar da armadilha do sujeito consciente. De forma mais pragmática, serve também para honrar os inúmeros indivíduos que deixaram aqui suas marcas, como minha querida orientadora, meus caros professores e colegas de estudo e pesquisa e, como não poderia deixar de ser, meus alunos, familiares e, e, e ... Entretanto, em alguns pontos específicos, usarei a primeira pessoa como modo de referenciar algo mais intenso no pensamento que experiencio, um modo de ser que não posso garantir que seja compartilhado por mais pessoas, um fato da minha vida, uma preferência teórica arriscada, singularidades, idiossincrasias, entre outros. Tenho ciência da pouca usualidade do recurso e temo que para muitos se aproxime mais de uma falha acadêmica ou falta de rigor linguístico do que um recurso de escrita, mas diante do dilema constante e do problema que se apresentava a todo momento durante o processo de escrever, mantive e sustento como parte importante da construção que se segue. Adotei esse procedimento ainda nas fases iniciais da pesquisa e ao longo das leituras descobri que se trata de uma problemática amplamente discutida, enfrentada por muitos que se apoiam no referencial escolhido. Para exemplificar, cito Passos e Barros (2015), que defendem uma nova política de narratividade diante da ideia de que o próprio sujeito é um agenciamento de enunciação.

<sup>2</sup> Termo similar a pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-crítico ou filosofia francesa contemporânea. Fizemos a nossa escolha e justificaremos adiante sem, no entanto, ignorar outras possibilidades, as diferenças entre eles e as possibilidades de uso.

teórica. Mais especificamente, destacaremos como principais interlocutores os pensadores Gilles Deleuze e Félix Guattari (1930-1992), com participações intensas de Michel Foucault e Stuart Hall<sup>3</sup> (1932-2014).

Tais pensadores ganham destaque mundial e afetam muitos campos do pensamento, com repercussões não somente na filosofia, mas derramando-se para o direito, a psicologia e também para aquilo que aqui nos interessa: a educação. Apesar de não haver produção propriamente nietzschiana, foucaultiana ou deleuziana sobre o tema educação, ao menos não como foco temático, não tardou para os pensadores da área se alimentarem dessas filosofias para criar instrumentos conceituais que ajudem na labuta cotidiana, no enfrentamento dos dilemas educacionais. Contemporaneamente no Brasil é muito fácil encontrar nos círculos científicos e de formação referências aos filósofos da diferença, ainda que estejam distantes de qualquer hegemonia ou de se tornarem modelos oficiais.

Os movimentos no campo da educação física escolar, por sua vez, em descompasso histórico com a educação, somente no início do novo milênio começam a apresentar trabalhos inspirados pelo pensamento deleuze-guattariano<sup>4</sup>, foucaultiano<sup>5</sup> e também aqueles apoiados

---

<sup>3</sup> Comunicador social inglês e maior expoente dos estudos culturais, um campo teórico com muitas afinidades com a(s) filosofia(s) da(s) diferença(s). Foi a referência que adotamos como base na pesquisa de mestrado (VIEIRA, 2013) e, ainda que apresentemos algumas críticas neste novo momento, nunca abandonamos inteiramente, ao contrário, estamos sempre empreendendo novas leituras.

<sup>4</sup> Especificamente sobre Deleuze e Guattari, curiosamente encontramos em nossas buscas algumas citações esparsas em obras com outros referências teóricas como base, muitas com enfoque crítico. Podemos exemplificar a citação sobre subjetividade a partir de Guattari e Rolnik na obra *Transformação didático-pedagógica do esporte* (KUNZ, 2014, p.113), um livro com quadro teórico apoiado em Jurgen Habermas. Um artigo intitulado *Homossexualidade: educação física e Esporte* (CUNHA JÚNIOR; MELO, 1996) citam Deleuze e Guattari somente para argumentar em defesa de uma suposta pós-modernidade. Apesar da maior aproximação filosófica, os primeiros trabalhos no seio do Grupo de Pesquisas em educação física a citar Deleuze também o fazem de forma tangencial e não como aliança forte (NEIRA, 2011; NUNES, 2011). Não mapeamos todas as citações no campo da educação física, limitando-nos aos estudos curriculares, e o trabalho que empreendemos mostra que a primeira aparição um pouco mais forte se encontra na obra de Santos (2016), quando usa o conceito de rizoma para problematizar a tematização no currículo cultural. Posteriormente, Bonetto (2016) faz uso de Deleuze e Guattari para problematizar uma escrita currículo e Nunes (2018) tematiza a diferença no currículo cultural, como foco na diferença cultural, mas intentando um diálogo com a(s) filosofia(s) da(s) diferença(s). Oliveira Júnior (2017) e Neves (2018) ainda citam Deleuze e Guattari, mas aos moldes mais soltos das primeiras obras elencadas aqui. Mais recentemente, Gehres e Neira (2019) trabalharam com a cartografia para realizar uma esquizoanálise do currículo cultural, trabalho com uma presença mais intensa do citado pensamento.

<sup>5</sup> Devido à crescente popularidade de Foucault, houve durante a década de 1980 e 1990 alguns trabalhos que o citaram, como Freire (1997) e Castellani Filho (2007), entretanto, uma leitura rápida revela que o pensamento foucaultiano não era o quadro teórico de maior embasamento. A presença de Foucault se faz mais forte na obra de Soares (2012), porém o objeto de estudo não era especificamente a educação física escolar e não havia proposta curricular. No final dos anos 1990 e início dos anos 2000, além das alianças que aqui escolhemos, destacam-se os trabalhos de Alex Branco Fraga (2006), que usou as obras de Foucault para pensar o governo dos corpos na escola. A partir de meados dos anos 2000 a presença de Foucault começa a se fazer mais forte com muitos outros pesquisadores, dos quais talvez valha a pena citar o artigo de Gomes, Almeida e Vaz (2009). Todavia, os autores somente dialogam com Foucault a partir da lente de Antony Giddens, de modo que cravo como marco do pensamento foucaultiano no campo curricular da educação física as obras de Neira e Nunes (2006; 2009a).

nos estudos culturais<sup>6</sup>. As investidas, em especial, da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) no plano da educação física escolar são, portanto, recentes, incipientes e vacilantes.

Dentre os diversos conceitos criados pela dupla Deleuze e Guattari, destacaremos na tese a ideia de literatura menor, criada a partir das discussões sobre a obra literária de Franz Kafka (DELEUZE; GUATTARI, 2014). A relação entre maior e menor não está ligada ao quantitativo e sim à capacidade do *menor* em dobrar a natureza das normas impostas abrindo espaço para multiplicidades. Logo, distante de um sentido pejorativo, *menor* deve ser entendido como um conceito de perversão dos usos, de rebeldia, de linhas de fuga.

Gallo (2002) faz um deslocamento das potencialidades da minoridade para o campo da educação, recriando o conceito sob a terminologia de educação menor. Para o autor, pensar a partir da educação menor é uma maneira de construir coletivamente a partir das misérias dos alunos, sejam elas econômicas, sociais, culturais, éticas ou outras. Assim, a função do professor deixa de ser a de um profeta que professa ou anuncia o futuro para ser aquele que milita, compromete-se em produzir o presente<sup>7</sup>.

Especificamente sob os pressupostos de uma educação menor, as incidências no campo da educação física são ainda mais raras<sup>8</sup> – o que ao nosso ver, em conjunto com a pouca presença do referencial deleuze-guattariano no campo, se trata de forte justificativa para tal empreendimento. No mapeamento das pesquisas no campo da educação física escolar que realizamos neste trabalho, notamos que as principais iniciativas para um mergulho na(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) têm partido das propostas que se denominam como pertencentes ao *currículo cultural*.

Mas o que estamos nomeando como currículo cultural e qual a importância desse movimento para mobilizarmos o conceito de educação menor no campo da educação física escolar? O discurso instaurado por Silva (2007) acerca da perspectiva curricular pós-crítica atravessa o pensamento de Neira e Nunes (2006) que, em um esforço de superar os ranços da modernidade, lançam-se a pensar uma nova discursividade para o campo da educação física enquanto componente disciplinar da educação no Brasil. Logo, foi somente no século XXI que a área da educação física mergulha nas chamadas teorias pós-críticas, com o currículo cultural da educação física escolar.

---

<sup>6</sup> Em conjunto com o multiculturalismo crítico de Peter McLaren (2000), os estudos culturais formam a sustentação teórica da perspectiva curricular da educação física denominada cultural, que teve sua obra de inauguração denominada *Pedagogia da Cultura Corporal* publicada no ano de 2006, algo muito recente.

<sup>7</sup> A referência aqui é o pensador italiano Antonio Negri (2001 *apud* GALLO, 2013).

<sup>8</sup> Nunes e Neira (2017) realizam a primeira aproximação do currículo cultural com o conceito de educação menor. O artigo reforça, para nós, dois argumentos: a timidez do movimento e a proximidade teórica.

O percurso dessa proposta curricular, além de usar as fontes até aqui discutidas, desdobra-se em uma série de outras obras produzidas por Neira (2007; 2010) e Neira e Nunes (2006; 2009a). O desbravamento iniciado por esses autores, hoje, efetiva-se em uma vasta produção agrupando muitos outros pesquisadores, que ao colocar a proposta em ação estão paralelamente publicando seus relatos de experiência numa quantidade que permite acompanhar a mudança desta visão pedagógica – algo que, se existe em outras propostas, desconhecemos<sup>9</sup>. São articulações tão distintas que levam a uma instabilidade nas proposições iniciais, algo que, intencionado ou não, consideramos uma abertura constante para o novo.

O crescimento desta perspectiva curricular no campo da educação física escolar está relacionado com os modos de funcionamento do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF)<sup>10</sup>, onde as produções teóricas dos pesquisadores se entrelaçam com as práticas docentes dos professores. Alguns dos participantes do grupo atuam somente como pesquisadores, outros somente como professores, outros assumem as duas funções. Essas composições alimentam um plano de imanência denominado pelo grupo por currículo cultural. Devido à afinidade teórica, produção empírica e possibilidade de articulação prática, o currículo cultural será o nosso interlocutor no campo curricular da educação física problematizada nesta pesquisa.

De uma maneira geral, o currículo cultural possui como objetivo intervir nas contradições inerentes a uma sociedade com alarmantes contextos injustos e opressores<sup>11</sup>. Nesse sentido, buscamos conexões nesse movimento ao inserir o devir-minoritário proposto por Gallo (2002; 2013; 2015b; 2016), como um agente transversal. Nesse movimento, temos uma questão de pesquisa: *seria o currículo cultural um movimento que privilegia a minoridade ou a maioria do pensamento?*

Nossos estudos curriculares na educação física foram despertados pela possibilidade da perspectiva cultural apresentar em comum com outras perspectivas que buscaram superar problemas sociais, certos engessamentos e predisposições a uma modelização procedimental. Lembremos que não há nada mais moderno que a instituição escolar, logo problematizar o currículo a partir de uma perspectiva que busca espaços outros no cotidiano escolar é tarefa

---

<sup>9</sup> Nossas buscas incluíram os sites das universidades federais que abrigam docentes cuja obra é considerada referência para o campo curricular da educação física, as revistas de educação física com maiores índices Qualis e os anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.

<sup>10</sup> Ligado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, o grupo foi criado e é liderado por Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes.

<sup>11</sup> Há outras perspectivas curriculares na educação física escolar também enfileirados em um propósito de mudança social. Neira e Nunes (2006) elencam, a partir da teorização de Silva (2007), o currículo crítico superador e crítico emancipatório como as versões críticas do campo. As justificativas para nossas alianças em detrimento de outras possibilidades estão no segundo capítulo.

incessante. Como afirmam os próprios autores (NEIRA; NUNES, 2009a), as transformações ainda não cessaram e o debate está mais ativo do que nunca. Assim, dado seu caráter aberto, polissêmico e múltiplo, neste trabalho *tomamos como objetivo problematizar e analisar a potencialidade do currículo cultural enquanto uma manifestação de educação menor.*

A possibilidade de acoplar a perspectiva da educação menor à perspectiva cultural, dentro do componente educação física, pode ser algo potente. Isso não quer dizer, entretanto, que não há nessa conexão uma série de tensões e perturbações. Operar em tais amarrações requer um suporte filosófico que buscamos em Deleuze e Guattari e em David Lapoujade, filósofo dedicado, entre outras produções, a comentar as obras da dupla de pensadores franceses. Mas como se dará essa amarração?

Estudos no campo do currículo cultural, assim como as discussões concernentes ao espaço teórico da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s), defendem a impossibilidade de captura do real com exatidão, refutam a ideia de essências nos conhecimentos ou objetos. Diante disso o mundo cognoscível pode se tornar caótico, perturbador. Para se guiar nas infinitas possibilidades, a filosofia – de acordo com Deleuze e Guattari (2010) – traça planos de imanência que recortam o caos, estabelecendo um personagem conceitual e, a partir deste, conceitos são criados para operar em problemas específicos. Esta maneira de ver a filosofia é uma ruptura radical com a concepção clássica grega, da qual a civilização ocidental é profundamente devedora e cujo objetivo é a contemplação ou a reflexão (GALLO, 2013).

Os planos de imanência são compostos por conceitos como ato de criação, finalidade última da filosofia. Este plano não é linear, coerente, simples e sim atravessado por múltiplos outros, com desvios e fraturas e seus conceitos podem se articular, contrapor, enfrentar ou se aliar a outros, do mesmo ou de outros planos. Aqui, o conceito deixa de ser cristalizado e não pode ser definido, é sempre imanente, ou seja, não é um ente transcendente, mas uma força que provoca novos pensamentos. Conceitos por sua vez, não são descobertos, e sim inventados, um acontecimento<sup>12</sup> do ato de pensar (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

O que esta forma de ver a filosofia nos evidencia é menos uma historicidade do pensamento racional e mais uma localização geográfica dos infinitos planos traçados pelo devir humano. Logo, pensar é tipicamente uma atividade de criação e roubo. Ao pensar criam-se conceitos que irão compor um plano, que por sua vez será articulado, atravessado, confrontado, unido, fraturado por muitos outros planos compostos por muitos outros

---

<sup>12</sup> Em Zourabichvili (2004) o conceito de acontecimento remete à inseparabilidade do sentido linguístico com o devir do mundo, um duplo diferenciante das significantes e das coisas.

conceitos. Deleuze e Guattari (2010) denominam essa concepção de geofilosofia, oposta à visão histórica, que entende o pensamento como algo que evolui.

O pensamento continuamente repetido se pretende uma representação da realidade e não uma criação discursiva diferencial, de modo que representar é do campo da identidade, do pensamento totalitário inibidor. Deleuze se interessa justamente pelas ideias não representacionais (SCHÖPKE, 2012), não repetidas como vontade de verdade, mas por aquelas entendidas como diferença pura, como devir. Privilegiar a diferença exige alianças conceituais com pensadores que também se recusam a trabalhar com a identidade, como Hume, Spinoza, Bergson e, principalmente, Nietzsche e foi isso que Deleuze fez por toda a sua vida acadêmica.

Se os conceitos refletem sua imanência, são criados para dar conta questões particulares, ferramentas para pensar problemas criados com interesses contextuais, específicos, contingentes: é o direito de refletir sobre os próprios problemas, ou mesmo criá-los, a partir de desejos singulares (GALLO, 2013).

É comum e frequente no campo da educação um movimento de desterritorializar, ou melhor, realocar em seu próprio campo as produções teóricas de filósofos expoentes. Foi assim com alguns filósofos gregos clássicos, também com Rousseau, Nietzsche, Marx e está sendo com Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari, Butler entre muitos outros. Entendemos que esta maneira de operar das pesquisas em educação não é algo especificamente ruim, que impede a originalidade do campo, fazendo-o replicador ou copista de conhecimentos produzidos por outras áreas das ciências humanas. Pensamos, tal como os filósofos Deleuze e Guattari, que quando roubamos ou desterritorializamos conceitos de determinados campos e territorializamos em outro com o objetivo de responder certos questionamentos, estamos criando outros conceitos e produzindo novas possibilidades. Nas palavras de Carvalho (2016, p. 49), “o pensamento que é convocado pela experimentação filosófica tem por objetivo fundamental produzir certo caos nas experiências educativas”.

Na educação, a postura de pensar os próprios problemas a partir de conceitos criados pela(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) subverte completamente a finalidade da educação moderna. Neste sentido, cabe o questionamento se é possível articular o pensamento destes filósofos na escola contemporânea. Gallo (2013) comenta que, uma vez que a discussão acerca da “conceituação de conceitos” nunca foi promovida como fizeram os filósofos franceses, se faz necessária uma pedagogia do conceito. Com isso o autor aponta que os conceitos são mais que operadores lógicos, não são universais, representações, e sim aventuras do pensamento que instituem acontecimentos, movimento exclusivo da filosofia.



Cada conceito possui uma assinatura, um estilo típico de seu criador, que por sua vez opera na multiplicidade, criado a partir de singularidades. Conceitos também são históricos, não-lineares, remetem a uma cadeia infinita de outros conceitos e a uma heterogênese (um mundo possível dentre infinitos outros), incorporais, pois não remetem a essências, absolutos na relação consigo, mas relativos no contexto. Assim, conceitos não existem para serem entendidos, mas para serem produtivos, são dispositivos que produzem novos pensamentos, sem remeter a verdades que paralisariam o processo de criação de novas questões.

Os conceitos operam em um plano delimitado sempre imanente, isto é, criado no interior de um pensamento. O plano de imanência é o local onde os conceitos são produzidos, mas também onde circulam e se chocam. Os planos são pré-filosóficos, podem coexistir e interagirem numa verdadeira simbiose rizomática. Nas palavras de Lapoujade (2015, p. 37): “a existência autônoma de uma superfície que exprime o que emerge do fundo, à maneira de um crivo ou de um filtro, onde a determinação se faz”. O plano de imanência do pensamento é similar ao plano de consistência da natureza.

Por fim, Gallo (2013) considera que a atividade filosófica para Deleuze e Guattari compreende ainda mais um componente: o personagem conceitual. A ideia de personagem conceitual busca responder quem empreende a atividade filosófica, que não remete simplificarmente ao filósofo. Este mergulha no caos de forma não racional, não controlada, não consciente – não se trata de um sujeito, portanto. Essa defesa do caos, proteção do pensamento, verdadeiros heterônimos do pensador compõe a imagem de um personagem conceitual.

Como fica evidente, a tarefa de filosofar é extremante complexa, ainda que não se pretenda suprema ou superior a outras atividades de organização do caos, como as artes e as ciências. Enquanto alguns pensadores criam conceitos em planos já instaurados, outros organizam planos inteiramente diferentes. Em comum aos dois modos a demanda de muito tempo de esforço. Maia segue em direção semelhante quando afirma:

[...] temos como tarefas positivas da filosofia o esforço de estabelecer conexões e relações entre diferentes perspectivas filosóficas (e tradições nacionais) e entre a filosofia e o seu exterior: as ciências, as artes, a literatura, a cultura. O exercício dessa tarefa exige a consciência de que tal esforço implica um constante processo de aprendizagem, submetido ao rigor e a exigência próprios do trabalho filosófico, e se baliza pelo constante cuidado de se evitar as relações superficiais e as sínteses amorfas. Nesse esforço positivo, a filosofia empenha-se em manter viva a capacidade de fazer conexões (MAIA, 2010, p. 173).

Ao pensar a função da filosofia, Deleuze e Guattari também criaram concepções de ciência e arte. Assim, a filosofia é a responsável pelos conceitos, a ciência pelos prospectos e a arte pelos afetos e perceptos. Todas as três são esforços criativos do pensamento na organização do caos. A discussão da obra *O que é a filosofia?* (2010) é intrincada e não iremos nos aprofundar nela, mas por ora fiquemos na seguinte definição de ciência:

A ciência tem uma maneira inteiramente diferente de abordar o caos, quase inversa. Ela renuncia ao infinito, à velocidade infinita, para ganhar uma referência capaz de atualizar o virtual. Guardando o infinito, a filosofia dá uma consistência ao virtual por conceitos; renunciando ao infinito, a ciência dá ao virtual uma referência que o atualiza, por funções. A filosofia procede por um plano de imanência ou de consistência; a ciência, por um plano de referência (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 140).

Comentando Deleuze e Guattari, Gallo (2013, p.50) afirma que há “diálogo de complementaridade” entre as três ordens de saberes que recortam e organizam o caos. Ao concordar com a afirmação, pensamos que os movimentos realizados no campo curricular da educação física são expressões dessas articulações. Não é muito arriscado dizer que, sob esta ótica, as conversações que nos interessam são as que deram o pontapé para uma educação física crítica – movimento iniciado na educação física em meados da década de 1980, mesmo que este seja um campo atravessado por múltiplos planos de produção conceitual, dos quais muitos não traçamos alianças.

Gallo (2013) retira do fazer filosófico deleuziano argumentos para defender um combate à filosofia da educação como reflexão, entendendo que esta forma empobrece e paralisa o movimento do pensamento. Para ele, uma das consequências da paralisação é a educação como arena de opiniões, uma verdadeira doxografia carregada de disputas que pouco mobilizam o campo. Gallo também afirma que o múltiplo campo da educação é atravessado por um duplo corte, os planos de imanência da educação e da filosofia, resultado por sua vez de um cruzamento entre os planos filosóficos, artísticos e científicos. Para os nossos propósitos, acrescentaríamos mais um plano de imanência a rasgar o caos e transversalizar pontos de encontro em busca de um plano menor: a educação física escolar.

Entretanto, todo esse trato com os planos, essa operacionalização dos conceitos, não é uma tarefa estável, organizada por uma racionalidade transcendente. É também processo agenciado, aberto à multiplicidade dos encontros, instável. Traçar planos, buscar orientação no caos é um projeto sempre atormentado por aquilo que Lapoujade (2015) denomina *movimentos aberrantes*. O filósofo francês afirma que toda a filosofia deleuziana era movida pelo problema dos movimentos aberrantes.

Ao entendermos o pensamento como um esforço de organização do caos, é preciso reconhecer que elementos caóticos transviam e os fundamentos esfacelam. Há, inclusive, o risco da autodestruição, caso todo o plano traçado esteja assentado em um único fluxo, um fundamento sectário, inflexível. Movimentos aberrantes são, portanto, forças que tanto ameaçam quanto libertam, um pensamento que trava uma guerra às composições hegemônicas dos campos filosóficos, políticos, sociais, culturais, educacionais e, no que nos interessa, da educação física escolar.

A nomenclatura “aberração” pode levar ao estranhamento ou a associação com algo indesejado, mas é justamente o oposto. Pensamentos sedentarizados transformam fundamentos provisórios, organizações coerentes do caos como forma de operar filosoficamente, em fundações arbóreas, raízes profundas, sedentarizações sedimentadas. É tomar aquilo que Maturana e Varela (2001) denominam, pela ótica da biologia, de representação no sentido fraco, uma interpretação autopoietica da vida; em sentido forte, como expressão da verdade.

Logo, os movimentos aberrantes são desejados, buscados, forçosamente produzidos, uma vez que movimentar o pensamento é trabalho árduo, mas muito necessário para evitar aquilo que Carvalho (2016) indica como dogmas das práticas, ou ortodoxias das experiências, pois o “pensamento que é convocado pela experimentação filosófica tem por objetivo fundamental produzir certo caos nas experiências educativas” (p. 49).

Aprendemos com Deleuze, Guattari e Lapoujade, assim, que toda questão filosófica é, antes de tudo, uma questão jurídica: quem tem o direito de definir certos conceitos, planos, fundamentos, delimitações de pensamento? Toda reivindicação é um grito por existência, uma contestação do instaurado, uma criação que atende aos processos minoritários. Desta forma, não é possível que a atividade de pensar se exima da sua capacidade predicativa, atividade crítica e não descritiva.

Lapoujade afirma, então, que a questão do direito está conectada com um fundamento, afinal questionar os direitos é colocar em xeque os pressupostos de um plano. Pensar, organizar o caos, é fundamentar, criar uma imagem do pensamento: “a função da imagem do pensamento é dupla: é ao mesmo tempo o que confere uma terra ao pensamento e o que permite ao pensamento distribuir essa terra ou se distribuir nela” (LAPOUJADE, 2015, p. 30).

Mas esse pensamento não contradiz o que anunciamos como forças da crítica contemporânea, sempre antifundacional, avessa a metanarrativas? De modo algum, pois não se trata de atribuir todo o poder ao judiciário, aos fundamentos demandados por um grito. Há um princípio transcendental que distribui o espaço do fundamento, quase se confundindo com

ele, mas há também uma força empírica que funciona como um poder executivo, um princípio da imanência: “De um modo geral, é preciso distinguir entre o fundamento ontológico (ou a Terra), o princípio transcendental (ou a distribuição da terra) e o princípio empírico (a administração de um território de um campo) a cada vez.” (LAPOUJADE, 2015, p. 31). É a imanência que nos recorda a todo instante o fracasso do empreendimento fundacional, proveniência do sem fundo, lar dos movimentos aberrantes. Aí está a inovação no trato com a fundamentação, não é renegar qualquer investigação dos fundamentos, mas *aprofundar a questão ao máximo abrindo espaço para o sem fundo*.

As razões da submersão no fundo é seguir os movimentos aberrantes para extrair lógicas irracionais, não dadas pelo fundamento que delimita o território do ato de pensar. Assim, a questão “com que direito” leva ao fundamento e para além dele, não para a descoberta de águas profundas, mas para a *criação de novas superfícies, novas ilhas, novos fundamentos*.

Neste ponto retornamos à discussão curricular da educação física: estamos entendendo o currículo cultural como um plano instaurado, um território que delimita fundamentos e cria ou rouba conceitos para colocar em ação seus princípios e valores. Essa fundamentação, esse território, é constantemente abalado por forças sísmicas, pressões do sem fundo impulsionadas por um caos imanente que colocam sob tensão todo o espaço do currículo cultural. Suas práticas pedagógicas, conceitos, princípios, procedimentos, enfim, toda uma discursividade que possui certa homogeneidade é perturbada por novas atualizações, esquecimentos, questionamentos, movimentos aberrantes que projetam algo novo.

A discussão pode levar à aparência que buscamos as profundezas do currículo cultural. Aqui nos alinhamos com Deleuze nos moldes apresentados por Lapoujade, para o qual a especulação abissal não é nada atraente. O propósito na filosofia deleuziana é percorrer as lógicas da superfície para traçar novos planos (LAPOUJADE, 2015). Para nós, trata-se de percorrer as superfícies do currículo cultural para cartografar seus territórios, entendidos como em constante movimento, sempre abalados pelas aberrações das profundezas.

Mais do que isso, cartografamos o currículo cultural apontando suas inserções políticas, códigos, modos de subjetivação, apegos conceituais, fechamentos dominantes, maioridades – suas territorialidades, seus fundamentos; mas também as possibilidades de minoração, nomadismos, abertura para o novo, forças tectônicas, desterritorializações – seus movimentos aberrantes. Cada questionamento dos fundamentos conduz a novos territórios, a desbravamentos no pensamento reterritorializado, tarefa processual possibilitada pelo movimento cartográfico que entende os espaços como um conjunto de relações múltiplas.

Com a aproximação, evitamos o movimento de pautar o currículo cultural<sup>13</sup> sob os holofotes da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) por dois motivos: primeiro por não buscarmos o acoplamento deste a uma máquina de homogeneização; segundo por não desejarmos sermos juízes de valoração e procedimentos, moralizando uma suposta pedagogia da diferença, de modo que o objetivo foi problematizar, tensionar e potencializar possibilidades outras a partir de um trabalho coletivo que se realiza no GPEF-FEUSP.

Inseridos na lógica da conjunção rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 2011b), é um trabalho que dialoga com o currículo cultural; e um trabalho do currículo cultural; e um trabalho que critica o currículo cultural; e um trabalho que intenta movimento constante do pensamento propondo perspectivas que não estão presentes no plano filosófico do currículo cultural. Nessa lógica, tencionamos ser tanto analíticos quanto propositivos. Em nosso movimento, não esperamos “descobrir” ou determinar se o currículo cultural se constitui numa educação menor, nos moldes aqui tratados. Isso seria essencializar um modelo curricular, como também cristalizar uma ideia de educação menor. *Enquanto uma produção coletiva, o currículo cultural será o lócus investigativo, o aliado político, um dos intercessores filosóficos e a potência empírica do qual nos alimentaremos para pensar uma educação menor.*

Tampouco objetivamos criar conceitos ou inspirar procedimentos para o léxico do grupo que constrói a proposta cultural. Nas leituras que realizamos e mesmo pelo fato de eu ser membro do GPEF-FEUSP, vimos com muita frequência movimento semelhante nas pesquisas produzidas naquele espaço. E, por algum tempo, esse foi sim nosso propósito. Todavia, se rumássemos por esse caminho, corríamos um sério risco de criar “armas para o inimigo”<sup>14</sup>. O inimigo aqui não é o currículo cultural, e sim o desejo de universalização, imposições de modelos.

De antemão, adiantamos que não operaremos na lógica da disjunção excludente, não faremos oposição binária entre maior e menor (GALLO, 2015b). Dado um conjunto de forças, algumas composições do cotidiano escolar podem ser *maiores e menores*, em modos, momentos e conexões distintas, coexistindo com conflitos mais ou menos intensos, em processo diferencial sem fim. Gallo e Figueiredo (2015, p. 26-27) seguem a mesma linha quando reafirmam nesta passagem: “O maior e o menor não são proposições contrárias e

<sup>13</sup> Por ocasião do exame de qualificação, o professor Marcos Neira afirmou que o currículo cultural não precisa da filosofia deleuziana. Concordamos, pois não se trata de uma questão de necessidade, mas conexões, movimento do pensamento.

<sup>14</sup> Fala do professor Silvio Gallo, em momento de orientação coletiva no âmbito do grupo Phalla no ano de 2019.

opostas, mas co-funcionantes, ou seja, cada um se move em função de suas preocupações diferenciadas que são realizáveis, no mais das vezes, em consonância transversal”.

Diante do explanado, acreditamos que o conceito de minoridade, cunhado e amparado pela(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) de Deleuze e Guattari, deslocado para o campo da educação por Gallo, em debate com o currículo cultural de Neira e Nunes é potente para continuarmos pensando uma educação física diferente da sua tradição moderna alinhada ao *socius*. Assim, esse trabalho também tem como objetivo *desenvolver possibilidades de educação menor para o campo da educação física, defendendo a tese de que o conceito de minoridade é profícuo para pensarmos o cotidiano escolar*, principalmente em tempos de calcamento do desejo e aumento de forças reacionárias. Vemos os dois intentos, a saber, de cartografar os movimentos do currículo cultural e pensar possibilidades menores para a educação física escolar como coexistentes, complementares – longe de complicar, articulam uma perspectiva sobre o campo. A nossa entrada é via currículo cultural e nos empenhamos em apresentar algumas saídas possíveis.

O desenvolvimento da tese está organizado em quatro capítulos. No primeiro apresentamos os modos de trabalho, de agir, investigar, pensar, em suma, as criações estratégicas que foram utilizadas metodologicamente. A centelha partiu da cartografia, produção conceitual conjunta de Deleuze e Guattari e transformado em procedimentos por Passos, Kastrup e Escóssia (2015). No capítulo, expomos alguns questionamentos teóricos sobre metodologia da pesquisa, uma problematização acerca dos usos cartográficos e, por fim, os procedimentos que construímos para executar o intento, também inspirados na concepção de pesquisa de Ribeiro (2016), que realiza uma crítica aos métodos de pesquisa circunscritos no pensamento representacional.

O segundo capítulo pode ser entendido como a apresentação de um quadro teórico aos moldes mais tradicionais – são nossos mapas decalcados, em que sobrepomos algumas produções clássicas acerca da emergência da educação física com vistas a criar uma possível nova perspectiva. Uma das intenções fosse inicialmente escapar de um modelo tradicional de escritura da tese, mas foi inevitável apresentar nossas filiações filosóficas e algumas justificativas pelas escolhas realizadas ao longo do trabalho. Apresentamos o campo da educação física e algumas transformações até a contemporaneidade, analisado em conjunto com a literatura clássica do campo sob a luz do conceito de menor. É nesse percurso que ficam evidentes as escolhas que levaram à aliança com o currículo cultural, momento em que justificamos nossos distanciamentos com as outras propostas do campo – ainda que nos sintamos devedores delas por inúmeras razões, como muitos dos conceitos roubados.

Contudo, a aliança com o currículo cultural não se dá de forma incondicional. O terceiro capítulo versa, assim, sobre nossa “luta com anjos”, uma ideia de Grossberg (2015). Em artigo recente, o autor referêcia nos estudos culturais (por sua vez um importante ponto de apoio do currículo cultural) aponta alguns limites desse campo teórico e sugere como *modus operandi* do movimento intelectual a recusa por binarismos concomitante a um intenso processo de autocrítica. A autocrítica traz consigo aberturas para novas questões que não permitem uma estabilização do plano filosófico que é habitado pelos conceitos criados pelos culturalistas. São os movimentos aberrantes, as forças que insistem em questionar o plano traçado pelo currículo cultural, energias que nos incumbimos de analisar na imanência da proposta cultural de educação física escolar.

Ao tomarmos o currículo culturalmente orientado como aliado, investigamos suas estabilizações maiores e suas irrupções menores, cartografamos seus territórios atentos a uma geografia pulsante, viva, em constantes alterações tectônicas. São mapas complexos, repletos de formações geofilosóficas vulcânicas. Nesse movimento, detectamos outro ponto de irrupção, de várias formas conectado com a questão capitalista e identitária: a produção apresentada pelos autores que tecem o currículo cultural, até o presente momento, tampouco gastou energias para discutir aprendizagem.

Foi com este fôlego final e para encerrar o desenvolvimento da tese adentramos no capítulo quatro a questão da aprendizagem – concomitantemente do ensino, sem, necessariamente, uma conexão causal. Verificamos que aprendizagem é um termo evitado pelo GPEF devido sua historicidade nas ciências biopsicológicas, assim a concepção de como aprendemos pode ser subentendida na produção do grupo como a ressignificação dos códigos culturais. Debruçamo-nos, então, em alimentar o debate trazendo outras concepções, a partir de outros campos teóricos. Como resultado desse empreendimento, apresentamos uma discussão acerca das transformações subjetivas mediante ações pedagógicas, amplamente conhecida sob a alcunha de aprendizagem – todavia, uma concepção calcada no referencial adotado, distante das vertentes psicológicas modernas. Inspirados em Deleuze, Gallo, Schérer, Kastrup e Carvalho, defendemos uma concepção de esquizoaprender.

Por fim, também apresentamos um conjunto de princípios didáticos para o trabalho na educação física escolar que acreditamos estar alinhado com uma educação menor. Não tencionamos criar outros modelos, procedimentos, encaminhamentos, etapas ou qualquer ferramenta cristalizada, mas exprimir algumas possibilidades que potencializem uma micropolítica, uma defesa da multiplicidade, necessidade manifesta em tempos reacionários.

## 1. TRACEJAR, CRIAR, DESCARTAR, REORGANIZAR E RECOMEÇAR

*Crise na confecção da tese. Reta final, último ano de doutoramento. O capítulo metodológico, antes um orgulho, desde a qualificação vêm sendo uma tremenda dor de cabeça, uma vez que na banca, fui bombardeado por questionamentos: “Para quem conhece Deleuze, seu capítulo parece dar conta, mas e para quem não o conhece?”. “Cadê as suas pistas?”. “Cartografia não é método!”. “Se justificar o que fez, eis o seu método, não precisa corinthianizar!”. Lanço-me no fortalecimento do capítulo. Releio-o inúmeras vezes, reescrevo tudo. Ao verificar o resultado final, me dou conta: “Droga, parece que segui um método!”. Em meio ao último CONBRACE vivido no período da tese, a menos de três meses para o depósito, uma conversa de corredor a querida amiga Adriana: “Lembra das aulas na FEUSP? Penso o método como um acontecimento!”.*

*Natal/RN - 2019*

Este capítulo apresentará nossos modos de agir, investigar, pensar, em suma, as criações estratégicas que foram utilizadas metodologicamente neste trabalho. Não espere o leitor encontrar aqui os embasamentos teóricos necessários para a discussão que virá na sequência, pois o foco é apresentar os suportes e ferramentas, “andaimes de uma obra”, se possível for tal analogia.

Andaimes, tábuas soltas, tijolos quebrados, restos de materiais e muita sujeira costumam ser devidamente limpos ao fim de uma obra. Foi pensando em limpeza que analisamos as opções possíveis: inserir a discussão metodológica após a apresentação do quadro teórico aos moldes mais comuns; não apresentar um capítulo metodológico; colocar ao fim do texto; ou como se apresenta, no início do trabalho. Optamos por deixar como abertura por julgarmos necessário na compreensão das escolhas adotadas no percurso transcorrido.

O texto que se inicia tem a marca da busca pelas margens, pelo diferente, pelo pouco falado, pouco usado. Existiu e existe em minha trajetória de vida até aqui certo fascínio e produção de intensidade naquilo que não figura em destaque, não como teoria da conspiração, mas como aquilo que, pensando com Deleuze e Guattari (2014), é devir-menor<sup>15</sup>. São nestas veredas de múltiplas entradas que escolhi a graduação em educação física, em detrimento de cursos mais valorizados economicamente, em um contexto sócio histórico que prioriza justamente a produção, competição e acúmulo de lucro. Não que o campo esteja alheio a tais fins capitalistas, pelo contrário, seu avanço muito tem se dado a uma valorização estética

---

<sup>15</sup> Devir-menor pode soar como redundante, uma vez que devir é sempre um processo de diferenciação. A opção se dá justamente pela tentativa de enfatizar a processualidade.



corporal muito alinhada com ideais consumistas. Mas, ao menos para mim, a opção pelo curso foi em alguma medida uma forma de resistência, pois escolhia algo que apreciava fazer, a prática esportiva, em detrimento de carreiras mais rentáveis.

Uma vez dentro do percurso curricular, enquanto as forças hegemônicas produziam subjetividades afeitas ao discurso da saúde e qualidade de vida, com grande ênfase na questão corporal estética, fui capturado por livros de ciências humanas, raros na biblioteca disponível, ainda mais raro no discurso do corpo docente. Dentro da perspectiva educacional da educação física, poderia ter sido facilmente seduzido pelos enunciados dos saberes da psicologia desenvolvimentista, muito presentes nos pensadores da área, como por exemplo, as teorias com influências piagetianas, vygotskianas, wallonianas etc. Mas descobri Paulo Freire e o Coletivo de Autores, com inspirações marxistas.

A busca pela pós-graduação produz novos agenciamentos<sup>16</sup>, pois há grupos de estudos dedicados às mais diversas temáticas no campo da educação física. Após recusar e ser recusado em espaços como psicossociologia do esporte, psicologia da aprendizagem e comportamento motor, entre outros, engajo minha participação no GPEF, um grupo de pesquisas que caminhava na contramão dos discursos que eram base da educação física escolar pautada pelas ciências humanas, de fato instaurando uma nova discursividade para o campo.

Explico melhor: na área da educação física, estudar pelo viés das ciências humanas é realizar política da diferença. Neste espaço há uma forte influência das teorias críticas, de cunho neomarxista, inspirada em autores proeminentes na educação do Brasil como Demerval Saviani e José Carlos Libâneo. Mas o grupo de pesquisas que aliei esforços se afasta de tais temáticas predominantemente modernas. O GPEF calca suas bases nas produções de Tomaz Tadeu da Silva, aproximando-se da teorização “pós-crítica”<sup>17</sup>, principalmente a partir do multiculturalismo crítico e dos estudos culturais<sup>18</sup>. Pode ser entendido, ao nosso ver, como a continuidade do movimento diferencial na educação física escolar.

Desta forma veio a dissertação de mestrado, embasada pelos estudos culturais, circunscrita num espaço acadêmico que focava o currículo cultural pós-crítico da educação

---

<sup>16</sup> Para maior compreensão do conceito faz-se necessária uma incursão mais profunda na filosofia transversal de Deleuze e Guattari (2011a, 2014), na qual tudo é máquina. Neste momento, cabe nos atermos ao sentido distinto da modernidade na compreensão do real – de unidade para multiplicidade, uma forma de escapar das dificuldades de um pensamento que separa objetivamente sujeito e objeto, típico do pensamento moderno. Também é uma forma de escapar da intencionalidade enrijecida, pois não se trata de uma direção da consciência ou da cognição para fora dela, que teria a forma de um objeto (KASTRUP, 1999).

<sup>17</sup> Termos como pós-crítico, pós-estruturalismo e pós-modernismo serão frequentes neste trabalho, mas tentaremos sugerir potencialidades e limites, escapando de um movimento de exortação ou esconjuração.

<sup>18</sup> Mais especificamente, uma forte influência do intelectual Stuart Hall.

física e que escolheu como objeto de estudo o docente do ensino superior de educação física. O contato com teóricos como Tomaz Tadeu da Silva, Kathryn Woodward, Richard Johnson, Ana Carolina Escosteguy e, principalmente, Stuart Hall, permitem novas concepções de mundo, que não se limitam a formar um escopo para a pesquisa, mas modificam a própria vida – conhecimento e aprendizagem como constituição de si e do mundo.

Na continuidade deste trajeto acadêmico e de vida, não há rupturas drásticas ou transformações radicais, mas novas leituras, novas questões. A influência dos estudos culturais faz-se presente neste novo trabalho, bem como as questões levantadas pelos pioneiros da educação física escolar no campo das ciências humanas, porém, com novos deslocamentos, cortes e apropriações.

No processo de escrita da dissertação de mestrado, o embasamento no campo dos estudos culturais apresentou de forma tangente autores como Foucault, Derrida, Lyotard, Deleuze e Guattari. O encantamento foi instantâneo, pois são autores que suspeitam das certezas, fogem das receitas prontas e das soluções finais. Entretanto, naquele momento não havia tempo e energia para abrir novas possibilidades e novas leituras, de forma que me limitei a conhecê-los de longe.

No doutorado, uma nova etapa, surgem novas possibilidades de aberturas teóricas. O entusiasmo se deu com a leitura das obras de Foucault e tudo o que eu esperava encontrei ali, toda a polêmica, a suspeita, o lugar incomum, a pirotecnia. Com um mundo inteiro aberto à frente, aos poucos fui conhecendo outros pensadores franceses, com destaque para Deleuze e Guattari. As obras deste campo comumente denominado de pós-estruturalista<sup>19</sup> – possivelmente mais bem descrito como filosofia francesa contemporânea<sup>20</sup> ou filosofia(s) da(s) diferença(s), atravessam e atingem alguns preceitos dos estudos culturais, inclusive alguns anunciados pelo próprio Stuart Hall, talvez o maior expoente do movimento.

Arrisco a dizer que o melhor exemplo dessa tensão entre os campos seja a questão do sujeito<sup>21</sup>. Pensar com Foucault, Deleuze e Guattari é negar a existência de uma centralidade racional, do poder absoluto da razão. Não que essa seja uma concepção distante da compreensão dos estudos culturais, mas naquela chave do pensamento, falar de identidade, conceito tão caro aos estudos culturais, é um problema.

<sup>19</sup> Nomenclatura criada pelas academias estadunidenses para filósofos europeus que escaparam das pretensões científicas do movimento conhecido como estruturalismo.

<sup>20</sup> Pela atualidade dos temas tratados por estes filósofos, é comum a referência a uma filosofia francesa contemporânea. Entretanto este nome também apresenta problemas, pois pensadores como Jean Paul Sartre e Maurice Merleau-Ponty, entre muitos outros, também se encaixariam, a despeito da distância de seus projetos filosóficos.

<sup>21</sup> O conceito de cultura igualmente produz um tensionamento entre os campos, de modo que focar no sujeito talvez seja somente uma arbitrariedade conveniente.

Com isto não tenciono reduzir o modo cultural de compreender as agências<sup>22</sup> do indivíduo, uma vez que a ideia de pluralidade, contradição, temporalidade, provisibilidade e complexidade já se encontram presentes entre os teóricos culturais, com Hall abrindo muitas dessas frentes. Para o pensador, as disputas pela hegemonia ou as ações de resistência não visam uma vitória definitiva, algo impossível de ser atingido, mas trata-se sempre das transformações nas relações de poder no âmbito da cultura. A análise deste campo acontece pela perspectiva da regulação das fronteiras e os modos de lutar orbitam a questão da identidade.

O que os encontros com a(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) nos mobilizaram é se não seria possível pensar outras formas de luta – não para contraposição ou disputas representacionais, mas invenção de outras formas de existência. A partir desse encantamento, o trabalho se iniciou com um esforço de aproximar a filosofia francesa contemporânea, principalmente a partir de filósofos como Deleuze, Guattari e Foucault, ao campo da educação física escolar. De certa forma, e após muitas transformações, foi o que fizemos, pois as páginas a seguir apontam o registro de movimentos territoriais que confundem meus próprios processos subjetivos com explorações teóricas de um campo do conhecimento. Portanto, o nosso problema inicial era este: *pensar a produção de subjetividade na educação física escolar de forma distante da tradição filosófica cartesiana tensionando os limites de uma perspectiva culturalista*<sup>23</sup>.

E por qual motivo elencar tal objetivo? Pelo interesse no tema da subjetividade, algo que me acompanha desde o período do mestrado e por acreditar no importante trabalho desenvolvido no âmbito do GPEF. Naquele espaço, articulam-se muitos indivíduos, pensamentos, potências de vida alinhadas em fluxo<sup>24</sup> para uma sociedade, educação e educação física em defesa das minorias, contra a opressão social e as tiranias. Foi naquele grupo de pesquisas que aprendi a lutar pelas diferenças, questões que desde jovem me afetavam. Foi com aquele grupo, com destaque para os professores e membros mais experientes, que se agenciou uma subjetividade voltada para as necessidades da marginalidade.

Assim sendo, conectar o plano filosófico do currículo cultural da educação física escolar com outros conceitos, novas ferramentas teóricas, novos instrumentos de lutas a partir

---

<sup>22</sup> Agência aqui não remete a um sujeito transcendental, mas ao elemento ativo da ação individual.

<sup>23</sup> Este capítulo está dedicado a apresentar as escolhas procedimentais, de modo que também exporemos as transformações e mudanças de rota, como nesse caso específico do câmbio de objetivos. O leitor deve estar atento que o objetivo apresentado na introdução é nossa versão final, o último momento do processo de pesquisa.

<sup>24</sup> Fluxo do desejo, no sentido deleuze-guattariano.

de um campo tão fértil como a(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) me pareceu, naquele momento inicial de pesquisa, um tanto quanto potente – principalmente se pensarmos com o campo dos estudos culturais que tanto valoriza sua “alquimia de conhecimentos úteis” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008, p. 09) e sua articulação política, “não simplesmente como acadêmicos fornecendo um relato, mas como participantes politicamente engajados” (idem, p. 16). Logo, mesmo que nos alimentemos de outro campo teórico, não parece de modo algum uma traição ou abandono a valores caros aos estudos culturais.

Todavia, é simultaneamente mais e menos do que tal tarefa. É bem menos do que o anunciado se pensarmos na vasta obra de filósofos franceses como Foucault, Deleuze e Guattari, com implicações absolutamente transversais que implodem linhas disciplinares, transformando os mais diversos planos de imanência, criando conceitos que revigoram estudos na filosofia, história, sociologia, psicologia, política, educação. Mas também é mais quando deslocamos conceitos criados para outros fins, abrindo conexões não imaginadas anteriormente, em um movimento que cria possibilidades para o campo da educação física escolar. Essa parte inicial do texto não trata, entretanto, de afirmar alguma “essência” minoritária ou de aclamação de uma postura ética, mas somente de destacar os agenciamentos que culminaram com a escrita deste trabalho.

Nesta perspectiva, podemos dizer que estamos em uma relação de agenciamento todas as vezes em que pudermos identificar e descrever o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondente. Em outras palavras, um agenciamento é uma multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos e que estabelece ligações, relações entre eles, através das idades, sexos, reinos, de naturezas diferentes. Assim, a única unidade do agenciamento é o co-funcionamento: é a simbiose, uma ‘simpatia’. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 84).

Mesmo antes da iniciação em tal plano filosófico, por muitas vezes me questionei se, caso tivesse passado por outros encontros acadêmicos, na figura de outros grupos de estudos e universidades, em outros encontros filosóficos nas obras de outros pensadores, que encaminhamentos teriam surgido? Quais questões seriam fundamentais e quais posicionamentos estaria defendendo? Por outro lado, enquanto uma ramificação política, minha singularidade representa o percurso de muitos jovens alijados de condições privilegiadas que, tendo uma oportunidade, leva um olhar da margem. Este é um questionamento constante que julgamos importante, pois, como aponta Schérer (2005), criticamos com veemência o sujeito moderno, por outro lado temos urgência na reivindicação autoral das nossas produções. Imbuído por esse espírito, me lancei a procurar uma forma de materializar tal intento.

### 1.1. Cartografia é um método de pesquisa?

*Rubens, não creio que seja uma questão de déficit em conhecimento na filosofia de Deleuze. O que importa, ao meu ver, é entrar em frequência com um "modo" de pensar. Permanecer nessa ambiência estranha, nessa atmosfera que privilegia o mover em detrimento do ser... Bancar essa ambiência - parece-me ser esse o ponto fulcral. Isso é trabalho de pensamento que não se faz com brevidade.*

USP, 2018.

Ainda na graduação aprendi que uma pesquisa possui um capítulo introdutório que contemple um problema, justificativa e hipótese; alguns capítulos devem fazer uma boa revisão de literatura sobre o tema delimitado, seguindo-se a um capítulo metodológico (com um questionário “validado”, claramente), análise e discussão de resultados, culminando com a conclusão do estudo.

No mestrado, algumas complexificações: não bastava uma revisão das pesquisas sobre o tema, mas dever-se-ia aprofundar um quadro teórico, uma lente que fornecesse as ferramentas da pesquisa, os conceitos que sustentam análises. Aprendi que não há conclusões, mas considerações transitórias, uma vez que as pesquisas não cessam jamais. Ainda no mestrado, pela primeira vez tive problemas com o método da pesquisa, que deveria ser estruturado, pensado de antemão por intelectuais engajados na sua confecção e lapidação. Para uma pesquisa que se pretendia “pós-crítica”, utilizar de metodologias estruturalistas causou dificuldades, um processo muito problemático.

Uma vez no doutorado, o contato com os escritos de Foucault implode o aprendizado adquirido até ali. Para usar uma imagem do pensamento<sup>25</sup> que o pensador aprovaria, ver Foucault operando metodologicamente nos seus cursos põe fogo nas minhas concepções de pesquisa – não sem antes incendiar visões de vida, realidade, sociedade, política.

A partir da leitura das obras de Foucault passei a construir outros mundos, outras percepções da vida, outros modos de existir. Percebi que precisava, então, de uma metodologia que caminhasse contra “o” método, inserida em uma proposta de pluralismo metodológico, contra o exclusivismo e suposta superioridade da ciência tradicional – uma vez que esta deve seu êxito não a uma superioridade de direito, mas à sua imposição pela força.

---

<sup>25</sup> Na seção denominada por “Imagem do Pensamento”, que conclui a primeira parte da obra “Proust e os signos” (1987), na qual Deleuze escreve sobre o grande romance “Em busca do tempo perdido” de Marcel Proust, discute-se como alguns pensamentos se colocam como modelos de verdade, verdadeiras imagens do pensamento que impedem a criação de novas formas de pensar. Aqui usamos de forma mais solta, para remeter a criações filosóficas nas quais nos guiamos, um movimento de inspiração, “carona”, roubo conceitual.

Vimos com o polêmico pensador que a simples utilização de um critério geral de cientificidade e de racionalidade é totalmente insuficiente para desqualificar os saberes não científicos. O objetivo se inscreve em negar o mito da razão e a ideia de objetividade (pilares da ciência moderna), entendendo que todas as metodologias possuem seus limites.

A partir de uma incursão nos livros do pensador, arriscamos dizer que o trabalho de Foucault sugere um *modus operandi* muito próprio de um pensamento diferencial. O tratamento que o francês reservava ao tempo histórico para todas as pesquisas ao longo da sua vida, com foco nas condições de emergência ao invés do tema da pesquisa em si, potencializam suas afirmações. Ironicamente, não utilizaremos a arqueologia, genealogia ou anarqueologia foucaultiana. Como bom pirotécnico, Foucault buscou substrato para compor suas análises no lastro material da história, seja por documentos, livros, imagens, qualquer produção que de alguma forma estava atrelada a uma prática cotidiana e pudesse compor um arquivo imanente à pesquisa, em fontes muitas vezes vulgares. Dentro de uma forma de trabalho que eu diria elegante, arrisco-me a afirmar que seus limites eram dados no espaço do “fora”, ou seja, não há em Foucault espaço para teorizações do subjetivo, de um eu que sente, pensa e age conscientemente. Mesmo em suas últimas obras, quando recorre aos gregos para problematizar práticas do sujeito agindo sobre si, Foucault volta o olhar para técnicas, métodos de autossujeitização, não há interioridade.

Ainda que eu me alinhe à forma foucaultiana de pensar, um pensamento do fora (RIBEIRO, 2011), para o problema que suscitou esta pesquisa faltavam algumas ferramentas teóricas que contemplassem um aspecto dos indivíduos que, no interior do seu requinte, Foucault não deu centralidade aos seus estudos: o desejo, a motivação, o tesão, a intensidade que move, as forças que impelem, os vetores do acontecimento, as linhas de composição ou qualquer outra nomenclatura que utilizamos para designar aquilo que, se imaterial e abstrato, simultaneamente é profundamente presente em nossas vidas – uma materialidade que não se vê ou toca diretamente, mas que se visualiza e sente todos os seus efeitos, concretudes e realizações.

Para estudar a produção de subjetividade na educação física escolar de um modo que escapasse à tradição do campo, precisávamos então de uma metodologia que contemplasse a crítica contemporânea da modernidade, as discussões sobre a arbitrariedade do conhecimento e, simultaneamente, fornecesse um quadro teórico para analisar a organização social e o desejo. Dentre algumas possibilidades, quem, ao nosso ver, melhor apresentou essa ferramenta do pensamento de um modo que atravessa todas as dimensões da vida são os

também franceses Deleuze e Guattari. Passamos a pensar, então, na cartografia como uma possibilidade metodológica.

Ainda que Foucault tenha sido deixado para segundo plano a partir desse momento, algumas alianças continuaram a serem traçadas. Distante de qualquer incoerência, acreditamos em conjunto com Gallo (2004), que tanto Foucault quanto Deleuze e Guattari produziram filosofia menor, escaparam de sistemas filosóficos que impediam o pensar criativo ao se pretender universais e verdadeiros. Um e outro traçaram novos planos, criaram novos personagens e conceitos, singularizaram e produziram diferença.

Uma vez realizada a aposta na cartografia, uma busca nos portais acadêmicos do campo da educação revelou a presença de mais de cinquenta estudos que mencionavam o termo, datados a partir dos anos 1990, seja no título, como método ou como operador conceitual. Entre aqueles que utilizavam como metodologia de pesquisa, pouquíssimos se assemelhavam em termos práticos, ou seja, aparentemente a cartografia como conceito permite uma operacionalização distinta a cada experimento. Ainda que essa característica possa revelar um aspecto frágil, julgamos que reside justamente aí a força cartográfica, em sua imanência.

Os estudos que apareceram na pesquisa também apresentaram algumas características interessantes, em que alguns dialogaram de forma mais intensa com a filosofia de Deleuze e Guattari, enquanto outros somente se inspiraram na nomenclatura cartografia, adaptando a outro quadro teórico.

No campo da educação física, surpreendentemente, os achados não foram desprezíveis: a pesquisa dos mesmos portais apresentou a partir dos anos 1990 uma série de 17 artigos, 5 dissertações e 6 teses que ao menos mencionaram o termo cartografia. Destes, apenas a metade de fato utilizou a metodologia cartográfica para realizar uma analítica do desejo, sendo que a outra metade realizou uma ligação bem frágil com o termo, se inspirando de forma livre ou somente mencionando sem muita profundidade.

Dentro do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF), a primeira pesquisa a utilizar a cartografia foi a tese de Nunes (2011), que utilizou o método cartográfico inspirado no conceito de estudo de território. Para compreender como se dão os processos de subjetivação em uma instituição de ensino superior privada na formação inicial em educação física, o autor anuncia sua metodologia sem, no entanto, referenciar seu uso a partir de Deleuze e Guattari ou qualquer outro autor que apresentaremos como suporte, como Passos, Kastrup e Escóssia (2015). Em alguns momentos, o autor apresenta a cartografia como próxima a uma etnografia. Entendemos que o exercício de uma analítica do desejo está, de

certa forma, presente, mas a partir de outros campos teóricos. O uso da cartografia é, assim, bem livre.

Ainda no interior do GPEF, Borges (2014) se inspirou em Deleuze e Guattari para realizar uma cartografia da construção curricular oficial da cidade de Sorocaba, interior de São Paulo. Com o quadro teórico igualmente remetendo a Foucault, a analítica do desejo não estava presente, limitando-se a apontar as múltiplas conexões do seu processo de pesquisa.

Mais recentemente, Gehres (2019) realizou exercícios cartográficos em uma pesquisa-intervenção com o currículo cultural de educação física escolar, com objetivos esquizoanalíticos<sup>26</sup>. Em três cartografias entendidas como pesquisa de intervenção, a autora buscou romper com qualquer possibilidade de aplicação teórica sobre a prática, uma postura na qual nos alinhamos.

A participação no grupo me permite anunciar que há neste momento mais pesquisas inspiradas nos procedimentos cartográficos, de modo que cresce o interesse por esta forma de pensar a produção científica. Tanto os estudos realizados no seio do GPEF, quanto os estudos que encontramos na educação e na educação física serviram de estímulo para parte dos procedimentos que adotamos.

Mas ainda necessitávamos de mais recursos, mais propulsão ao pensamento. Buscamos apoio, então, nas obras de Deleuze e Guattari, que instauram com a obra o Anti-Édipo (DELEUZE; GUATTARI, 2010) uma discursividade intensa que rasga questões filosóficas, políticas e éticas. Ao final do livro, que em conjunto com Mil Platôs (2011) formam talvez a última grande obra filosófica do século XX, os autores terminam seus escritos com uma introdução à esquizoanálise<sup>27</sup>, nos quais apresentam uma tarefa destrutiva e duas tarefas positivas para esse procedimento de liberação dos fluxos desejantes.

Todavia, Deleuze e Guattari abrem o livro Mil Platôs anunciando certo fracasso do intento em o Anti-Édipo: destruir Édipo, exterminar o familismo, acabar com a neurotização – tarefa nada humilde, digna de uma metanarrativa. Mesmo após a força do livro máquina de guerra, Édipo continuava forte, retomando suas forças neuróticas na década de 1970, após as revoluções do desejo da década de 1960.

---

<sup>26</sup> A palavra esquizoanálise está inspirada no grego do grego *schizo*, que significa cisão, somado com *phrenos*, que remete à mente. Na perspectiva de Deleuze e Guattari, trata-se de se desapegar de um Eu subjetivado pela máquina capitalista como forma de produzir intensidade. Não se trata da esquizofrenia como doença mental, apesar de guardar paralelos.

<sup>27</sup> Se a sociedade capitalista necessita de axiomas que neurotizam os indivíduos, a esquizoanálise é o tratamento da retomada do desejo, não mais entendido como falta, mas como produtor de novas territorialidades de existência.



A defesa de um inconsciente como produção maquínica, delírios históricos-mundiais e história contingencial dos fluxos passando por códigos primitivos, despóticos e capitalistas permanecem, mas agora os autores mergulham de vez nas multiplicidades, indo além das dicotomias consciente/inconsciente, natureza e história etc. Os conceitos se embrincam mutuamente, não são fases estanques e seus efeitos são igualmente múltiplos, finda-se qualquer resquício teleológico e elimina-se qualquer projeto político vindouro.

As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são singularidades; as suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são hecidades (quer dizer, individualizações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorializações (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 10-11).

A obra *Mil Platôs* abre sua discussão, portanto, com a afirmação da multiplicidade. Logo nas primeiras páginas encontramos a defesa de um livro agenciamento sem sujeito em oposição a um livro raiz, uma organização arbórea e hierárquica do pensamento. Mas a discussão é mais abrangente do que a organização de um livro, ela trata da forma como lidamos com o conhecimento. Assim, toda ideia é uma subtração única do múltiplo, o indeterminado do qual se extrai uma unidade (expressada na fórmula  $n-1$ ), e sua imagem enquanto árvore não faz jus ao modo de operar do pensamento.

Para Deleuze e Guattari (2014), a ideia de rizoma é mais adequada, termo tirado da botânica para explicar um sistema acêntrico, não hierárquico, aberto para muitas entradas e saídas. Os princípios rizomáticos são os seguintes: conexão em qualquer ponto, heterogeneidade de formas, multiplicidade que não se reduz ao uno, ruptura assignificante, cartografia rizomática que permite mapear seus traços, decalcomania que inverte a posição do mapa sobre as cópias. Cartografia em Deleuze e Guattari é, portanto, um princípio do rizoma.

Quanto à emergência do conceito de rizoma, de acordo com Dosse (2010), ainda na década de 1950 e sem Guattari, Deleuze teria evocado a importância das raízes fasciculadas da íris como possibilidade de conexões em rede. O texto de Deleuze e Guattari denominado “Rizoma”, publicado originalmente em 1976, seria o aprofundamento da ideia, que culmina em sua forma final logo no início do livro *Mil Platôs*. Rizoma é, para os autores, uma defesa

do múltiplo, a afirmação de muitas unidades em oposição à matriz do pensamento ocidental, tendo cartografia como um dos seus princípios.

A potência do rizoma está no devir, pois a atividade de registrar, cristalizar, modelizar é paralisar devires, algo como tirar fotos, detendo seu processo, paralisando o movimento conectivo (princípio da conexão). Rizoma é movimento, um vídeo sendo passado indefinidamente. Não se trata, entretanto, de muitas formas do mesmo, não são manifestações da mesma natureza (princípio da heterogeneidade), múltiplo da unidade, mas justamente o inverso, manifestações distintas que não podem ser reduzidas à unidade (princípio da multiplicidade). Um rizoma não pressupõe qualquer processo de significação, o olhar está voltado para o processo e não para o resultado (princípio da ruptura assignificante), mapas como rascunho, cartografia constantemente traçada – negação da imagem paralisante do significado, que sempre remete à árvore do Uno. O rizoma pode, assim, ser mapeado, apresentar suas entradas múltiplas (princípio da cartografia). Enquanto mapa, porém, possui sempre regiões insuspeitas, uma riqueza geográfica pautada numa lógica do devir, da exploração, da descoberta de novas faces.

Mapas podem ser copiados, mas colocar uma cópia sobre o mapa não garante exatidão. Por outro lado, colocar o mapa sobre cópias possibilita o surgimento de novos territórios (princípio da decalcomania). Logo, enquanto o pensamento arbóreo paralisa, pensar rizomaticamente produz proliferações. Assim, nos princípios rizomáticos de Deleuze e Guattari cartografar é o inverso de decalcar, é sempre percorrer novos territórios, ser guiado pelos territórios em busca de novas experiências, ocupar espaços de forma a vivê-los intensamente e não somente observar. Cartografar é tomar elementos do território e se deixar surpreender, uma atitude necessariamente aberta, uma postura obrigatoriamente intensa.

Faz-se necessário um novo alerta: não falam os franceses em maniqueísmos, em ditadura do rizoma, em dicotomia entre pensamento rizomático e pensamento arbóreo. Para os autores, tal ideia seria escapar de uma armadilha para cair em outra. Há no modo de operar arbóreo algo de rizomático e vice-versa. Aprofundemos: mesmo o modo de pensar que hierarquiza e centraliza uma organização no uno pode abrir passagens para novos pensamentos criando rizomas. O risco, o perigo de um pensamento arborizante são os efeitos fascistoides em nome de valores supostamente universais. Mas seus construtos abstratos podem, como muitas vezes são, transvalorados, transmutados, recriados, “sodomizados” para produção de “filhos monstruosos” (MACHADO, 2009). As conexões rizomáticas podem, por sua vez, se endurecer, criando raízes (um estudo que se inicia rizomático, considerando que há

muitas entradas, mas que se fecha, não apresentando muitas saídas exceto a sua proposta, por exemplo). A diferença está, portanto, nos usos que fazemos dos modos de pensamento.

Como acabamos de discutir, para Deleuze e Guattari os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos são linhas cartografáveis, passíveis de serem seguidas. Os mapas resultantes são sempre rizomas abertos, de múltiplas entradas e saídas, infindáveis linhas que se multiplicam a cada olhar. Mas é possível distinguir nessa multiplicidade tipos distintos de linhas, que cumprem funções muito diferentes: temos as linhas de segmentaridade dura ou de corte molar, linhas de segmentação maleável ou de fissura molecular e as linhas de fuga. Enquanto as duas primeiras são linhas de contenção, territorialização, a última são linhas de desterritorialização. Mas o que exatamente essas linhas contêm ou liberam? Os mapas constituem pensamentos, subjetividades, modos de ser, pensar, existir.

Ao cartografar, entretanto, a percepção prioriza os momentos de ruptura das linhas fortes. Ainda que as linhas se entrelacem, se misturem incessantemente, são as linhas de fuga que uma cartografia convoca com maior intensidade. Nas palavras de Oliveira e Paraíso (2012):

Cartografar é também uma operação de traçar linhas de fuga nos territórios, às vezes tão cinzentos, da educação; bailar por entre territórios; abrir-se; engajar-se; indicar vazamentos diante das forças que tentam direcionar os acontecimentos; enfim, fabular, criar, pintar outros mundos para a educação (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 09).

A ideia de uma escrita rizoma também é cara aos filósofos da multiplicidade, em oposição a um livro imagem do pensamento, livro árvore que se pretende verdade, retrato da realidade. A escrita rizomática é puro efeito, agenciamento maquínico do desejo e agenciamento dos enunciados coletivos de poder. “Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 19).

As páginas que se seguem são o registro de agenciamentos que se deram em determinada estria do tempo. As leituras, debates, congressos, aulas e momentos solitários de violência no pensamento foram e continuam sendo agentes maquínicos que produziram e continuam a produzir muitos mundos. A primeira versão desta tese, elaborada para a qualificação, continha capítulos mergulhados na lógica da raiz, com a própria organização e titulação evidenciando sua vontade de verdade e gradativamente surgiam algumas tentativas de aberturas para outras entradas, outras saídas. Assim foram escritas mais de 180 páginas, todas elas profundamente enraizadas. Como escutei certa vez de uma amiga, estudar pós não é

pensar pós. Nestas páginas finais, reorganizadas e refeitas muitas vezes, há inúmeras tentativas de escapar dessa lógica, inclusive vários argumentos que agridem esta forma de pensar. Depois de algum tempo embebido na lógica da multiplicidade, o ato de pensar começou timidamente a se dar em forma de conexão, abrindo possibilidades e isto de alguma maneira refletiu no produto final. Entretanto, parte das raízes aqui permaneceram, registros cartográficos de uma construção, não somente de uma tese, mas de um modo de operar no mundo, cartografia dos processos de subjetivação deste que escreve.

Mas como o pensamento deleuze-guattariano chega ao Brasil? A obra “O Anti-Édipo” foi publicada por aqui em 1976, apenas quatro anos após o original; da mesma forma, em 1977 tivemos a publicação de *Kafka – Por uma literatura menor*, dois anos após a edição francesa. Apenas através destes dois trabalhos podemos verificar que havia interlocutores em terras nacionais. Assim como Foucault, atualmente as obras dos pensadores circulam com mais intensidade fora do âmbito filosófico acadêmico, como na educação, psicologia, sociologia, direito, entre outros campos do conhecimento.

Entretanto, segundo o professor Silvio Gallo, em curso ministrado na FE-Unicamp no primeiro semestre de 2018<sup>28</sup>, o pensamento deleuziano ganha impulso no Brasil através de Félix Guattari e Suely Rolnik, uma parceria de muitos anos com profundas consequências para o campo psicanalítico brasileiro. Todo este trajeto começa no ano de 1982, com o convite de Rolnik a Guattari para visitar o Brasil, que naquele momento efervescia de desejo por libertação da ditadura. Rolnik organiza, então, uma agenda de dois meses espalhadas por cinco estados brasileiros, onde Guattari participaria de conferências, mesas-redondas, reuniões públicas e uma série de outros eventos formais e informais em diversos âmbitos sociais que foram além dos muros acadêmicos. Os registros e transcrições do percurso, uma espécie de diário de bordo, comporia um futuro livro, entretanto a autora decidiu por dar um outro formato à experiência. Acrescentando escritos de Guattari e dela mesma, correspondências, transcrições de ambos e de outros indivíduos que consideraram pertinente, o livro se transformou num mapa das experiências vividas, dos territórios ocupados, dos agenciamentos maquínicos e coletivos de enunciação – definitivamente um livro rizoma.

Cartografia como possibilidade de método de pesquisa é, portanto, uma egréria que tem como marco a visita de Félix Guattari ao Brasil na década de 1980, a convite de Rolnik, culminando com a publicação do livro *Micropolítica: Cartografias do Desejo* (2013), escrito em coautoria entre ambos e publicado em 1986. Naquele momento, o termo cartografia não

---

<sup>28</sup> FE 194 – Pesquisas em Filosofia da Diferença.

foi utilizado pelos autores como propriamente um operador metodológico, e sim como operador conceitual – além de servir como título da obra.

A cartografia apresentada por Guattari e Rolnik buscou mapear movimentos sociais que indicavam a presença de revoluções moleculares, forças subjetivas da política do desejo que apresentavam vitalidade micropolítica. O engajamento político é sempre pela liberação dos processos desejanter, especialmente no Brasil que, para Rolnik, apresenta “uma cartografia perversa, poderosamente estabelecida. Cartografia colonial, escravocrata, ditatorial e capitalista” (GUATTARI e ROLNIK, 2013, p. 09).

Posteriormente Rolnik estabelece em sua tese de doutorado a cartografia como método de pesquisa, obra que posteriormente foi publicada em forma de livro no ano de 1989, denominada *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo* (2016). Na tese a autora defende que, se para os geógrafos a cartografia é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem, diferindo-se de um mapa como representação estática, as paisagens psicossociais também são cartografáveis. A tarefa do cartógrafo, a partir dessa premissa, é dar abertura aos afetos que pedem passagem, com uma prática que diz respeito às estratégias das formações do desejo no campo social, independentemente de seu objeto de estudo.

Dessa forma, a cartografia consiste, de forma inicial, em acompanhar devires que compõem um campo social em contínuo arranjo e desarrajo. Deve-se reconhecer que estamos o tempo todo em processo. O processo cartográfico deve ser traçado no e a partir do plano da experiência, em um movimento no qual o cartógrafo mergulha para dentro da rede dos agenciamentos que emergem entre sujeito e objeto de pesquisa. O cartógrafo registra mundos, configurações territoriais, efemeridades, transitoriedades, momentos. Mais do que isso, extrapola tais aspectos para acompanhar devires numa espécie de abertura ao mundo ilimitado das possibilidades humanas (PASSOS; KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015).

Rolnik define ainda o trabalho cartográfico a partir das relações de proximidade com o trabalho do psicólogo social, micropolítico, esquizoanalista e analista do desejo (GUATTARI; ROLNIK, 2013). Cada aspecto da atividade do cartógrafo demanda uma especialidade na análise. O pesquisador será cartógrafo ao criar sentidos a partir de um contínuo movimento de ressignificação; psicólogo social ao assumir a indissociabilidade entre o psíquico e o social; micropolítico enquanto compreender em sua prática uma dimensão política de análise da produção de subjetividade; esquizoanalista ao evocar a ideia de que a análise do desejo é a análise de suas linhas de fuga; analista do desejo, remontando a uma espécie de familiaridade em relação à prática da psicanálise.

Ao acompanhar processos e nos relacionamentos com pessoas, contextos, locais, livros, teorizações, enfim, toda sorte de encontros, o cartógrafo de alguma maneira canibaliza pensamentos, se nutre dos encontros para potencializar seu modo de operar. Afirma Rolnik: “o cartógrafo é, antes de tudo, um antropófago” (ROLNIK, 2016, p. 23). A proposição de Rolnik ecoa em diversas áreas e muitas pesquisas passam a utilizar o método cartográfico, muitas vezes como uma inspiração teórica distante dos estudos da subjetividade. Assim, o trabalho da autora, em conjunto com os pesquisadores Luiz Orlandi e Peter Pál Pelbart no Núcleo de Pesquisas da Subjetividade no programa de Psicologia da PUC-SP impulsionaram ainda mais o método cartográfico.

Outra obra importante para o desenvolvimento desta metodologia é *Cartografia e devires – a construção do presente* (FONSECA e KIRST, 2003), na qual as autoras Tania Mara Galli Fonseca e Patrícia Gomes Kirst reafirmam o perspectivismo e a crítica à separação entre sujeito e objeto. O grupo *Conexões* na Faculdade de Medicina da Unicamp e o Grupo *Prosaico* do Departamento de Psicologia da UFS completam esta breve história da metodologia.

Melhor dizendo, falta um destaque muito importante para nosso trabalho: em meados dos anos 2000, professores e pesquisadores do departamento de psicologia da UFF e do Instituto de Psicologia da UERJ se reuniram em seminários de pesquisa para enfrentar a missão de pensar a cartografia como método. Esses grupos produziram encontros que geraram obras importantes acerca de possíveis pistas para o trato cartográfico da metodologia de pesquisa. Partindo das multiplicidades, os pesquisadores entendem que:

A realidade se apresenta como plano de composição de elementos heterogêneos e de função heterogênea: plano de diferenças e plano do diferir frente ao qual o pensamento é chamado menos a representar do que a acompanhar o engendramento daquilo que ele pensa. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 10).

Assim, o grupo entende que cartografar é acompanhar percursos, processos de produção, conexão de redes ou rizomas, formando um mapa do qual nada se decalca, justamente por não haver uma única direção, entrada ou saída. Processo sem centro e não hierárquico que inverte a lógica da metodologia da pesquisa tradicional (*hodós-meta*<sup>29</sup>), sem por isso deixar de ser rigoroso. Ao contrário, um rigor maior, por outra maneira de ver a questão, uma vez que múltiplos pontos de vistas compõe o processo. Dentro desta lógica, não há como definir formas *a priori*, “a elaboração do método da cartografia não poderia levar a

---

<sup>29</sup> Passos, Kastrup e Escóssia (2015) invertem a etimologia da palavra metodologia, *metá-hodos*, que significa por trás do caminho. Assim, não tem metodologia de antemão, somente aquela que se faz no percurso.

formulação de regras ou protocolos” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 08) e “não há um único sentido para a sua experimentação nem uma mesma entrada (*idem*, p. 10).

As obras elaboradas pelo grupo do Rio de Janeiro sugerem ao total 16 pistas divididas em dois volumes, com oito pistas cada. As obras apresentam uma série de criações conceituais, experimentações práticas e propostas teóricas para uma pesquisa-intervenção nos estudos de produção de subjetividade (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015; PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2016)<sup>30</sup>. Em alguma medida, umas mais, outras menos, as pistas dos livros estão aqui incorporadas e na seção seguinte escrevemos sobre como as utilizamos e transformamos em nossas.

Temos consciência das implicações e riscos da escolha da cartografia como metodologia de trabalho. Para Carvalho<sup>31</sup>, pensar a cartografia como um método é retirar toda a potencialidade do devir, circunscrever o acontecimento a uma perspectiva dada *a priori*. Sendo a cartografia uma experimentação aberta, sem métodos definidos, formas escolhidas ou objetivos claros de atuação de pesquisa, como poderia ela ser um método de trabalho científico? Reside nesta questão uma afronta razoável para a pesquisa. Talvez seja mais prudente, portanto, definir que adotamos uma postura cartográfica de abertura aos imprevistos, ao mesmo tempo que apontamos os momentos de delimitação do escopo, elucidando escolhas e decisões ao longo do processo, municiando nossos leitores com os critérios adotados, as possibilidades aproveitadas, bem como as incorrências do acaso, da fortuidade.

Ainda com Carvalho, pensar em método é pensar em relação significante-significado, pressupor formas de produzir verdades que se relacionam a um significante, a uma pressuposição. Não vemos como tal perspectiva se distancia de nossas intenções e dos procedimentos que adotamos quando utilizamos a tese para problematizarmos o campo da educação física escolar.

Dentro de tais parâmetros, a cartografia foi utilizada como um operador metodológico a partir do qual traçamos os processos advindos das experimentações na educação física escolar, em encontros com aulas em escolas públicas no cotidiano escolar, livros e artigos, disciplinas acadêmicas, debates em grupos de estudo, congressos, vídeos em redes sociais, documentários, diálogos com colegas professores, pesquisadores e mais uma infinidade de

---

<sup>30</sup> Supomos que um bom tema de pesquisa trataria da emergência da cartografia como método de pesquisa, talvez com enfoque no grupo da UERJ. Poderiam ser estudados a contribuição das obras publicadas ao grupo, os tensionamentos no campo da psicologia, saúde coletiva, educação entre outros, bem como os resultados colhidos. No trecho que fabricamos, não intentamos tamanha tarefa, apenas nos limitamos a apontar as obras que acessamos, nossas ligações conceituais.

<sup>31</sup> Arguição apresentada por Alexandre Filordi de Carvalho ocasião do exame de qualificação desta tese.

momentos. Entendendo todos esses encontros como máquinas de agenciamentos<sup>32</sup>, cartografamos processos de potencialidades que emergem, modos de subjetivação dos afetos que circulam no espaço da educação física escolar, sejam eles físicos, literários, filosóficos, escolares, acadêmicos etc.

Ainda que movidos por algumas pistas cartográficas elaboradas pelo grupo da UERJ, ironicamente outra concepção de pesquisa que também nos afetou não utiliza tal nomenclatura. Ribeiro (2016) faz insistente remissão à imanência como condição mesma de um trabalho de experimentação de pensamento. Para a autora, um conceito não desponta como criação metafísica, não remete à representação de uma ideia, não equivale ao gesto hermenêutico ou de interpretação fenomênica. Como consequência da proposta de Ribeiro, temos que uma criação conceitual deriva da afirmação da imanência do encontro, esse agenciamento constituído por toda a tragicidade inerente às suas contingências e limites. O resultado é uma recusa a postulação de metodologias de pesquisa e o método é entendido como acontecimento, o que acrescenta uma dimensão de criação aos processos analíticos, acarretando um enfrentamento à cultura acadêmica. Apesar de utilizarmos as pistas, talvez esse seja nosso maior alento para os encaminhamentos adotados.

Diante do que foi explanado, em vez de conformarmos objetos de conhecimento, ousamos engendrar problemas de pensamento, tencionando escapar da captura da linguagem que sacraliza problemas como ensino, aprendizagem, currículo, sequestrando a fecundidade da imanência e sua abertura à virtualidade. Problematizamos como ato imanente para resistir à ontologia ou à estruturação de qualquer objeto-problema.

A este ponto o leitor pode estar se perguntando o que exatamente foi cartografado, como e com qual intenção. O pedido é por um pouco de paciência, pois entraremos nos esclarecimentos de forma gradativa, emulando o próprio processo de realização. De certa forma, *o que cartografamos são nossos próprios agenciamentos, os encontros com as maquinarias da educação física escolar em profunda relação com o currículo cultural e seu plano de imanência, conceitos, livros, artigos, teses, pesquisadores, docentes, aulas...*

Talvez afirmar que cartografamos os encontros de um agenciamento-doutorado não satisfaça certo rigor acadêmico comum às tradições modernas. Ao assumir o referencial deleuze-guattariano, fica difícil separar o que é trabalho de campo, o que é teórico, pois tudo é agenciamento. Cartografar processos não possui de antemão um método específico, procedimentos “validados” e corretos e ações mais ou menos adequadas dependem da imanência do problema na relação com o pesquisador e demais indivíduos envolvidos.

---

<sup>32</sup> Em Deleuze e Guattari (2011a), máquinas são composições que capturam e submetem o desejo inconsciente.



Talvez pela liberdade que a cartografia conceda, talvez por razões que desconhecemos, os trabalhos que afirmam trabalhar com cartografia estão adquirindo certa popularidade acadêmica. Corre-se o risco, sem véu pirrônico, de descambar em um *laissez-faire* – sentimento que muitas vezes compartilhamos ao buscar trabalhos cartográficos para inspiração e aprendizado. Para evitar tal destino, fortalecemos na escrita a descrição do *modus operandi*, complementando com a intencionalidade e os efeitos, ou seja, muitas tensões se apresentaram e objetivamos debatê-las e apresentá-las nesse trabalho (sem esgotá-las), como forma de evidenciar os caminhos traçados.

Os procedimentos que elucidaremos aqui em conjunto com as inspirações teóricas explicitadas não funcionaram, de modo algum, como uma receita da qual buscamos seguir. A primeira leitura dos textos que versam sobre cartografia, ainda nos estágios iniciais do doutorado, levaram-nos a uma concepção geral e própria de como pesquisar. Havia, certamente, alguns conceitos em mente, mas não os pensamos como obrigatórios, como amarras. Muitos dos modos de fazer descritos a seguir possuem na sequência uma justificativa referencial, mas na maior parte das vezes adotamos alguns procedimentos dentro de uma postura cartográfica, aberto aos fluxos e aos agenciamentos e não de modo consciente e buscando um controle sobre o processo. De certa maneira, o embasamento teórico funcionou mais como um fortalecimento da argumentação, algo que fomos notando nas releituras subsequentes dos textos metodológicos cartográficos – infindavelmente repetidas. Nesse processo de escrita, atrelamos ação ao referencial, justificamos nossos modos a partir de propostas de outros autores<sup>33</sup>.

Vamos a eles, então.

---

<sup>33</sup> Com a seção seguinte, buscamos atender a dois pedidos da banca de qualificação: o primeiro é defender a ideia de cartografia como uma possibilidade de orientar modos de pesquisa, sem, no entanto, restringir suas potencialidades. A segunda trata de expor com maiores detalhes nossos modos de ação, nossas próprias pistas cartográficas. Todavia, estamos atentos que, mesmo que a literatura tenha sido utilizada para fortalecimento e potencialização de um modo de pesquisar que nos era intuitivo e pouco consciente, ao final do processo em conjunto com a escrita que elaboramos nos coloca, por certo viés, como balizados por pensamento metodológico de outrem.

## 1.2. Procedimentos cartográficos construídos

*Certa vez escutei de uma amiga: “estudar pós é diferente de agir pós”.*

*Sorocaba, 2017.*

Para Barros e Kastrup (2015), a aposta da cartografia é acompanhar processos. Há, nesse sentido, proximidade com a etnografia e a observação participante. No processo, não há qualquer possibilidade de entender o pesquisador como expectador, situado fora das relações isoladas de determinado objeto de estudo. Ao contrário,

[...] o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. Para isso é preciso, num certo nível, se deixar levar por esse campo coletivo de forças” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 57).

Seguir a processualidade exige a “construção de um plano coletivo de forças” (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015, p. 92), dentro do pensamento que revela a gênese incessante do empirismo. Assim, cartografar é habitar espaços, acessar forças produtivas e intervir nelas, não se pode restringir a aplicações conceituais em determinados contextos de campo em relações frágeis e supostamente neutras. Ao compartilhar um território, sujeito e objeto de pesquisa se engendram mutuamente.

Para Alvarez e Passos (2015), habitar um território existencial é uma postura metodológica que inverte a relação naturalizada na construção de espaços de pesquisa, pois as condutas decorrem dos signos<sup>34</sup> expressos na imanência. Assim, o território está em constante produção, definitivamente “um lugar de passagem” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 132). Essa postura do pesquisador necessita, por sua vez, de um processo de aprendizado da concepção de pesquisar algo ou alguém, para uma concepção na qual se pesquisa *com* algo ou alguém. O aprendizado demanda disponibilidade à experiência, receptividade ao campo no qual se endereça, um engajamento intenso que dispensa condutas e métodos pré-fixados.

A partir disso, ressaltamos então, territórios existenciais aos quais povoamos muito fortemente no trajeto cartográfico. De largada podemos citar o espaço bibliográfico, os agenciamentos filosóficos dos livros, das grandes obras dos pensadores que elegemos como alianças. É inegável que as referências apresentadas ao fim da tese constituem uma força

---

<sup>34</sup> Signo na ótica deleuziana, de forças que impelem o inconsciente. Não se trata do signo da linguística.

intensa, zonas que habitamos nos últimos anos. Entretanto, os encontros com as obras filosóficas se deram a partir de territórios existenciais, espaços de agenciamento. Na sequência apresentamos com maior destaque três desses territórios, iniciando no âmbito do GPEF-FEUSP.

O grupo que gestou o currículo cultural foi também meu berço enquanto pesquisador, pois ali tive minha formação como mestre e, devido ao objeto de estudo, mantive relações durante todo o doutorado, seja nas reuniões quinzenais às sextas-feiras, nos eventos como os cursos de extensão e seminários oferecidos pelo grupo, ou mesmo nas confraternizações entre uma coisa e outra. Foi igualmente ali no GPEF que ouvi de um amigo próximo a ideia de uma “educação sem sujeito, pensada a partir de Deleuze”. Deslumbrado com as aulas de uma professora deleuziana, esse amigo me apresentou seus argumentos em uma praia do sudeste brasileiro, por ocasião de um congresso da educação física. Naquele exato instante, fiquei intrigado e tive vontade de ouvir mais, sem imaginar daquele ponto em diante a pesquisa tomaria rumo muito distinto.

Ainda na USP, realizei algumas disciplinas que fortaleceram as discussões que eu então empreendia, nas quais ressalto o curso sobre educação física e currículo do professor Marcos Garcia Neira, logo no início do doutorado; e o curso sobre pesquisas em educação na ótica deleuziana, da professora Cintya Ribeiro, fundamental para entender um pouco melhor o pensamento deste complexo filósofo<sup>35</sup>. Enquanto a primeira contribui sobremaneira ao próximo capítulo, a segunda forneceu uma das bases da tese a partir da discussão dos movimentos aberrantes.

O segundo espaço habitado que descreveremos é a Unicamp, com especial importância para as disciplinas realizadas na Faculdade de Educação. Cabe iniciar por uma disciplina específica, divisora de águas: “Cultura, Educação e Imagens” com os professores Antonio Amorim e Alik Wunder. Ali fui apresentado mais formalmente a Deleuze e mudei completamente o foco da pesquisa. Por ocasião da entrada no doutorado e devido à formação prévia, o projeto apresentado estava ancorado nos estudos culturais e tinha como objeto de estudo as representações<sup>36</sup> dos egressos na educação física. O tema foi sugestão do professor Mario Luiz Ferrari Nunes, por ocasião da banca final de mestrado e não tinha pretensões de mudar. Neste momento, era orientado por outra professora e já tinha concluído quase dois anos de doutorado, com todas as disciplinas obrigatórias e demais requisitos básicos

---

<sup>35</sup> “Teorias curriculares da educação física”, em 2016, e “Pensamento, cultura e educação: uma perspectiva deleuziana”, em 2018, respectivamente.

<sup>36</sup> Conceito do campo que remete a processos linguísticos e relações de poder, distante de uma concepção psicológica, mas também distinta da compreensão filosófica de Deleuze.

cumpridos. Conversas informais, como relatado acima, haviam despertado uma curiosidade para com o tema, mas foi nessa disciplina que a produção desejante foi intensa e um agenciamento Deleuze-Rubens-Educação Física calou profundamente. Ironicamente, pouco compreendi no percurso da disciplina, muitas vezes me sentindo deslocado, inapropriado, até estúpido. Mas ali uma transformação já tinha sido operada. Como afirmam Alvarez e Passos (2015, p. 143):

O saber com, diferentemente [do saber sobre] aprende com os eventos à medida que os acompanha e reconhece neles suas singularidades. Compreende de modo encarnado que, mais importante que o evento em geral, é a singularidade deste ou daquele evento. Ao invés de controlá-los, os aprendizes-cartógrafos agenciam-se a eles, incluindo-se em sua paisagem, acompanhando seus ritmos.

Muitas outras disciplinas completaram o trabalho me ajudando a entender melhor o pensamento diferencial. Os cursos realizados com minha orientadora Alexandrina Monteiro me introduziram o conceito de aprendizagem inventiva e as obras de Virginia Kastrup, que viriam a ser essenciais ao trabalho – especialmente no que diz respeito ao método da pesquisa e na discussão do quarto capítulo. Ainda na Unicamp, as aulas com o professor Gallo foram vitais para adentrar a questão da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s), bem como a disciplina em conjunto com o professor Alexandre Filordi de Carvalho para a imersão na obra *Anti-Édipo*. Também devem ser mencionados o espaço dos grupos de estudos Phalla, Transversal e Transgressão, que complementaram as disciplinas deixando a universidade com um clima de lar.

Após os territórios USP e Unicamp, cabe ressaltar um terceiro componente do tripé existencial responsável pelas transformações na pesquisa e, conseqüentemente, em minha subjetividade: a Faculdade de Educação Física de Sorocaba (FEFISO). Local onde me formei e trabalho há muitos anos, a FEFISO abriu possibilidades que tiveram impacto profundo no trabalho registrado aqui. Antes mesmo da entrada no doutorado, coordenava um grupo de estudos pautado nas ciências humanas denominado Grupo de Pesquisas em Pedagogia da Educação Física (GEPEF). Como coordenador, não determinava de forma vertical as leituras do grupo, mas com a minha entrada no doutorado houve um contágio transversal e passamos a discutir com muito ânimo a(s) filosofia(s) da(s) diferença(s), sem, no entanto, abandonar completamente os estudos culturais e o debate curricular da educação física.

Desse grupo surgiu ainda um programa de iniciação científica<sup>37</sup> com alunos engajados na articulação entre a educação física e a filosofia francesa contemporânea, com projetos que produziam efeitos nas cartografias aqui apresentadas. Podemos citar ainda as aulas da disciplina Didática que ministro na mesma instituição, sempre com o apoio dos textos de Gallo e Kastrup, nas quais incontáveis vezes os questionamentos dos alunos me colocaram para pensar questões importantes para a tese.

Podemos citar, ainda, alguns outros espaços – não necessariamente menos importantes, mas menos frequentes:

- Encontros científicos, como, por exemplo, ANPED, CONBRACE, SEMEF-FEUSP, MAPA-FEFISO, Colóquio Nacional e Internacional Foucault, Conferência Deleuze e Guattari, Seminário Pensar de Outro Modo (Colômbia), entre outros. Curioso notar que, em muitos desses eventos, uma única fala, frase ou referência faziam valer todo o esforço despendido. Igualmente peculiar como em alguns outros as palestras em si em nada me afetavam, mas as conversas com colegas nos intervalos produziram potentes pensamentos;
- As aulas dos professores adeptos do currículo cultural que acompanhamos, não somente os dois que apresentaremos adiante, mas de vários outros colegas pesquisadores, ou mesmo em conversas informais, presenciais e virtuais;
- Espaços de formação de prefeituras municipais no qual fui convidado a palestrar, como nas prefeituras de Sorocaba, Votorantim e Indaiatuba – os questionamentos sempre traziam consigo novos problemas, novos olhares;
- Não é possível desconsiderar os agenciamentos do sítio virtual do GPEF, onde se encontra toda a produção do grupo, na qual recorremos infindáveis vezes, seja para embasamento teórico, tensionamentos filosóficos, dúvidas mais simples como datas e ortografias, para me alimentar dos relatos de prática, das teses, dissertações, artigos e vídeos;
- Igualmente importantes foram espaços virtuais outros, com destaque para canais no You Tube, páginas no Facebook e Instagram, sempre recomendando vídeos acadêmicos, documentários, palestras, textos e imagens que me ajudaram a mergulhar na filosofia de pensadores complexos.

---

<sup>37</sup> O PBIC FEFISO produziu até o momento duas iniciações científicas: Lopes (2016) e Camargo (2017). Atualmente estão em fase de finalização mais cinco trabalhos. Até meados de 2020 o plano é publicar um livro com todas as pesquisas concluídas.

Cada um desses territórios pode ser entendido como dispositivos. Para Foucault (2014), dispositivo é um conjunto muito diverso de estratégias, como discursos, instituições, estrutura física, leis, regras e normas morais, enunciados científicos e tantas outras possíveis que, agindo conectado a outras estratégias formam uma rede que captura e subjetiva o sujeito. Assim, dispositivo não é determinado como algo único ou pré-fixado, mas adquire formações inúmeras sempre com o intuito estratégico em relações de forças, onde sustenta tipos de saber e é sustentado por eles. Nas palavras de Kastrup e Barros (2015, p. 78): “...cartografia, enquanto método, sempre requer, para funcionar, procedimentos concretos encarnados em dispositivos”. Os dispositivos apontados acima se aliaram ao processo construtivo da tese quando operamos com linhas de visibilidade, enunciação, força e subjetivação. Para os autores, os dispositivos operam em movimentos funções de referência, explicitação e transformação-produção.

Passos e Eirado (2015) defendem que a cartografia como método de pesquisa deve estar articulada aos princípios de transversalidade, implicação e dissolução do ponto de vista do autor. Se a transversalidade é a resistências às amarras verticais de hierarquização e horizontais de normalização; se a implicação é o coengendramento processual de pesquisador e pesquisa; dissolver um “eu” da pesquisa é combater a noção representativa da realidade, o que demanda abrir comunicação com os múltiplos pontos de vista em sua emergência imanente, sem apego a uma posição única que estratifica e congela um sujeito e um objeto. Tal apego inverte a performatividade<sup>38</sup> da relação experiência e conhecimento, dando surgimento a um mundo enquadrado em um modo de ver dominante.

Durante todo o percurso, usamos dois recursos para anotações constantes: um caderno universitário com anotações variadas, dispersas, frutos do acontecimento; o celular para o mesmo fim, entretanto para situações que não podíamos carregar o caderno, ou quando as ideias surgiam em momentos inesperados. Barros e Passos (2015) argumentam que o diário é uma ferramenta que revela as implicações do pesquisador, enunciando sua produção performativa e evidenciando sua processualidade. Na mesma linha, Barros e Kastrup (2015, p. 70), afirmam que “essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e tem a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer”, principalmente após “captar e descrever aquilo que se dá no

---

<sup>38</sup> Levando em consideração que as línguas são criações humanas para potencializar a vida, não podemos ignorar seu poder “performativo”, seu papel ativo na construção da nossa compreensão subjetiva do que é real. A ideia de performatividade desloca a ênfase no que “é” para “o que está se tornando”. O enunciado performativo é necessário para o resultado daquilo que prediz, pois faz com que algo aconteça, se naturalizando como consenso. Assim é construída uma imaginária suturação à história através da invenção de uma tradição. Para Fernandes (2012) a profunda atenção com o caráter performativo dos enunciados é uma das marcas de Foucault.

plano intensivo das forças e dos afetos”. Cumprem também a função de registrar polifonias, a multiplicidade da realidade que está sendo cartografada, o que promove efeitos de pensamento em uma política de escrita que inclui contradições, apresentando aberturas e saídas. Nesse jogo a própria intencionalidade da pesquisa sofre mutações, aberturas ao devir.

A intencionalidade com a qual habitamos os espaços descritos acima e realizamos o percurso, por exemplo, sofreu duas grandes guinadas. A transformação das intenções muitas vezes provocou certa ansiedade, um receio do processo descambar – medo típico de uma pesquisa apoiada em receitas formuladas *a priori* que entendem como rigor a sequência fiel de alguns modelos. Mas fomos reconfortados por Passos, Kastrup e Escóssia (2015, p. 204), para quem, na cartografia, a “atividade de investigação envolve sempre, em certa medida, o redesenho do campo problemático”.

Como afirmamos na abertura do capítulo, o objetivo inicial era debater os limites da subjetivação no âmbito da educação física cultural tendo como interlocutores pensadores franceses da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s), pois a aproximação do referencial com o currículo cultural trouxe muitos tensionamentos. Perseguindo tal objetivo, inicialmente realizamos um movimento de clivagem tendo a questão filosófica do sujeito como fio condutor. Nesse enquadro, durante muito tempo encampei forças na questão do eu cognoscente, buscando compreender como ele é tratado nas diversas concepções curriculares da educação física, bem como nas perspectivas das correntes teóricas que alimentam o currículo cultural. O capítulo dois da tese reflete em boa medida esse movimento.

Ao escolher o currículo cultural como interlocutor, o objetivo foi dialogar com a prática desse viés curricular para, ao mesmo tempo em que apresentávamos lacunas importantes na produção do GPEF, naquele momento decenal, sugerir procedimentos, criar conceitos, abrir frentes pedagógicas. Assim, o foco no currículo cultural foi escolhido por uma série de critérios teóricos, como a já mencionada abertura para o quadro filosófico escolhido, mas também pelo elevado número de produção empírica registrada pelo GPEF, a afinidade de intencionalidade política, a proximidade devido ao mestrado, a facilidade de contato com professores e pesquisadores da perspectiva. O diálogo não foi livre de entraves, de afrontamentos teóricos, e por muito tempo nos dedicamos a um ensaio acerca das aproximações e distanciamentos entre as inspirações teóricas do currículo cultural e aquelas que escolhemos como perspectiva. Esse movimento está evidenciado no capítulo três, abarcando inclusive outras possibilidades que deixamos de perseguir.

Durante o processo da pesquisa, encontramos um ponto onde somente os agenciamentos bibliográficos não mais atendiam as necessidades do problema inventado.

Percebemos que a discussão a partir dos livros não incluía a vida das aulas, que estávamos limitados pelas interpretações docentes presentes nos relatos e pelas obras filosóficas que balizavam o pensamento. Percebemos, ainda, que os efeitos de escrita produzidos se limitaram a uma crítica quase dialética, nos contrapúnhamos ao currículo cultural numa discussão de afronta, que negava muitas potencialidades que inicialmente nos encantava nas produções do grupo. Era preciso sair desse movimento de contraposição. Deste ponto em diante nos dispomos a acompanhar os processos vivendo os territórios do cotidiano escolar e espaço de acontecimentos do currículo cultural. Sobre este ponto, Oliveira e Paraiso (2012, p. 10) perguntam: “Um sopro de coragem: podemos utilizar nossos objetos de investigação não como figuração, mas como potência?”. Desafiados, lançamo-nos a participar das aulas dos colegas professores para ser impactado por novas ideias, abrindo saídas para esse estudo.

Também nos apoiamos na primeira pista apresentada pelo conjunto de obras do grupo *Cognição e Subjetividade*; quando afirma que toda pesquisa é intervenção (PASSOS; BARROS, 2015), um traçado com primado da experiência, transformar para conhecer – e não o inverso, premissa cientificista moderna. Inspirados no conceito de transversalidade de Guattari (1964) e metaestabilidade de Simondon (1989), os autores afirmam que o trabalho cartográfico é a um só tempo descrever, intervir e criar efeitos-subjetividade, uma operação de transversalização entre processos. Ações transversais são ações políticas, pois conectam devires minoritários, atravessando delimitações espaço-tempo verticais ou horizontais: “Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas” (*idem*, p. 30), ato que exige imersão no plano da experiência. Foi dessa forma que, após um período inicial de três anos em encontros acadêmicos, passamos a acompanhar professores no cotidiano escolar da educação física. Esse movimento tem seus reflexos por todo o capítulo quatro, ainda que nossos apontamentos relacionais sejam pálidos – pois não buscamos descrever as relações entre teoria e prática, como se estivéssemos verificando as aulas dos docentes, mas nos deixamos afetar por suas criações didáticas para pensar nossos próprios conceitos.

É importante evidenciar que evitamos classificar as ações dos docentes. Em nenhum momento o intuito foi criticar as aulas dentro de um ponto de vista representativo, pois partimos da ideia de que cartografar é criar uma realidade de si e do mundo com consequências políticas e não uma atitude pretensamente neutra. O intuito foi acompanhar processos de constituição que funcionam em constantes arranjos e desarrajos nas conexões da produção da realidade – de modo a destacar algumas das linhas que foram cartografadas.



É, portanto, um método *ad hoc*, com produção de dados desde seu início – nunca uma coleta protegida por pressupostos científicos (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015).

Adotamos ainda alguns outros procedimentos práticos, devidamente explanados e detalhados em projeto submetido e aprovado no Comitê de Ética da Unicamp<sup>39</sup>, que incluem:

- Os professores participantes permitiram que as suas aulas fossem observadas pelo pesquisador. As aulas não foram gravadas.
- As aulas foram observadas semanalmente durante um semestre ou durante um projeto temático.
- Para o aprofundamento, o pesquisador fez questões aos professores após as aulas, que foram pessoalmente ou via eletrônica, da qual o pesquisador tomou notas, gravações ou filmagens.
- Os dados foram armazenados em nuvem digital registrada no nome do pesquisador, utilizados estritamente para a pesquisa para uso em divulgação científica. Os dados serão guardados por cinco anos e então descartados.
- Os professores tiveram acesso aos dados e igualmente terão com as publicações resultantes, com poder de veto a qualquer dado que considere prejudicial a sua pessoa.

Para anotações durante as aulas usei o aplicativo de celular *Evernote*, que permite registros de textos, imagens, sons, além de exportação facilitada. Foi o caderno de anotações do pesquisador, realizado de maneira digital. A cada aula acompanhada e registros realizados, retornou-se à tese para atualizar efeitos, conectar rizomas, produzir a cartografia a partir das experiências intensivas. A partir daí, uma série de reorganizações do texto, divisão dos capítulos, destaques, criações de conceitos, entre outros, se deram no movimento da pesquisa, prática imanente. O intuito foi realizar mergulhos nos agenciamentos, cartografia de devires de um campo social que registra arranjos e desarranjos rizomáticos. Logo, um trabalho que é a um só tempo descrever, intervir e criar efeitos de subjetividade. A tese é o registro escrito de tais encontros (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015) e, como afirmamos, esse movimento pode ser melhor vislumbrado no quarto capítulo, quando ousamos apresentar algumas ideias e princípios acerca de uma educação menor.

Não diferenciamos no texto, por julgarmos impossível e desnecessário, os efeitos dos encontros em agenciamentos bibliográficos, escolares, aulas, congressos, debates, exames acadêmicos, mensageiros virtuais, entre outros. Quando se mostrou necessário, destacamos

---

<sup>39</sup> Pesquisa aprovada sob o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Campinas número 2.493.409.

uma fala docente, uma referência a um discurso acadêmico, uma discussão em sala de aula, sem precisar isso no tempo ou atender a uma lógica cronológica. Se a escrita rizomática é puro efeito e se a cartografia não se pretende mapa, tais detalhes são irrelevantes.

O primeiro professor que acompanhamos chama-se Pedro Bonetto, atua na rede pública da cidade de São Paulo, é docente de educação física da Educação Básica há mais de seis anos. Ele declara abertamente ser adepto do currículo cultural da educação física há mais de quatro anos, tem experiência comprovada na ação docente como escrita-curricular apoiada na teorização pós-crítica. Tivemos reuniões prévias para conversas sobre o estágio momentâneo do trabalho, sobre as classes a serem acompanhadas, discussão sobre os referenciais que guiaram a tese, troca de pensamentos sobre a função do componente, função social da escola, entre outros assuntos pertinentes ao processo. Acompanhamos o professor ao longo do segundo semestre de 2018, em aulas semanais e intensas conversas sobre o processo, o campo da educação física, política e a vida de um modo amplo, muitas vezes continuando os diálogos em mensagens eletrônicas por dias após seu início.

As aulas do professor Pedro nos afetaram muito e, em conjunto com os traçados da compreensão filosófica de sujeito nos currículos da educação física em ordem cronológica, reforçamos a relação com o currículo cultural. Concomitantemente, ao observarmos com mais atenção a produção empírica sob a luz da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s), percebemos algumas fragilidades, nas quais destacamos a questão da aprendizagem e do capitalismo enquanto máquina social. Ambos são, ao nosso ver, debates-chave para o campo da educação e estavam somente sendo tangenciados no espaço do GPEF. Ao entender aprendizagem como transformação de subjetividade e o capitalismo como principal vetor de força de agenciamento subjetivo, sentimos que os temas estavam de alguma forma articulados e tínhamos algo a colaborar com o debate.

Dessa forma, acreditamos naquele momento que a ótica deleuze-guattariana do capitalismo da qual havíamos nos apropriado poderia ser potente para acoplarmos ao currículo cultural. No debate sobre aprendizagem, a aliança aconteceu com Virginia Kastrup, professora da UFRJ que cunhou o conceito da *aprendizagem inventiva*, muito vinculado com a(s) filosofia(s) da(s) diferença(s). A partir desse momento, tivemos a primeira grande mudança de intencionalidade e o objetivo passou a ser *criar conceitos para o currículo cultural a partir da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) para tratar das questões da aprendizagem em relação estreita com a produção desejante capitalista*.

Durante essa fase da produção, e ainda buscando justificativas para nossas escolhas, percebemos que escolher como ferramenta a filosofia deleuze-guattariana nos fornece um

caminho onde um dos ganhos é escapar de uma querela muito persistente na disputa entre currículos críticos e pós-críticos: a questão da luta de classes. Na filosofia e na educação é uma questão clássica que possui grande acervo de argumentos de ambos os lados: leitores de Marx criticam o esfacelamento da classe proletária em detrimento de identidades fragmentárias, enquanto que “pós-modernos” rebatem modernistas de todas as vertentes denominando-os de totalitários. Mesmo que na educação física este confronto tenha repercussões menores, ele não deixa de estar presente. Ao utilizarmos Foucault, Deleuze, Guattari, atravessa-se a discussão reconectando os fascismos identitários ao capitalismo.

De fato, uma breve revisão de toda a produção do GPEF aponta que o tema capitalismo está presente, mas compartilhando espaço com a questão da cultura e dos marcadores sociais. Nas obras principais que dão suporte aos princípios e fundamentos da proposta curricular (NEIRA; NUNES, 2006, 2009a, 2011, 2016; NEIRA, 2018a) a questão econômica reside, basicamente, na atualização das ferramentas críticas, como os conceitos neomarxistas, althusserianos e gramscistas. Há exceções, mas não contrariam nosso argumento

40.

O efeito dessa orientação nas bases teóricas pode ser vislumbrado nos relatos de experiências produzidos pelo GPEF: até setembro de 2019, data até a qual realizamos a maior parte das análises, havia no sítio virtual oficial do grupo 147 relatos; destes, poucos citaram questões como capitalismo, neoliberalismo e classe social. Ainda assim, de forma tangencial, com outros fios condutores do processo pedagógico, como identidade de gênero, religiosa, sexual ou racial. Com este argumento, não pretendemos defender um proselitismo marxista ou diminuir a importância do trabalho dos professores junto às questões identitárias, mas apontar seus limites e fraquezas. Naquele momento passamos a acreditar que um quadro teórico enriquecido com as obras de Foucault, Deleuze e Guattari, entre outros possíveis adendos futuros, potencializaria as análises e consequentes práticas pedagógicas ao atrelar as questões identitárias ao modo de produção social – um pensamento transversal, transgressor e intenso para agir no mundo micropoliticamente.

A análise das obras que dão sustentação ao currículo cultural igualmente reforçou nossa outra suspeita de fragilidade: o problema da aprendizagem – algo profundamente

---

<sup>40</sup> É mister deixar evidente que não nos referimos à totalidade das produções dos pesquisadores articulados ao GPEF, mas somente as obras que tratam do currículo cultural como alternativa pedagógica para a educação física escolar. Essas obras compõem alguns livros com premissas teóricas com muitos outros contendo relatos de prática. Também nos alimentamos com frequência no sítio do grupo e no respectivo canal no You Tube. Muitos pesquisadores do grupo têm se dedicado a outros temas, como a formação docente e as políticas curriculares e nesses estudos os efeitos das políticas neoliberais contemporâneas são foco de análise, o que significa que o GPEF não se limita ao currículo cultural e a produção individual dos seus pesquisadores transcendem as obras que adotamos como foco de análise.

moderno de se pensar, o que nos suscitou a ideia de necessidade de enfrentamento. Tanto nos textos quanto nos relatos o conceito de aprendizagem não é profundamente problematizado, muito em parte devido à filiação histórica do termo com as ciências biológicas e o campo da psicologia. Possivelmente, como forma de evitar qualquer correspondência ou confusão com perspectivas curriculares acríticas, muito fortes no campo da educação física, a ideia de como aprendemos foi de certa forma subtraída das discussões.

A leitura de todos os relatos nos demonstrou que a forma como a aprendizagem acontece não se apresenta como um problema para os membros do grupo. Em alguma medida, essa lacuna foi preenchida pelo conceito de identidade, um dos mais centrais nos estudos culturais e, conseqüentemente, no currículo cultural. Ensinar é, nessa perspectiva, promover processos de sujeição e identificação e aprender é um processo de modificação nas formas de significações e de leitura do mundo. Assim, as últimas produções do grupo têm se debruçado sobre o que denominaram de efeitos e significações do currículo cultural (OLIVEIRA JÚNIOR, 2017; NEVES, 2018).

Entretanto, acreditamos na necessidade de maiores conexões para esta questão. Recorremos assim, a uma ideia de aprender que emerge da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s), mais especificamente nos deslocamentos de conceitos deleuzianos realizados pelos autores Gallo (2017) e Schérer (2005). Ambos os filósofos e professores canibalizam Deleuze e criam problematizações ao processo de aprender que nos incitaram a pensar atualizações para o currículo cultural.

Nesta busca por movimento de pensamento, nos deparamos também com o conceito de aprendizagem inventiva de Virginia Kastrup (1999), pesquisadora do campo da psicologia. Kastrup perfaz o caminho desenvolvido por teóricos clássicos do tema, pensadores do porte de Jean Piaget, Lev Vygostky, Henri Wallon entre outros, mas traindo-os num processo diferencial que não concebe o sujeito separado dos seus processos constituintes. Aprendizagem inventiva é, assim, uma concepção que entende aprender como criar um mundo ao mesmo tempo em que se criam problematizações ao processo de aprender. O referencial escolhido permitia a transversalização de ambas as fragilidades temáticas detectadas, pois a questão do capitalismo a partir de Deleuze e Guattari está entrecortada pela política cognitiva defendida por Kastrup. Esse acoplamento nos incitou a pensar atualizações para o currículo cultural.

Para a tarefa de pensar uma educação física a partir do referencial apresentado, pegamos carona no espírito transgressivo, no devir-menor, colocando a tese no contínuo movimento de conceitos como literatura menor, criado por Deleuze e Guattari e deslocado

para o campo de imanência da educação por Gallo (2013). Apesar dos deslocamentos empreendidos, não buscamos em momento algum uma fidelidade absoluta, mas somente alianças temporárias, inspiradoras e que movimentem o pensamento. O referencial maior a ser explorado foram as obras de Foucault, Deleuze (solo) e Deleuze e Guattari, dos quais acreditamos termos cunhado uma concepção particular de aprendizagem apoiada na(s) filosofia(s) da(s) diferença(s).

Para perseguir tais questões, durante o primeiro semestre de 2019 escolhemos outro professor companheiro: Wellington Santana. A troca se deu por embasamentos filosóficos, pois ambicionávamos outros encontros, ser afetado por outros modos e também por necessidades práticas imediatas, devido à agenda profissional minha e dos professores. Passamos de uma escola pública de São Paulo para uma escola pública de Sorocaba. A pesquisa se limitou ao espaço público, pois os docentes que buscamos contato em escolas particulares foram impedidos pela direção de participar do estudo. Esse novo professor parceiro igualmente se declarava adepto do currículo cultural, era docente escolar há cinco anos e trabalhava inspirado pelo currículo cultural desde seu início na atividade educacional.

Apesar de alguns critérios delimitados e expostos acima, esse processo se deu muitas vezes de forma casuística, condicionado pelas agendas dos docentes e do pesquisador, pela burocracia e calendário escolar, entre outros entraves. Ao buscarmos esse contato com mais intensidade, acreditamos que outro momento importante da pesquisa aconteceu nas reuniões do grupo Transgressão-Unicamp, no qual o segundo era vinculado devido ao seu curso no mestrado em educação física<sup>41</sup>.

Em tais encontros, discutíamos a prática docente sob a luz de textos acadêmicos com lastro muito forte nas teorias curriculares e culturais. Em um plano coletivo de forças, desbravamos virtualidades para a prática a ser engendrada. As reuniões agenciavam não somente novas possibilidades didáticas, mas também novos rumos para a tese, que por sua vez seria novamente agenciada nas aulas futuras, em um processo constante de difícil descrição, pois vai além das formalidades observadas.

Nesse ponto, nos demos conta de tantos outros espaços coletivo de forças que estávamos engajados, inclusive alguns criados devido ao agenciamento-tese. Podemos

---

<sup>41</sup> O grupo, criado e mantido por Mario Luiz Ferrari Nunes (co-criador do GPEF) por conta da sua entrada na instituição como docente da disciplina Ensino Médio, realizou as suas reuniões às quintas feiras à tarde durante o segundo semestre de 2018. A relação de forças é notável pelo exemplo aqui descrito: a presença nas reuniões do Transgressão se deu inicialmente somente para incentivar alunos do GEPEF-FEFISO a conhecerem uma universidade pública, pensando o futuro acadêmico. A partir da primeira reunião ficou manifesta a necessidade de continuar a frequentar para potencializar questões da tese. O próprio professor mestrando começou seu trajeto acadêmico no GEPEF de Sorocaba, o que deixa evidente um plano coletivo de forças.

exemplificar com os grupos de leitura da iniciação científica (PBIC) realizados na FEFISO-Sorocaba. O programa foi criado justamente devido ao interesse dos alunos após algumas discussões em sala de aula, na disciplina Didática, na qual apresentamos conceitos de Deleuze, Kastrup, Gallo e do currículo cultural. Realizamos aquilo que Escóssia e Tedesco (2015, p. 106) argumentam muito bem:

[...] uma pesquisa cartográfica, ao intensificar a comunicação, possibilitar relações entre relações, atrações e contágios ativa o plano coletivo de forças – o coletivo transindividual. Ao cartógrafo cabe se deixar levar, em certa medida, por esse plano coletivo, não por falta de rigor metodológico, mas porque uma atitude atencional do cartógrafo, que o permite acompanhar as modulações e individuações dos objetos e da realidade.

O processo empreendido até ali reforçou a atenção para certa constância em uma estrutura de trabalho do currículo cultural, presente desde os relatos escritos do GPEF até as práticas docentes que acompanhamos. Havia algum engessamento, ou ao menos repetições didáticas que, aos nossos olhos, pareciam problemáticas em uma perspectiva que se declarava pós-crítica. Ao mesmo tempo, tínhamos clareza da necessidade de articulação entre academia e chão da escola e suas implicações, suas dificuldades, tempo necessário para o desenvolvimento dos trabalhos. Algo nos incomodava nessa aleturgia<sup>42</sup> do currículo cultural, mas não tínhamos nenhuma consistência crítica.

O caminho para buscar a resolução do nó teórico que criamos se deu em um momento de orientação doutoral. Em novo momento de discussão na esfera do grupo Phala<sup>43</sup>, em conjunto com o professor Gallo, outro ponto de virada na organização final do texto: fomos alertados pelo risco de produzirmos uma moralização da diferença, criarmos conceitos que posteriormente poderiam ser engessados e entendidos como método, modelos maiores passíveis de serem transpostos para além da imanência de uma prática pedagógica preocupada com questões micropolíticas desejanter. Logo, nosso projeto de girarmos as engrenagens do currículo cultural estava comprometido, pois havia o risco concreto de contribuirmos para um processo limitador da produção da diferença ao nos acoplarmos a uma máquina de homogeneização<sup>44</sup>.

<sup>42</sup> Conceito de Foucault para designar o ato pelo qual a verdade se manifesta, um conjunto de procedimentos pelos quais se atualiza o que é determinado como verdadeiro (FOUCAULT, 2014).

<sup>43</sup> Grupo de Pesquisa em educação, Linguagem e Práticas Culturais, situado na Faculdade de educação da Universidade de Campinas, liderado por Jackeline Rodrigues Mendes e Antonio Miguel, do qual sou membro desde a incursão no doutorado.

<sup>44</sup> Essa discussão teórica é intrincada e não tencionamos ser afrontosos. O foco aqui, entretanto, é na processualidade cartográfica. A complexidade do tema será retomada ao longo da tese.

Neste momento, já no último ano do doutorado, havíamos nos apropriado das discussões concernentes ao conceito de *minoridade*. Inspirados no literato Franz Kafka, em Deleuze e Guattari (2014), no grupo Transversal (2015) e nos trabalhos de Gallo (2002), passamos a pensar em uma educação física menor. Essas leituras também nos alertaram para os riscos das lutas minoritárias se reterritorializarem, uma reincorporação a uma educação maior, perda de potência ao se constituir como nova máquina de controle.

Novamente nos colocamos a ressignificar a organização das ideias e a ordenação dos capítulos, em que adotamos novos procedimentos, excluimos trechos e pensamentos considerados inadequados para os novos rumos. Assim, sucedeu-se a segunda e última grande mudança nos rumos da tese e nossas cartografias foram transformadas para seu objetivo final, *pensar possibilidades de educação física menor a partir da imanência escolar em diálogo intenso com os mapas do currículo cultural como forma de potencializar seus aspectos menores e criticar as dimensões enrijecidas pela maioria no pensamento*. Em suma, alcançamos o objetivo exposto na introdução de acompanhar os movimentos aberrantes da perspectiva cultural em educação física escolar.

O currículo cultural, durante boa parte da pesquisa ocupando espaço central como objeto da pesquisa, paulatinamente cede espaço para a perseguição de pensamentos sem imagem. Claramente que a produção do GPEF continua com o papel destaque de diálogo, intercessor primário e fundamental, entretanto passamos a pensar fora das delimitações desse plano de imanência, nos limitando aos momentos de atravessamentos e acoplamentos.

Por fim, se ao cartografar constituo também meu mundo, atuo sobre minha subjetividade, é inegável que, de certa forma, o processo é também uma *esquizografia*, uma produção desejante da processualidade subjetiva do autor. De fato, muitas das linhas aqui apresentadas são resultado direto de certos acontecimentos em minha história acadêmica e, com certeza, da própria história de vida.

## 2. EDUCAÇÃO FÍSICA, CURRÍCULO, CULTURA E DIFERENÇA

*Um bom tempo de doutorado percorrido. Quase dois anos, para ser mais próximo. Pesquisa parada, crise no objeto de estudo, dúvidas quanto ao referencial. O que poderia ser um processo comum, já delineava ares mais pesados. A orientadora até aceitava Foucault, a contragosto, mas não queria ouvir falar o nome Deleuze, menos ainda se viesse reforçado por Guattari. Uma nova professora da universidade, recém contratada, é leitora de Foucault, Deleuze, Guattari. Pergunto: “Professora, você aceitaria orientar essa pesquisa?”.*

*Campinas, 2016.*

Após discutirmos os modos de organização do trabalho, adentraremos na problemática da empreitada, inicialmente articulando algumas filiações filosóficas com ferramentas conceituais, buscando apontar uma delimitação dos valores e princípios do campo curricular da educação física organizado pelo Estado – bem como seu cunho moderno, além de indicar alguns atravessamentos territoriais e avanços fronteiriços.

Silva (2007) afirma que toda proposta pedagógica é, igualmente, uma teorização curricular a partir das quais os currículos emergem numa arena de confrontos onde se luta por diferentes visões de sociedade, educação, organização escolar, metodologias de ensino e avaliação. Nessa seara de lutas o autor, numa atitude didática, organiza o campo curricular em três grandes categorias: tradicional, crítico e pós-crítico. Ao pensar o currículo como um território contestado, declara que toda operação pedagógica realiza uma seleção arbitrária de conhecimentos de um universo maior. Se há seleção, há operações políticas com vetores de força socioculturais, pois definir um currículo é definir um projeto de sociedade, logo, demanda uma visão de mundo, um caminho a ser percorrido na produção de subjetividades. O currículo nessa perspectiva é a instância em que a escola coloca em movimento seu projeto de guiar os rumos sociais. Por isso mesmo, a disputa pelo espaço curricular é feroz, complexa e infinita.

O movimento iniciado por Silva (2007) no Brasil é carregado de uma dialética típica das teorizações críticas e isso pode ser um problema dado o anúncio que realizamos anteriormente de trabalharmos com concepções ancoradas na(s) filosofia(s) da(s) diferença(s). Segundo Macedo (2006), o texto de Silva leva o campo curricular para as teorizações pós-



estruturalistas<sup>45</sup> ao defini-lo como prática de significações, mas mantém as preocupações com o conhecimento típicas das teorizações críticas e ignora muitas ambiguidades. Para superar este problema, Macedo propõe olhar para o currículo como espaço-tempo de negociações culturais, com constantes ressignificações. Todavia, a análise cultural tampouco nos contempla, uma vez que iremos problematizar alguns dos seus usos na educação física. Para fugir de qualquer investigação culturalista, olharemos para o currículo como espaço de produção de subjetividades sujeito a agenciamentos maquínicos do desejo e agenciamentos de enunciados coletivos de poder. Não obstante, a divisão curricular proposta por Silva ainda será utilizada, dada a sua influência sobre a emergência do currículo cultural.

Para além da concepção curricular, o discurso de Tomaz Tadeu da Silva, colocado em circulação pelo livro *Documentos de Identidade* (2007), apresentou efeitos importantes na área da educação física. Neste livro, Tomaz Tadeu perfaz um percurso que vai dos primórdios do século XX ao início do século seguinte, apontando uma série de intelectuais que influenciaram (ou poderiam influenciar) o campo do currículo. O autor abre o texto defendendo uma concepção pós-estruturalista de realidade, indagando se não seria melhor falar em discursos curriculares ao invés de teorias, entretanto permanece com o conceito de teoria sob-rasura<sup>46</sup>, diante da sua difundida importância científica moderna, sendo impossível simplesmente esquecê-lo.

O livro também é dividido nas três classificações citadas anteriormente: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. As primeiras remetem aos teóricos que buscaram métodos de ensino mais “eficientes” para os propósitos de uma sociedade industrial capitalista, alinhados ao potente discurso científico, organizando a escola de forma semelhante a uma empresa produtiva. A questão na visão tradicional é *como* ensinar, naturalizando os temas e conteúdos elencados pela lógica industrial e alinhados ao mundo produtivo. Neste processo, apagam-se as disputas que configuraram o currículo, reificando uma forma de ver o mundo que não reflete o interesse de todos.

Para Silva (2007), são currículos tradicionais aqueles que não contestam quais conhecimentos compõem uma trajetória escolar, a escolha está definida pela configuração social dada, restando aos sujeitos deste processo pensar em metodologias e técnicas que

---

<sup>45</sup> Diversas nomenclaturas com prefixo “pós” são comuns e polissêmicas nos campos que nos inspiramos. Especificamente esse termo foi cunhado na academia estadunidense para referenciar os filósofos franceses contemporâneos leitores de Nietzsche.

<sup>46</sup> Trabalhar sob-rasura é uma ideia de Hall (2008), quando afirma que, na falta de um conceito melhor, utiliza o conceito de identidade sob-rasura, entendendo seus limites e potencialidades. Muitos outros conceitos que serão trabalhados apresentam a mesma condição de utilidade e precariedade, inclusive a própria ideia de identidade, na qual nos deteremos um pouco mais.

potencializem os objetivos fornecidos de antemão pela instituição escolar, alinhados a uma estrutura de poder sócio governamental orientada pelo e para o favorecimento de camadas privilegiadas em detrimento dos esforços de camadas oprimidas. A regra é clara: deve-se buscar ascensão social através das normas existentes, sem questionamento e com total devoção. Os que não se adaptam ao modelo normatizado e normalizado são excluídos e alijados dos benefícios ditos *sócio coletivos*.

A mobilização da concepção curricular tradicional para o campo da educação física é realizada especialmente nas pesquisas desenvolvidas por Neira e Nunes (2006; 2009a). Esses estudiosos elencam como tradicionais uma série de modos de compreender e pensar o componente curricular para o projeto escolar e, em última instância, para a função social da educação física. Para isso, eles também se apoiam nas análises epistemológicas de Bracht (1995). O exercício elaborado por esses autores explica como as visões ginásticas, esportivistas, desenvolvimentistas, psicomotoras e saudáveis utilizadas no campo da educação física escolar convergem para o conjunto de propostas teóricas identificadas por Silva como pertencentes ao grupo das teorias curriculares tradicionais.

Mas os debates não se limitaram entre as perspectivas tradicionais. As transformações sociopolíticas que inspiraram uma vasta produção teórica em meados do século XX colocaram em xeque a sociedade capitalista e suas formas de dominação. As teorias alinhadas com esse movimento foram categorizadas por Silva (2007) como teorizações curriculares críticas, inserindo no mesmo bojo uma série de pensadores inspirados em distintas bases filosóficas, muitas delas com forte influência marxista. A tônica presente neste grupo de propostas, segundo Silva, é o questionamento dos aspectos essencializadores do currículo oficial, cuja principal preocupação pesa sobre *o quê ensinar*.

Algumas dessas propostas viriam a inspirar a produção de currículos críticos para a educação física, com destaque para a proposta crítica-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2012<sup>47</sup>), apoiada no materialismo histórico dialético, e para a proposta crítico-emancipatória (2014), com conexões filosóficas com a escola crítica de Frankfurt<sup>48</sup>. Ambas as propostas organizadas pelos estudiosos da educação física antecederam a obra de Silva (2007)

---

<sup>47</sup> Obra publicada originalmente em 1992. A versão que utilizamos é a terceira reimpressão da segunda edição.

<sup>48</sup> Nessa perspectiva curricular estamos diante do materialismo hermenêutico que vão de Theodor Adorno e Max Horkheimer a Jurgen Habermas, passando também pela sociologia do currículo inglesa, ainda que tenha sido mais forte na educação que propriamente na educação física. É o que se convencionou chamar de teorias críticas, muito antes da classificação apresentada por Tomaz Tadeu da Silva. A ênfase recai sobre o conceito de ação comunicativa de Habermas, filósofo da segunda geração da escola de Frankfurt e considerado por muitos o responsável pela continuidade dos trabalhos nessa linha de pesquisa. Muitos, por outro lado, o consideram como muito divergente das premissas iniciais do movimento. Como não mergulhamos em tal referencial, nos abstermos de tomar posição desse debate.

que realiza a tríplice classificação curricular. As teorias foram posicionadas como críticas pelas obras de Neira e Nunes (2006; 2009), pois tinham como premissas o anseio de ser uma alternativa às pedagogias tradicionais coerentes com as visões dominantes de mundo e escola.

Apesar de não discordamos do movimento realizado por Neira e Nunes quanto à discussão e categorização metodológica dos currículos entendidos como crítico, uma vez que as concepções de sujeito e conhecimento desses currículos de fato se alinham com as concepções críticas, acreditamos que nessas propostas há alguns pontos que podem ser retomados para problematização, algo que realizamos ao longo deste capítulo. No ensejo dessa movimentação, também articulamos os conceitos de minoridade e educação menor.

Por fim, Silva (2007) entende como pós-crítico todos os currículos atravessados pelas questões teóricas comumente conhecidas como pós-modernas, pós-estruturalistas, pós-colonialistas, entre outras. Em comum, essas correntes de pensamento rompem com muitos princípios modernos, concepções clássicas do conhecimento e pensamentos representativos que estruturam relações de poder e dominação. Como apontado na introdução, nessa perspectiva reside a latência do currículo cultural e encerramos o capítulo apresentando algumas linhas sobre a emergência dessa perspectiva.

## **2.1. Educação física filha da modernidade**

Em termos de história da filosofia, Peters (2000) afirma que as peças-chaves do modernismo estão no pensamento de Francis Bacon (1561-1626) e René Descartes (1596-1650). Para o autor, esses intelectuais podem ser considerados como “fundadores” do que denominamos hoje por escola moderna de filosofia. Ambos inauguram uma linha teórica que defende o conhecimento como alavanca do progresso, apostando na ciência como operadora metodológica, o que promoveria uma ruptura com as tradicionais bases do pensamento ocidental medieval.

Os pensadores modernos e seus seguidores defendiam a razão como forma de superar o misticismo das civilizações tidas como “pré-modernas”. Desse modo, apesar da razão agir em conjunto com a percepção, iria superar esta última, considerada limitada por não produzir uma verdade confiável. Assim, a partir de uma ciência garantidora da “verdade”, o homem poderia usufruir de sua autonomia, tornando-se um sujeito livre das coerções sobrenaturais. As teorizações científicas modernas acreditam na objetividade e gastam seus esforços na descrição de regularidades, na busca por positividade, por explicações universais e

totalizantes, em verdades inquestionáveis, mesmo que provisórias, pois o progresso é teleológico. Com as portas escancaradas pelos renascentistas, que enfrentaram todas as forças agonizantes do medievalismo<sup>49</sup>, os iluministas radicalizaram o uso da razão e construíram os fundamentos de todos os ramos científicos.

Assim, o surgimento da ciência como uma epistemologia da razão modificou profundamente a humanidade, inicialmente no Ocidente e se espalhando pelo mundo todo. Aplicado à política, a racionalidade moderna individualista leva ao liberalismo pautado pela liberdade sociocultural e leva também à democracia, com a descentralização do poder político. Mesmo que caiba uma crítica sobre os regimes de verdade presentes em tais valores, é inegável que os movimentos liberais democráticos desencadearam revoluções na Inglaterra, França, Estados Unidos, gradativamente extinguindo o feudalismo da Europa e de muitas partes do mundo, promovendo mudanças por todo o globo. Apoiado por esta trajetória narrativa dos efeitos da modernidade, Hicks (2011) alega que o mundo moderno trouxe consigo características que hoje são ideias hegemônicas no senso comum: a política liberal, o livre mercado, o progresso científico e a inovação tecnológica – instituições calcadas no poder da razão. A ciência passa a ser uma nova divindade e o dualismo cartesiano que divide toda a realidade em *res cogitans* (subjetividade pura) e *res extensa* (objetividade pura) está na base da compreensão de mundo do Ocidente.

Essa forma de compreender a razão tornou-se um dos principais alicerces dos discursos que fundamentam a organização escolar. A escola nos modos que a conhecemos hoje pode ser considerada como um produto desse mundo científico, racional e cartesiano. Faz parte do senso comum o fato de que a educação escolar cumpre importante função no desenvolvimento social.

Todavia, na contemporaneidade é inegável a presença de certo mal-estar pairando sobre as questões educacionais, muitas vezes traduzidas nos escritos científicos em formas de denúncia da precarização da escola pública, das políticas públicas alinhadas ao neoliberalismo econômico, dos regulamentos estatais alinhados ao mercado, entre muitas outras temáticas acerca desta instituição moderna. Vivemos tempos estranhos, confusos, em que a escola é por um lado o bastião de um mundo civilizado, e por outro o alvo de pesadas críticas.

Na tentativa de compreender melhor a função atual da escolarização, muitos autores têm se debruçado sobre sua história, emergência, continuidades e descontinuidades da instituição escolar. Nesse sentido, Noguera-Ramírez (2011) questiona quando exatamente

---

<sup>49</sup> Inserimos esta nota aos “45 minutos do segundo tempo” para afirmar que, ainda que agonizantes, as forças medievais ainda não faleceram. Ao contrário, temos tido mostras diárias de seu fortalecimento.

emerge a necessidade de todos passarem pela escola, aquilo que denomina de sociedade educativa. Analisando essa questão para além da ideia moderna de progresso, o autor argumenta que é necessário reconhecer uma multiplicidade de fatores que se articularam para essa exigência de escolaridade para todos. Para o autor, o movimento massivo teria ocorrido a partir do século XVIII, entretanto começou a se efetuar nos séculos seguintes, profundamente relacionado com a sociedade disciplinar descrita por Foucault (2013).

As formas que a disciplina tomou no deslocamento da Idade Média para a Modernidade articularam-se aos modos de ‘governo’, que se desenharam na mudança de ênfase de uma forma de regime religioso (orientada a corrigir homens) para uma forma de regime secular (destinada a dirigir multidões) e, finalmente, para aquela que privilegia o *regimen* e incorpora o *regnum* (desenhada para proteger sociedades). Assim, a disciplina como forma de governo produziu um conjunto de práticas que foram se ajustando aos dispositivos de poder predominantes em cada momento e se apropriou delas. Portanto, falaríamos mais de práticas disciplinares segundo o alvo de poder – os homens, as multidões, as sociedades – que da “disciplina” como uma única unidade. É nesse ajuste das práticas disciplinares nos dispositivos de poder que as “artes de educar” alcançaram seu limiar tecnológico (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 61).

O fortalecimento do poder disciplinar<sup>50</sup> nos séculos XV e XVI por meio de dispositivos aplicados na juventude e aos povos conquistados fez parte do processo de constituição da razão governamental<sup>51</sup>, o que deixa evidente que o ensino deixa de ser uma questão pertencente a algumas instituições como as poucas universidades e colégios e passa a ser uma questão de Estado (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

A nova razão governamental é o que constitui, para Foucault, a inauguração da modernidade ocidental, não se tratando de uma ruptura radical, mas de coexistência de

---

50. Cabe uma explicação sobre os conceitos foucaultianos de disciplina e poder: em texto clássico e em momento fíndo de sua vida e carreira, Foucault cede uma entrevista denominada de “O sujeito e o poder” (RABINOW; DREYFUS, 1995) na qual afirma que sua temática sempre foi a constituição do sujeito e não necessariamente uma teorização do poder. Entretanto, para dar conta de tal objetivo, a temática do poder é pertinente e fundamental. Ao entender o poder como relações entre sujeitos, ou seja, “conjuntos de ações que se induzem e se respondem umas às outras”, Foucault (RABINOW; DREYFUS, 1995, p.240) diferencia o poder de capacidade de ação e comunicação. Dessa forma, poder não é ser capaz de exercer ou modificar coisas, nem ser capaz de transmitir informações por sistemas de signos. As relações de poder possuem especificidades, mesmo que sejam profundamente interligadas com atos objetivos e comunicações, pois são relações imbricadas que se apoiam mutuamente, mas sem coordenação uniforme ou constante. Tais conexões podem ser analisadas em blocos de capacidade-comunicação-poder que constituem a compreensão foucaultiana de disciplina. Assim, as disciplinas como blocos de relações mostram esquemas pelos quais as articulações entre as três instâncias ocorrem com proeminências distintas. A especificidade das relações de poder assenta na sua relação constante com a liberdade, uma vez que o poder não age diretamente sobre o outro, mas sobre condutas, isto é, ação sobre ações. Conduta é tanto o ato de conduzir outros por meio de dispositivos específicos como a maneira de se comportar num campo de probabilidades. Conduzir condutas é, portanto, governar, estruturar um campo de ação de outros, governar os vivos.

<sup>51</sup> Governamento é um conceito criado por Foucault para investigar genealógicamente os processos históricos que mudaram a questão política da soberania real em governo estatal na modernidade (2006).

mecanismos disciplinares medievais, como o poder pastoral, somados à articulação com novas técnicas militares e ao poder de polícia, uma tecnologia política que emerge em tal contexto. Esse eixo de governamentalização é que permite ao ensino extrapolar os muros das universidades e se expandir por toda a população urbana. A instrução, o ensino, é o instrumento que garante a governamentalidade estatal. É neste sentido que Foucault (RABINOW; DREYFUS, 1995) afirma que a partir do século XVIII ocorre um ajuste cada vez mais racional e econômico das atividades produtivas, das redes de comunicação e das relações de poder.

A partir de ferramentas conceituais foucaultianas, Noguera-Ramírez apresenta uma análise da composição das tradições pedagógicas na modernidade pelos processos de governo. O autor discute três etapas da constituição dessa sociedade educativa: o momento de instrução nos séculos XVII e XVIII, caracterizado pela educação como parte de um processo de constituição da razão de Estado; um segundo momento por fim do século XVIII com um novo conceito de educação e relação com a temática da liberdade humana (Iluminismo); por fim o limiar do século XX com a emergência do conceito de aprendizagem marcando a passagem de uma educação liberal para uma sociedade de aprendizagem, marcada pela extensão da função escolar a outras instituições e contextos.

Ao entender a modernidade como inventiva da sociedade educativa, Noguera-Ramírez afirma que este período da história carrega implicações profundamente pedagógicas e didáticas e, mais do que isso, constituiu pensamentos que igualmente afetaram a política, a economia e a cultura. Mas, de modo algum os momentos classificados podem ser compreendidos como fases estanques ou revoluções escolares gritantes, uma vez que a emergência de novas práticas educacionais não significa o total desaparecimento de práticas anteriores. Reforçando este aspecto, Noguera-Ramírez defende que a escola moderna constituiu um acontecimento nos séculos XVI e XVII na Europa e veio se atualizando em formatos distintos até os dias atuais.

A disciplinarização no formato de moralização dos jovens escolares em instituições cada vez mais rígidas, compartimentalização de saberes e conhecimentos e preocupação com metodologia de ensino constituem um campo denominado Didática, um saber sistematizado sobre o disciplinamento do sujeito. A emergência do discurso do ensino possui um limiar de positividade nos séculos XVI e XVII, um princípio de discursividade que marca essa transformação, com o desenvolvimento de muitas práticas de doutrinação, ensino, instrução, sendo parte de uma arte de governar que, por sua vez, é uma das condições de possibilidade da modernidade. Essa explosão de práticas caracteriza o que Noguera-Ramírez

denomina de “sociedade educativa”, caracterizada pelas transformações citadas acima e pelo aparecimento da arte *docendi artificium*, como Comênio chamou a Didática.

A sociedade do ensino constitui, por sua vez, uma subjetividade que Noguera-Ramírez denominou de *Homo docibilis*, ou simplesmente sujeito dócil, aquele capaz de ser ensinado e de aprender, o que deixa evidente que o ensino deixa de ser uma questão pertinente a algumas instituições como as poucas universidades e colégios, passando a ser uma questão de Estado. Nesse sentido, a Didática Magna de Comenius ilustra o projeto moderno clássico, a sociedade do ensino, um projeto amplo que tencionou sujeitar toda a vida humana a um regime disciplinar específico. A sociedade moderna se veste da panscolia<sup>52</sup> para disciplinar o sujeito homem, transformando-o num animal racional e dócil – palavra que vem do latim *doceo*, significando fazer aprender. Docibilidade implica, portanto, em submissão e obediência, tendo como objetivo final o autocontrole. Ao deslocar a autoridade exterior para o interior do indivíduo, há uma economia do poder, um poder mais eficiente e eficaz no controle dos sujeitos (RABINOW; DREYFUS, 1995).

A educação física, enquanto componente da maquinaria escolar moderna cujas tecnologias visam o governo da alma, teve o seu quinhão na função de constituição de subjetividades dóceis por meio da sociedade aprendente. Os princípios e valores modernos de disciplinarização e criação de corpos dóceis encontram na educação física um dispositivo potente para colocar em ação o projeto social que apresentamos até aqui. Enquanto atividade escolar e apoiada na racionalidade moderna, a educação física escolhe a ginástica – modalidade desenvolvida na Europa em diversos países<sup>53</sup> – como a fórmula ideal para a preparação disciplinar de uma ordem militar bem como para a higienização da população. Logo, a história da educação física no Brasil se confunde com a história do militarismo, da ginástica europeia, do higienismo e do eugenismo (SOARES, 2012<sup>54</sup>).

A educação física é, assim, um componente curricular que nasce em consonância com o pensamento moderno, o mesmo que cunhou a noção de Estado, de ciência, do homem no centro dos processos sociais e do domínio do homem sobre a natureza, o que significa pensar num sujeito essencializado que usa da racionalidade para dominar a realidade objetiva. A educação física serve como excelente exemplo das produções da modernidade uma vez que

<sup>52</sup> Palavra latina escolhida por Comênio para ilustrar seu desejo de transformar o mundo em uma escola.

<sup>53</sup> As principais escolas ginásticas que se apresentam neste sentido foram a alemã, sueca e francesa. A três escolas europeias exerceram influência em formas e graus distintos no Brasil, muitas vezes se entrelaçando e produzindo formatos novos e híbridos. Em comum, todas eram práticas inspiradas pela racionalidade moderna, que por sua vez se tornou hegemônica com a ascensão da nova classe social dominante (burguesia), de modo que as ginásticas funcionavam como tecnologias de criação de sujeitos dóceis a certa moralidade que coloca no centro da vida social a necessidade do trabalho como força produtiva.

<sup>54</sup> A versão original foi publicada em 1994. Utilizamos a 5ª edição revista.

coloca em circulação enunciados que atravessam manifestações culturais, seu lugar como disciplina escolar e dispositivo de poder atualizando-se e alinhando-se essa metanarrativa que sustenta a maquinaria escolar.

Fensterseifer (1999), estudioso do campo da educação física, nos ajuda a elucidar a relação entre a modernidade, escola e educação física quando defende a possibilidade de resgatar alguns dos valores hodiernos. Ao realizar uma discussão consistente sobre uma suposta crise contemporânea, o autor elenca todas as influências modernas no pensamento por detrás da gênese da educação física, como, por exemplo, o domínio da natureza, a positividade científica, a objetividade do conhecimento, a teleologia do progresso, o biologicismo corporal e a visão cartesiana dualista de homem. Para o autor, se a razão é uma faculdade do indivíduo, através dos filósofos naturalistas do Renascimento, o individualismo passa a ser o principal tema da ética: nascem ideias de direitos individuais, igualdade política, restrições ao poder do governo. Há assim, segundo Fensterseifer, uma objetividade e uma verdade a ser descoberta, basta para isso empreender métodos adequados, sistemáticos. Para ele não há espaço para dúvidas e tampouco tempo a perder diante do progresso. Em resumo, defende pressupostos que entendem a educação física como disciplina escolar profundamente devedora da modernidade, considerado como um projeto inacabado e necessitando assunção.

As minúcias dos moldes ginásticos da educação física estão bem cobertas em inúmeras obras clássicas na área, o que nos dispensaria tecer comentários de sobrevoos a esse momento histórico. Contudo, insistiremos em algumas palavras para fortalecer alguns argumentos e apresentar algumas balizas filosóficas da tese – tencionamos olhar para a história da educação física sob o conceito de menor, apresentando-a como uma manifestação social profundamente conectada com narrativas universais, racionalidades totalizantes e políticas dominantes.

As práticas ginásticas cientificadas com suas bases analíticas refletem com acuidade a forma moderna de pensar. Soares (2012) argumenta que ao agir sobre o corpo, a educação física colocava na dimensão micropolítica anseios de uma classe burguesa que necessitava, em um primeiro momento, de libertação do obscurantismo religioso medieval (século XVIII) e, em seguida, manter o poder frente a nascente classe operária (século XIX). Em obra minuciosa, essa autora analisou o período que vai de 1850 a 1930, apresentando os inúmeros dispositivos disciplinares que trabalharam como eficientes tecnologias políticas de um projeto moderno de responsabilizar os indivíduos pela própria condição de vida, promovendo uma ampla reforma de higienização social e eugenismo racial apoiados por um positivismo científico e acentuada moralização. Os complexos interesses modernos são descritos por Soares como a tradução dos ideais burgueses como classe ascendente que defendiam a



necessidade de um novo homem, apto ao trabalho, livre de imoralidades e responsável pela condução da sua saúde, na qual a ginástica desempenha papel central.

Como forma de superar o contrastante contexto de contradição urbano no Brasil após seu período inicial de urbanização, com uma escalada da miséria humana onde a massa trabalhadora era vítima de um sistema faminto por acúmulo, ao mesmo tempo em que a classe burguesa atingia graus de riqueza nunca experimentados, o Estado brasileiro apostou em duas medidas: a imigração e a educação. Enquanto a imigração era a saída para o aumento da população branca e mão de obra qualificada após o fim da escravidão -, uma vez que os negros escravizados nunca foram escolarizados para uma vida urbana - a educação garantiria uma disciplinarização e fortalecimento das futuras gerações. Nesse contexto, de organização de um projeto moderno de nação a educação física passa a assumir um papel de destaque, pois era a forma de controlar os sujeitos, docilizar seus corpos, incutir uma moral burguesa que colocava o trabalho como valor maior, ou seja, dispositivos de extração máxima da força de trabalho ao mesmo tempo que garantia a perpetuação do sistema ao se livrar de epidemias indesejadas, taxas de mortalidade altíssimas e modos de existência que colocavam em xeque o sistema capitalista.

Nas palavras de Soares (2012, p. 113-114):

Um projeto burguês de civilidade é esboçado para o Brasil a partir da segunda metade do século XIX. Seu desenho, porém, torna-se de fato visível com a proclamação da República, e somente nas décadas iniciais do século XX é que se pode apreciar os contornos finais desse projeto. Os médicos higienistas, através de seu discurso e sua prática, auxiliam de forma decisiva na sua concepção e execução, por meio de inúmeros mecanismos de controle das populações. Tudo em nome da saúde, da ordem e do progresso. Entre os mecanismos por eles utilizados, destaca-se a educação física, disciplinadora dos corpos e da vontade... apologia da saúde física como responsabilidade individual. Assim, a educação física, idealizada e realizada pelos médicos higienistas, teve por base as ciências biológicas, a moral burguesa e integrou de modo orgânico o conjunto de procedimentos disciplinares dos corpos e das mentes, necessário à consecução da nova ordem capitalista em formação. Acentuou de forma decisiva o traçado de uma nova figura para o trabalhador, adequado a essa nova ordem: um trabalhador mais produtivo, disciplinado, moralizado e, sobretudo, fisicamente ágil. Fruto da biologização e naturalização que dirige a construção da nova sociedade a educação física foi utilizada pelos médicos higienistas como instrumento de aprimoramento da saúde física e moral, acoplada aos ideais eugênicos de regeneração e purificação da raça.

Acreditamos que a visão liberal de Hicks (2011) supervaloriza os efeitos considerados benéficos do paradigma ocidental moderno, fechando os olhos para uma série de dificuldades sociais, políticas, éticas e culturais. Ao adiantarmos o olhar para a contemporaneidade,

podemos observar que em conjunto com as transformações proporcionadas pelo pensamento denominado moderno vieram armas de destruição em massa, escravidão baseada num sistema de comércio global que faz vistas grossas aos modos de produção exploratórios, inúmeras novas doenças devido à manipulação bioquímica de produtos e alimentos, guerras e guerrilhas constantes em diversas regiões do mundo, seja por motivos políticos, de recursos, étnico-raciais, religiosos etc.

Dilemas tão antigos quanto a própria humanidade, como a fome, os desastres naturais, a disputa gananciosa por espaços, recursos, modos de viver e outros, não foram, em hipótese alguma, superados (exceto, talvez, em algumas “ilhas” delimitadas não por água, mas por capital). Tais sintomas deixam evidente que as promessas da razão moderna como paz, igualdade social e felicidade generalizada não se cumpriram – ao menos não para todos. Veiga-Neto (1995) aponta diversas degradações da qualidade de vida, mesmo nas sociedades mais ricas:

[...] ampliação do binômio contaminação-esgotamento ambiental, aumento da miséria endêmica, combinada com a crescente concentração de renda; alastramento das várias formas de terrorismo, a combinação de diferentes formas de opressão e exclusão social; a crise moral que parece se alastrar pelo mundo afora. (p. 09).

Esse movimento contraditório também se faz presente no campo da educação física. Como aponta Soares (2012), as propostas ginásticas, por exemplo, naturalizam um mundo controverso que promove as maiores riquezas e as maiores misérias de forma concomitante. É pelo discurso ginástico que as doenças epidêmicas e demais problemas decorrentes da acelerada urbanização e segregação social se tornam uma culpa moral dos mais pobres, uma visão de mundo apoiada em uma física social e uma “nova ciência”, a eugenia. Neste sentido, o saber médico administrativo, o mesmo que liberta de doenças e aumenta expectativa da vida, combate mortalidade infantil, entre outras coisas, aprisiona populações inteiras em modos de existência com condições mínimas de não comprometer a produção e acúmulo de capital.

Na mesma direção, Nunes e Rúbio (2008) afirmam que o corpo projetado para a classe dirigente (filhos da burguesia) na educação física ginástica era inspirado no cidadão da elite europeia, com intensidade moderada para não se assemelhar ao trabalho, buscando uma retidão de corpo, elegância, docilizado a partir dos moldes colonizadores. Gradativamente a prática se estende para a população urbana com propósitos higienistas, eugênicos, políticos e econômicos. A influência militar objetivava a disciplina, o caráter considerado ideal e a

garantia de uma força física, um sujeito subjetivado por discursos patrióticos disciplinadores. Estar doente, na visão especificada, é resultado de ignorância, imoralidade, imperfeições individuais.

Há, portanto, nas aulas de educação física a produção de uma territorialidade subjetiva normalizada por códigos sociais mediante processos que envolvem disputas pelo poder, a valorização de tradições hierárquicas, uma perspectiva de sujeito racional de onde parte uma enunciação individual sem ramificação política, a constante busca por domínios macropolíticos e instauração de modelos. Como ficou evidente, a educação física organizada na perspectiva da ginástica/militarista proveniente da Europa cumpre todos estes requisitos.

Ainda que o discurso vencedor seja pelo direito universal ao conhecimento, na prática se constituíram inúmeras formas de educação de classe, com metodologias, formas e conteúdos variantes dependendo do contexto social de origem. Em comum, todas as manifestações da educação física da escola moderna tinham o papel predominante do exercício físico no combate às doenças e como forma de aumentar a disposição, a energia, regenerar a raça, a força moral. Existe igualmente um cunho eugênico e, por que não afirmar, racista. Com a crescente complexidade da sociedade ao longo do século XX, a roupagem do componente curricular da educação física escolar acompanhou as transformações e foi se aderindo aos novos formatos, mas por ora, nos interessa apenas atestar a educação física como filha da modernidade.

O processo de emergência do discurso médico/higienista, entretanto, não se deu livre de lutas e resistência, tendo em parte refletido a disputa da cultura de elite de um Brasil Império escravagista contra a nascente cultura elitista de um Brasil Republicano. O movimento da Escola Nova, de origem europeia e estadunidense, surge no fim do século XIX antenado com as transformações industriais e, de certa forma, contrapunha-se em alguns aspectos ao currículo tradicional instalado, de cunho erudito. No Brasil foi divulgado por Rui Barbosa e ganhou força após o manifesto assinado por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, entre outros. Todavia, para Nunes e Rúbio (2008), o movimento casava muito bem com os propósitos ginásticos da educação Física e projetava um indivíduo subjetivado pelas questões nacionais e urbanas, trazendo como novidade para a prática somente a inserção dos jogos e brincadeiras. A sua tradução ainda se dava de forma autoritária e alinhada aos interesses liberais modernos, o que de certa forma ainda está presente na educação física contemporânea.

Por fim, ainda que muitas lutas sejam apagadas nessa breve incursão histórica, pensamos que apresentamos elementos suficientes para apontar a emergência da educação

física no Brasil alinhada a interesses governamentais e alheia aos anseios da capilaridade social. É perfeitamente possível e até mesmo provável que os efeitos da educação ginástica tenham sido muitos outros para além das intencionalidades docilizantes modernas, ainda que continue a apresentar na contemporaneidade resquícios das práticas ginásticas agora seculares, como a atualização de diversos dos seus preceitos em um movimento neo-higienista enfileirado com a sociedade capitalista (amplamente conhecido como mundo *fitness*). A educação física esteve e está em constante processo de abertura para novas possibilidades, no que pese as forças conservadoras que busquem sua estabilização em torno de grandes objetivos dominantes.

Em artigo clássico da área, Bracht (1995) deixou evidente a falta de uma essência que defina o que é educação física, apontando seu caráter aberto ao devir. Perseguiremos essas transformações inerentes ao tempo, como forma de atar essa processualidade ao conceito de minoridade, central ao nosso trabalho, com vistas a emparelhar com algumas das possibilidades, dos caminhos criados no plano de imanência do campo – veredas menores.

## **2.2. Da atualização esportiva aos pressupostos psicobiologistas**

Há movimento semelhante ao ginástico na Europa Insular dos séculos XVIII e XIX, mais especificamente na Inglaterra, com ênfase na prática esportiva (BRACHT, 2005; STIGGER, 2005). Posteriormente, tal movimento atinge boa parte do mundo contemporâneo e, em terras nacionais, inspira a primeira transformação da educação física, mudando gradativamente a metodologia das aulas calcada nas ginásticas para um enfoque nos esportes – o que Neira e Nunes (2009a) denominam de currículo esportivista.

Existem boas discussões sobre a fase esportivista da educação física durante o século XX e crescente alinhamento ao ideal capitalista, em que as questões históricas do componente em nosso país são amplamente discutidas em inúmeras obras, a partir de diversos pontos de vista conceituais<sup>55</sup>, de modo que não há necessidade de pormenores aqui. Entretanto, ao menos uma convergência é necessária apontar: no seu desenrolar, a educação física enquanto campo de saber curricular se mantém servindo a projetos de Estado alinhados aos interesses de uma elite (interesses e formas não necessariamente imutáveis). O constante direcionamento da educação física para os interesses estatais nos faz perguntar de que modo esse componente

---

<sup>55</sup> Ver Bracht (2005), Medina (2005), Neira e Nunes (2009a), Neira (2007); Castellani Filho (2007), Betti (1991) e Ghiraldelli Junior (1987).

curricular em sua fase esportivista contemplava os anseios e necessidades de uma grande parte da sociedade, excluída dessa camada elitizada.

Após o momento inicial em que predominou a ginástica como modalidade prática, gradativamente as aulas da educação física nas escolas foram se modificando para uma manifestação cultural que, nas palavras de Stigger (2005), é uma tradição inventada<sup>56</sup> na Inglaterra industrializada, que a partir do século XVIII passa a transformar os passatempos populares: os esportes adentram o contexto e, com a força cultural da então potência líder mundial, somado ao florescimento das mídias favorecidas por novas tecnologias (como o rádio e a televisão), logo assumem a posição de prática hegemônica na escola<sup>57</sup>.

Em comum a todas as obras que tratam do período esportivo da educação física encontramos a unanimidade em afirmar o domínio esportivo nas aulas de educação física a partir de meados do século XX até, de uma forma macro na sociedade brasileira, os dias atuais<sup>58</sup>. Portanto, com o avançar do século passado as mudanças sociais decorrentes da industrialização iniciada no país elencam um novo objeto da educação física, destituindo a ginástica do seu posto. Coube ao componente então promover o discurso da eficiência através do esporte, amplamente divulgado pelos países vencedores da Segunda Guerra Mundial, em especial os EUA (marcando o declínio das práticas ginásticas inspiradas pelos países perdedores da guerra).

A performatividade do discurso esportivo e seus valores como meritocracia, esforço e superação, trabalho em equipe, aprendizado da importância da competição social, até a utilização de grandes eventos esportivos como política regulatória através do entretenimento de massa foram políticas de Estado fundamentais no governo da população brasileira. Tal empreendimento levado a cabo por décadas e regado com muitos recursos tornaram os esportes onipresentes nas escolas brasileiras.

Dessa forma, as seguintes práticas são comuns à infância de milhões que tiveram aulas de educação física: competições em jogos escolares, popularidade das crianças que

---

<sup>56</sup> Stigger retira o conceito da obra de Eric Hobsbawm (1984), no qual argumenta que muitas vezes as tradições são inventadas por elites nacionais para justificar a existência e importância de suas respectivas nações.

<sup>57</sup> Com isso não se deve pensar que as práticas ginásticas deixaram de acontecer, mas que a ênfase foi se transformando para a prática esportiva. Para Saviani (1991), o currículo propedêutico clássico centrado no professor deu passagem ao currículo tecnicista com vistas ao processo. O ensino centrado no aluno propagandeado pela Escola Nova teve pouca difusão, resultado do crescente processo industrial e consequente adaptação escolar à nova realidade.

<sup>58</sup> Não encontramos estudos que sustentem nossa observação empírica. É inegável que os conhecimentos psicobiológicos possuem muita influência nos anos iniciais da escolarização; também é impossível não apontar que as perspectivas renovadoras, ainda que timidamente, têm ganhado espaço. Contudo, a importância ministrada aos Jogos Escolares, campeonato interclasses, gincanas esportivas, as aulas apoiadas nos tradicionais esportes estadunidenses, entre outros fatores, levam-nos a crer num domínio do currículo esportivo.

apresentam bom desempenho nos jogos de determinadas modalidades esportivas, favorecimento para com os meninos em detrimento das meninas, atenção maior para algumas modalidades específicas da cultura estadunidense ou europeia ocidental<sup>59</sup>, seleção e exclusão de crianças no momento da prática, humilhações públicas baseadas no desempenho em quadra e ancoradas em apoio social naturalizado, jargões que posicionam a prática de esportes como sinônimo de sujeito bem sucedido e saudável, entre tantos outros comportamentos repetidos à exaustão no cotidiano escolar.

O domínio esportivo na educação física acompanhou a ascensão do esporte como fenômeno mundial, com eventos que movimentam bilhões de dólares ao redor do globo e com crescimento exponencial possibilitando, inclusive, análises sociológicas que o comparam a outros fenômenos humanos de enorme importância, como política e religião – inclusive com muitas articulações entre eles (BRACHT, 2005).

No Brasil, ao longo deste período, o esporte serviu a inúmeros projetos de governamentalidade além da imposição escolar, como o fortalecimento de um discurso de identidade nacional; controle social através de incentivos à prática como forma de ocupar espaços antes destinados às ações politizadas e críticas dos sistemas vigentes; publicidade de governos autoritários, servindo como ferramenta de subjetivação de massas para fins acríticos (CASTELLANI FILHO, 2007<sup>60</sup>); e descanso e controle do tempo livre dos trabalhadores industriais como forma de aumentar a produtividade (CAVALCANTI, 1984).

Além dos aspectos citados, nas últimas décadas o fenômeno esportivo, assim como todas as produções humanas, passou por um processo acelerado de mercadorização global, atrelando sua lógica de funcionamento às possibilidades de lucro, evidenciado pela explosão da mídia esportiva, as franquias, os milhares de produtos nos mais diversos ramos industriais, os salários estratosféricos dos principais atletas profissionais em diversas modalidades etc. Todos esses vetores de força socioculturais incidem sobre o currículo da educação física escolar, promovendo uma ascensão progressiva ao longo da segunda metade do século XX que garantem a posição privilegiada dos esportes até os dias atuais, mesmo após muita contestação e o surgimento de outras propostas pedagógicas.

---

<sup>59</sup> Sobre quais modalidades especificamente são utilizadas para a prática, há um discurso recorrente que elege o futebol, basquetebol, voleibol e handebol como as mais utilizadas. Esse número aliado ao avanço de uma cultura pop estadunidense de quadrinhos e filmes criaram uma analogia aos personagens do “Quarteto Fantástico”. Não foi possível localizar com rigor a origem do termo e, apesar de tender a concordar com uma presença maciça dessas modalidades, ressaltamos a impossibilidade de adotarmos esse discurso como expressão da verdade para todas as realidades.

<sup>60</sup> Edição original publicada em 1988. Utilizamos a 14ª edição.

Como dito, décadas de reforço dessa política pública levam a prática esportiva a sedimentar-se nos currículos escolares brasileiros, bem como nos currículos que formam professores para esta atividade escolar. A educação física cumpre assim uma função de dispositivo biopolítico<sup>61</sup>: controle social, atividade física compensatória para uma recente e crescente classe trabalhadora especializada, subjetivação nos discursos capitalistas que carregavam os valores esportivos.

Portanto, o “projeto esportivo” era uma estratégia biopolítica governamental, como pode ser exemplificado pela criação dos Jogos Escolares e Jogos Universitários, existentes até os dias de hoje. Outros exemplos incluem o aumento da carga horária da educação física de duas para três aulas semanais, além do financiamento de grêmios estudantis. Esse projeto de sociedade encontrou terreno fértil principalmente depois das Copas Mundiais de futebol que o Brasil ganhou nos anos de 1958, 1962 e 1970, formando um discurso muito difundido até os dias atuais de “país do futebol”, mesmo que para cada atleta bem-sucedido no futebol tenhamos milhares de subempregos associados à prática do esporte.

Em termos de vitórias nas Olimpíadas modernas, esta empreitada apresenta, no início do novo milênio, resultados pífios. A propaganda nacionalista, pelas vias da popularização do esporte nunca foram além de alguns poucos heróis olímpicos. Até bem pouco tempo, o Brasil ficava atrás nos quadros de medalhas de pequenas nações do leste europeu e de Cuba, para citar países com índices semelhantes de desenvolvimento. Após a ruína do mundo socialista e, contemporaneamente, com a fragmentação das identidades nacionais, os heróis esportivos do Brasil abrem espaço para figuras de destaque mundiais e para eventos esportivos que escapam da lógica de nação, diminuindo a necessidade e benefícios de propaganda governamental.

Entretanto o fracasso olímpico não esconde as intenções das políticas empreendidas, tampouco impede a percepção de quais valores guiam o processo biopolítico em questão. A própria ideia de nação está fincada em metanarrativas que criam um passado histórico comum, figuras nacionais heroicas, traços culturais transcendentais, desejo de progresso e liderança mundial (HALL, 2006). São metas que se atingem pela concepção filosófica de sujeito supostamente racional, pela docilização dos corpos, agora mais afeitos ao sistema social capitalista. Ao invés de corpos fortes para a defesa da pátria, corpos competitivos para o desenvolvimento econômico. Logo, o currículo esportivista da educação física, assim como o ginástico, é igualmente moderno (NEIRA; NUNES, 2009a), pois continua alinhado a

---

<sup>61</sup> Biopolítica é igualmente um conceito foucaultiano que trata de explicar o interesse da política pela vida, descrevendo a passagem de um poder soberano sobre a vida de seus súditos, um poder que “deixava viver e fazia morrer”, para um poder estatal que, ao se ocupar das populações, governou sob a inversão da máxima anterior, que era “fazer viver e deixar morrer”.

narrativas mestras, a projetos de domínio, a produção de subjetividades docilizadas e produtivas, acríticas, sem conexões com o campo social, impotentes para criar estilos singulares de vida.

Novamente, as aberturas ao devir impedem a estabilização de qualquer forma totalitária de vida. A conjuntura acrítica e alinhada aos pressupostos dominantes apresenta a primeira resistência na crítica que se estabelece ao currículo esportivista da educação física a partir da década de 1980. O fim da ditadura militar no Brasil com a consequente abertura democrática possibilita a circulação de saberes naquele momento interditados. Ao apagar das luzes do século XX, inspirados pelas produções do campo da filosofia e, principalmente, da educação (que iniciaram processos de criticidade na metade do mesmo século), surgem os primeiros autores denunciando a função social excludente do componente no interior do processo educacional. Este movimento conhecido como “crise da educação física” (MEDINA, 2005<sup>62</sup>) culmina com algumas opções curriculares contra hegemônicas, apoiadas em conhecimentos das ciências humanas até então inéditos para o componente – é o chamado movimento renovador da educação física no Brasil (CAPARROZ, 1997; MACHADO; BRACHT, 2016).

Importante ressaltar que nem todas as propostas curriculares que nasceram deste movimento de renovação eram críticas, muitas somente trocaram os ideais esportivistas por saberes da psicologia desenvolvimentista. O sujeito objetivado por tais currículos foi denunciado por muitos trabalhos como alinhado a uma visão dominante (NUNES; RÚBIO, 2008), um indivíduo dócil, afeito ao trabalho e às normas sociais. O que temos, portanto, são algumas variações acríticas tecnicistas complexificadas pelas discussões advindas dos avanços nos debates da psicologia do desenvolvimento e das ciências da motricidade humana. Neira e Nunes (2006) utilizam os estudos epistemológicos de Bracht e a classificação de Silva (2006) para denominar tais visões de currículos psicomotor e desenvolvimentista. Em comum, além da raiz moderna, tais visões curriculares pouco modificaram o cotidiano escolar da educação física, no máximo dando uma nova roupagem para as práticas esportivas (NUNES; RÚBIO, 2008).

Ainda na seara das atualizações acríticas, mais recentemente, após pela explosão da valorização da estética corporal em conjunto com uma renovação dos discursos médicos em defesa de certa compreensão de saúde corporal, destaca-se uma visão curricular denominada por Neira e Nunes (2006) de saudável. Para Nunes e Rúbio (2008), o que o discurso saudável

---

<sup>62</sup> A versão original acompanha o período histórico, sendo publicada em 1990. A versão que utilizamos trata-se da 20ª edição.



propõe é uma subjetivação adequada aos princípios do empreendedorismo e competências técnicas que ganham muita força na virada do milênio. O foco é a formação de um sujeito competente. Basicamente, o currículo saudável imputa à escola a obrigação de ensinar as crianças a praticarem atividade física e ter cuidados corporais preventivos a doenças hipocinéticas. As recomendações são uma forma biopolítica de prever gastos futuros a partir do sistema público de saúde, bem como a formação de indivíduos aptos às cargas cada vez maiores de exigências do mercado profissional. Em vista das condições estruturais da escola pública e do tempo limitado da educação física no currículo do Ensino Básico, muito distante das práticas ginásticas diárias no seu projeto higienista do século anterior, alguns autores passam a defender que a função das aulas é muito mais de “conscientização” quanto à necessidade de praticar atividade física do que realizar as demandas fisiológicas no circunscrito e inapto espaço do dispositivo escolar, uma função claramente subjetivante aos anseios de um mundo motorizado pela produção capitalista.

Percebemos que, assim, o campo da educação física, na atualidade, está sendo atravessado pelo discurso médico – da saúde – fortalecido por discursos midiáticos que associam essa suposta saúde à prática escolar, bem como o forte apelo estético ao corpo perfeito nos ambientes exteriores ao escolar. Essa construção performática em relação ao corpo com apelo à saúde tem ampliado o número de academias, bem como a terceirização da educação física de algumas escolas particulares com academias, excluindo desse processo questões mais amplas, inclusive desconectando esse campo curricular do próprio projeto político pedagógico, exceto se este se limitar ao aspecto estético e performativo. Não se trata, todavia, de condenar a prática de atividade física enquanto uma manifestação da nossa cultura contemporânea, ou mesmo seus efeitos biológicos na prevenção de uma série de perturbações do corpo, e sim de apontar as associações discursivas, apresentando questionamentos aos enunciados naturalizados e à concepção de mundo cristalizado por uma série de relações de poder. Como uma atualização do pensamento moderno, a escola que se lança ao desafio de promover subjetividades saudáveis está, inevitavelmente, ancorada em preceitos modernos de progresso, individualismo, acúmulo, que tem por detrás uma concepção de sujeito unificado, plenamente responsável pela posição que encontra na sociedade.

Diante disso, cabe ressaltar junto com Nunes e Rúbio (2008) que as transformações da educação física não apagaram completamente seus efeitos sobre os docentes em atuação, de modo que os processos de subjetivação do passado ainda incidem sobre o campo no cotidiano escolar de indivíduos que estão em ação há dez, vinte, trinta anos, sustentados repetidamente pela atualização cotidiana.

Esse mapeamento inicial nos indica um campo curricular dinâmico. Um campo de lutas que entre avanços e recuos ainda nos coloca na condição de buscar outras possibilidades a partir de novos princípios que vão emergindo tanto das discussões teóricas no campo da educação e campo curricular, quanto pelas novas demandas que emergem das complexas relações que se estabelecem nessa sociedade contemporânea, tecnológica e neoliberal. O mapeamento indica, ainda, como as propostas curriculares aparelhadas pelo Estado expressam os discursos e princípios sustentados pelo desejo ou intenção maior quanto ao sujeito que se pretende formar.

Contudo, lembrando o alerta que fizemos na introdução acerca das disjunções binárias, não temos razão para pressupor que não tenha havido por todo movimento de nascimento da educação física uma série de resistências aos modelos impostos pela maquinaria governamental. A Revolta da Vacina, motim popular no início do século XX no Rio de Janeiro, pode ser citado como um exemplo de transgressão contra as reformas higienistas das quais a ginástica compunha. Entretanto, a passagem do século XX trouxe outras questões, outras demandas. Sem dúvida os tempos são outros, as necessidades são outras, a ginástica, o soldado atlético, os grandes atletas são transferidos para os corpos idealizados que muitas vezes se submetem a cirurgias plásticas para garantir o modelo estético defendido socialmente. Essa nova conjuntura está sendo defendida por discursos que ora defendem a terceirização da educação física como se isso fosse algo paralelo à formação, ora como esporte, mas sem muitas condições de formação desse atleta, gerando a sensação de frustração quanto à performance. Em alguns momentos, a própria presença da educação física na escola se tornou ameaçada, uma vez que deixou de ser primordial nos anseios biopolíticos<sup>63</sup>. Enfim, que lugar ocupa a educação física no currículo escolar contemporâneo? Qual sua função na formação desse sujeito escolarizado da atualidade?

As tramas discursivas dessa disciplina sempre indicam possibilidades de rompimento, de novas formas de pensar, entretanto muitos desses “discursos outros” são cooptados e “enquadrados” no modelo de governo defendido pelo Estado por meio de documentos oficiais. Esses documentos e encaminhamentos curriculares fazem parte de um currículo oficial – que denominaremos por Currículo Maior – expressão que passaremos a discutir no próximo capítulo a partir do conceito de minoridade criado em oposição ao Maior, por Deleuze e Guattari.

---

<sup>63</sup> Estamos nos referindo aqui à Lei 13.415/2017 que modificou a LDB quanto à estrutura do Ensino Médio. Na ocasião, o componente ficou muito próximo de ser excluído, permanecendo somente após pressão social e *lobby* político.

Uma educação física moderna, em suas manifestações ginástica e esportivista, é maior na proporção em que é considerada pelo Estado como o caminho efetivo de formação do corpo. Considerado cientificamente como um processo verdadeiro, ela organiza-se num modelo disciplinar que esquadrinha os corpos, impõe códigos de ordem e hierarquia, criando subjetividades afeitas a certa visão de mundo, alinhada com anseios políticos e sociais de determinados grupos.

Em síntese, a educação física serve, do seu nascimento até algumas composições atuais, a um projeto *maior*. Na sua materialização em terras tupiniquins, a educação física na área escolar tem contribuído para projetos sociais majoritários na história brasileira, desde seu início em meados do século XIX e continuando incontestemente até aproximadamente a década de 1980, de modo que a disciplina cumpriu e cumpre no Brasil algumas missões ao longo de sua relativamente breve história que se alinham com projetos de dominação.

Conforme afirmamos há pouco, apenas há algumas décadas esse movimento de formação de uma educação física maior passou a ser questionado e algumas correntes de pensamento criaram enunciados críticos à educação física escolar. Contudo, argumentaremos no transcorrer da tese que esse movimento encontra entraves sazonais, momentos de hesitação, de modo que novas possibilidades precisam ser constantemente criadas. O desafio emergente, portanto, é burlar esse esquema, ser capaz de produzir a desterritorialização, criar rachaduras de onde possam emergir modos outros de pensar.

### **2.3. Sobre as metanarrativas: poder e resistência**

*O professor questiona: “Devir é passado, presente, ou futuro?” Silêncio sepulcral, nenhum dos calouros arriscou. “Nenhum dos três” – afirma o docente. Eu aguardo então, uma definição – que não vem.*

*Campinas, 2015.*

Nesta seção, a intenção é apresentar o conceito de minoridade criado por Deleuze & Guattari (2014), para posteriormente problematizar o deslocamento desse conceito para o campo da educação realizado por Gallo (2002). Por fim, pretende-se analisar a produção curricular da educação física à luz desse conceito, passando pelas perspectivas críticas para enfim culminar na educação física cultural.

A obra “Kafka: por uma literatura menor”, de Deleuze e Guattari (2014), é a responsável por popularizar o termo *menor* no meio acadêmico, concomitantemente ao

trabalho de evidenciar sua potência subversiva, transformando a ideia pejorativa de menor como inferior para algo desejável e portador de força e devir. Nessa obra, os valores modernos ancorados no poder da razão, criador de metanarrativas, de conceitos universais foram posicionados por Deleuze & Guattari como um pensamento *maior*. Em oposição ao transcendentalismo do maior, discutem a partir das obras de Franz Kafka (1883-1924) a ideia de literatura menor.

Como um judeu de classe média falante da língua alemã, Kafka produzia suas obras utilizando a língua de modo diferente, sem buscar uma erudição típica da literatura alemã considerada como modelo de excelência, como o vencedor do prêmio Nobel Paul Thomas Mann. A literatura menor se opõe, assim, à literatura maior, a qual busca tratar de grandes temas, dignos de consideração por toda a humanidade e que se utiliza de uma linguagem rebuscada e inacessível para leitores menos ilustrados.

O livro sobre Kafka funciona como uma ponte entre outras duas grandes obras de Deleuze e Guattari: o livro inaugural *O Anti-Édipo* (2011a) e *Mil Platôs*, publicado no Brasil em cinco volumes (2011b, 2011c, 2012a, 2012b, 2012c)<sup>64</sup>. Juntos, filósofos e frutos teóricos compõem uma ode à multiplicidade, pois seus escritos defendem uma perspectiva em que não há universal, mas proliferação de diferenças, abertura constante ao devir<sup>65</sup>.

Obviamente que a filosofia enquanto criação de conceitos e produção de novos conhecimentos apresentou ao longo da história subsequente aos gregos muitas escolas, mas o rompimento mais enfático com o pensamento identitário somente foi realizado na modernidade pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900), para quem o devir possui uma concepção ética no eterno retorno da diferença (MACHADO, 2009). Inspirados por Nietzsche, alguns filósofos do século XX, dentre os quais destacamos Deleuze e Guattari, retomam a ideia de devir como transformação, processo aberto à diferença. Ambos constroem um projeto filosófico calcado na(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) no qual devir é um conceito fundamental.

Talvez a principal característica de um devir seja sua aliança com a diferença, seu aspecto não representacional. Neste sentido, devir-menor quase compõe um pleonismo, pois não há devir maior ou modelo universal, não existem devires dominantes como, por exemplo, um devir homem, devir heterossexual, devir rico. É claro que as referências homem,

---

<sup>64</sup> A produção *O que é a filosofia?* (2010) encerra o trabalho assinado em conjunto pela dupla de filósofos.

<sup>65</sup> O termo devir, em si, remonta a filosofia clássica grega, originalmente cunhado por Heráclito para significar o estado de transformação constante da realidade. Todavia, pensadores subsequentes clássicos do porte de Platão e Aristóteles subverteram o caminho traçado por Heráclito, colocando modelos de perfeição para qual o devir tenderia, representando o movimento da vida e o capturando em uma identidade.

heterossexual e rico, entre muitas outras que poderiam ser utilizadas, são contingentes, históricas e não devem ser essencializadas, logo, não se deve cair na armadilha de cristalizar o que não é um devir. O inverso também incorre em riscos, uma vez que não se pode afirmar o que seja um devir a partir de exemplos como devir-mulher, devir-homossexual, devir-pobre. Ao máximo, podemos referenciar tais devires em contextos específicos. Assim sendo, para ser cuidadoso, podemos remeter a um devir-menor, movimentos pré-individuais que escapam à consciência e que constituem um movimento de ter sido, estar sendo e vir a ser.

Como movimento, devir não é passado, presente ou futuro, mas engloba as categorizações do tempo, pois é impossível de ser capturado por formas moralizantes e prévias do que se deve ser, uma existência orientada unicamente pela produção desejante fruto de agenciamentos sociais e enunciados coletivos.

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 67).

Portanto, todo devir é minoritário, pois acelera o processo de diferenciação das representações normativas, sem pretensão de constituir um novo universal, constantemente em encontros com uma multiplicidade geradora de novos devires. Os devires recusam imagens transcendentais, analogias totalizantes, modelos hegemônicos. Ao recusar modelos, não há imitações e, logo, não há formas inferiores de ser e vir a ser.

No léxico de Deleuze e Guattari proposto em *Mil Platôs* (2012a), os modelos compõem verdadeiras linhas molares, rígidas, condutoras das formas de existência. Em contrapartida, os devires implodem essas linhas duras como linhas de fuga que conduzem a espaços não explorados, em um processo que não é de imitação, mas de criação. Na conexão com outros modos de ser agenciado, um devir é sempre um rizoma, um processo conectivo, abertura para novas criações, multiplicidades. Nas palavras de Gallo (2011, p. 230):

No contexto de uma teoria das multiplicidades, trata-se, então, de produzir diferenças. Produzir diferenças pela repetição, como dom do estilo, sem buscar uma identificação ou uma unificação. Fazer diferença, produzir o diferente, eis o que importa.

Para Deleuze e Guattari (2014), o escritor tcheco Kafka produz multiplicidades quando faz um uso *menor* da língua, usando-a como ferramenta de criação e abertura para novas diferenças. A partir das obras de Kafka, os pensadores criam as características de uma

literatura menor identificando três características do que denominam por literatura menor: *desterritorialização da língua, ramificação do individual no imediato-político e agenciamento coletivo de enunciação*.

Quanto à primeira característica, podemos entender que uma literatura maior está ligada a uma territorialidade, mantém um código que possibilita a legitimação dos usos da linguagem em um conjunto de regras. No caso da discussão desses autores sobre a literatura, tratava-se da língua alemã, na época de Kafka considerada a língua literária por excelência. Essa superioridade linguística é quebrada por Kafka que, sendo austro-húngaro, escreve seus famosos e instigantes textos em alemão com os desvios daquele que domina esse idioma como segunda língua.

A segunda característica apontada por Deleuze e Guattari trata da ramificação política. Mas em que sentido esses autores discutem esse aspecto? A literatura maior não se esforça por estabelecer elos, cadeias, agenciamentos, mas para desconectar os elos, territorializar-se no sistema das tradições. O envolvimento político dos corpos na perspectiva *maior* se resume à obediência e submissão a um processo de normalização. A literatura menor, em oposição, constitui-se em composições que geram novas conexões, sem raízes e sem predestino, gerando uma produção rizomática. Politicamente, o rizoma contraria ordenamento hierárquico, favorecendo o novo, a potencialidade local, onde o próprio ato de existir é um ato de transgressão. Assim, a segunda característica de ramificação política afirma cada caso como uma singularidade que remete a um imediato político, pois ao se colocar a margem de uma linguagem maior, cria-se como ato de resistência, abertura para o devir.

Quanto à terceira característica, a aposta é que em uma literatura menor não há enunciação individual, mas coletiva, o escritor fala pela sua coletividade, isto é, a expressão de um indivíduo expressa a voz de um grupo num determinado contexto: “Uma literatura menor é sempre situada, imanente a uma população, a um contexto social e político” (GALLO, 2004, p. 75). No pensamento maior, seja no campo da literatura, filosofia, política, educação ou educação física, o enfoque está justamente no indivíduo, na sua pretensa essência, cerne do pensamento moderno liberal. Na literatura menor, o escritor não produz uma enunciação individual, mas sempre uma enunciação coletiva. O enunciado não remete a um sujeito, e sim para agenciamentos coletivos de enunciação.

Agenciamento é um conceito que aparece com mais intensidade no capítulo nove da obra “Kafka: Por uma Literatura Menor” (DELEUZE; GUATTARI, 2014). O conceito busca superar a ideia de uma agência individual consciente, para enfatizar os processos de acoplamentos maquínicos na composição de uma subjetividade. Deleuze e Guattari (2014, p.

147) afirmam: “Um agenciamento, objeto por excelência do romance, tem duas faces: é agenciamento coletivo de enunciação, é agenciamento maquínico de desejo”. O Grupo Transversal explica: “estamos diante de um agenciamento coletivo quando é possível identificar e descrever dois movimentos – o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de o acoplamento de um regime de signos correspondentes” (TRANSVERSAL, 2015, p. 22). Os dois movimentos enfatizam as forças que atravessam o indivíduo, apontando para outros fluxos muito além do pensamento racional. No volume 2 de *Mil Platôs*, há uma definição complementar:

Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois segmentos: um de conteúdo, outro de expressão. Por um lado, ele é agenciamento maquínico de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; por outro lado, agenciamento coletivo de enunciação, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos. Mas, segundo um eixo vertical orientado, o agenciamento tem, de uma parte, lados territoriais ou reterritorializados que o estabilizam e, de outra parte, picos de desterritorialização que o arrebatam (DELEUZE; GUATTARI, 2011c, p. 31).

Algumas considerações sobre a crítica aos usos maiores da língua são também realizadas por Deleuze e Guattari no volume 2 de *Mil Platôs* (2011c). Nessa obra eles apresentam quatro críticas aos postulados da linguística, todos eles típicos de uma linguagem hegemônica, dominante. As críticas são importantes e complementares às características do menor, pois são ferramentas que nos possibilitam escapar dos usos autoritários de uma língua maior. Vamos a elas. Na primeira a crítica, a língua nunca é meramente comunicacional, mas sempre política, palavras de ordem e imposição. Essa crítica implode qualquer busca por neutralidade e coloca em destaque a politização de toda comunicação humana – o que evidencia o caráter normalizador da escola moderna (GALLO, 2011). A segunda conjectura a ser atacada pelo pensamento menor é a possibilidade da abstração da língua, o que negaria a relação entre corpos físicos e as forças que os atravessam, da ordem do incorpóreo. Negar a existência de uma máquina abstrata da língua é compreendê-la como acontecimento de causas corporais e efeitos incorporais, com o sentido como resultado dessa combinação. Assim, os resultados são sempre imprevisíveis, puro devir. Essa desconstrução é particularmente estrondosa para o campo da educação na chave da representação, pois entende a produção de significados como uma *dobra* dos fatores inerentes à língua em conjunto com fatores externos que não existem *a priori*, dados na imanência. A terceira crítica tratada resiste a qualquer pretensa universalidade e homogeneidade linguística. Talvez a constância possa ser observada em seus modos maiores, institucionalizados, herméticos, mas seus usos cotidianos fervem

com outras formas, outras existências. As perpétuas diferenciações da língua escancaram estilos, conexões, diferenças desmesuráveis. Como fechamento, a última crítica recai sobre os usos científicos da língua. Para os franceses, não há como limitar o estudo científico ao maior, ao padrão normatizado. Os que defendem uma unidade o fazem em nome do poder, são os senhores da língua (DELEUZE; GUATTARI, 2011c).

Segundo Gallo (2011), o conceito de minoridade nos ensina que estamos sempre em um jogo constante de poder que multiplicam os usos da língua, variando seu tratamento e funções, sem, no entanto, compor outras línguas. Os usos menores empobrecem a maioria, mas simultaneamente permitem as variações: “Fazer-se estrangeiro em sua própria língua: de dentro da língua maior, instrumento do poder e da dominação, instaurar línguas menores, devires minoritários da língua, estratégias de resistência e contrapoderes” (p. 237). Se o maior é a vocação para a dominação, podemos entender qualquer processo de padronização como uma luta da maioria – o que extingue a criação como produto. A criação é, assim, fruto da revolução do menor, dos devires, da microfísica, da diferenciação, da molecularidade. Se entendermos que a criação se dá a partir dos modelos instituídos nesse jogo agonístico, o menor funciona, para Gallo, como um vírus, algo que opõe resistência por dentro. Poderíamos pensar ainda, em uma ação de “Cavalo de Tróia”, referência mitológica clássica.

O deslocamento do conceito de literatura menor para o campo da educação é fruto dos esforços inventivos de Gallo, na tentativa de criar ferramentas para uma educação desalinhada aos propósitos maiores do pensamento moderno responsável pela homogeneização de formas de ser, pela criação de escolas modelos que tentam incessantemente conter as singularidades de cada indivíduo.

O cotidiano escolar, como espaço-tempo de uma educação menor, região de fronteira e de proliferação das diferenças, é o espaço possível da criação da autonomia como linhas de fuga. Não um programa, um modelo, mas invenção constante de possibilidades que se multiplicam (GALLO, 2016, p. 44).

O marco de tal deslocamento data de um texto de Gallo de 2002, “Em Torno de uma Educação Menor”, no qual o professor e filósofo faz o esforço de pensar as características da literatura menor na imanência da educação. O primeiro movimento é pensar a educação a partir das três características da literatura menor. Reformulando os tratados de Deleuze e Guattari, Gallo (2002) trata as *desterritorializações* dos processos educativos argumentando que: se a educação maior é a que está presente nos documentos oficiais, nos modelos normalizadores, nas práticas homogeneizantes e nos dispositivos escolares, as manifestações



de educação menor são as linhas de fuga contra a máquina de controle maior, aprendizagem que escapa a qualquer domínio.

Sobre o segundo aspecto, o da ramificação política, Gallo (2002) intensifica de forma evidente o caráter político de todo processo educativo, mais do que isso, expõe um duplo aspecto dos agenciamentos – o maquínico do desejo e o coletivo de enunciação. A educação menor é assim entendida na perspectiva da micropolítica, de uma política do cotidiano, que não se propõe a soluções definitivas, a modelos universais, trata-se de “fazer a educação (menor) funcionar como máquina de guerra, não como aparelho de estado” (GALLO, 2002, p. 176).

Ainda quanto à terceira característica, a do valor coletivo, a educação menor é entendida por esse intelectual como um exercício de produção de multiplicidades, de atos singulares que se coletivizam desenvolvendo devires que implicam em *hecceidades*. O compromisso é por uma educação baseada em projetos coletivos sem teleologia, sem sujeitos determinados *a priori*. Assim, na educação menor, o professor faz uma escolha por todos aqueles *com quem* realiza o trabalho pedagógico, não há atos educativos solitários, toda singularização é coletiva, produção de multiplicidades. É uma educação na qual não há sujeito individual, apenas agenciamentos coletivos como máquinas de resistência<sup>66</sup>.

Em outro texto, Gallo, citando uma entrevista de Deleuze a Negri (1992 *apud* GALLO, 2015b, p. 84), reafirma que gosta de chamar de educação menor esse jogo de: “suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapam ao controle, ou engendrar novos espaços-tempo, mesmo de superfície ou volume reduzidos”. Mais à frente ele nos contempla com uma excelente definição dos objetivos de uma educação menor:

Educação menor como experimentação, invenção de linhas de fuga na educação maior, instituída. Educação menor como prática de resistência, de acreditar no mundo e na escola, apostando na possibilidade de suscitar acontecimentos. Proliferação de experiências outras, invenção de heterotopias. (GALLO, 2015b, p. 86).

Posteriormente, esse pensador publica outro texto (GALLO, 2016), no qual aponta importante característica do conceito de minoridade no campo da educação que é o cuidado em não se tornar modelo. Como fruto de uma singularidade, como poderíamos repetir o mesmo sem incorrer na morte da diferença? Explorando esse o conceito, Gallo apresenta três possibilidades de variações de uma educação menor. A primeira delas apresenta-se como possibilidade de experimentos de educação menor aqueles projetos de escola alternativa, que

---

<sup>66</sup> Um acoplamento que resiste às linhas duras do capitalismo, abrindo espaço e tempo liso, sem as ranhuras da imposição.

refutam o modelo moderno liberal burguês – uma *outra* escola. A segunda possibilidade trata de uma educação *para além* da escola: aqui a resistência ao processo de escolarização ocidental é radical, negando-se qualquer modelo instituído. Citando pensadores que demandaram o fim das escolas, como Ivan Illich e René Schérer, Gallo afirma que destruir a utopia pedagógica seria uma forma de educação menor, dando passagem aos fluxos de devir-criança. Apesar deste pensamento não nos soar tão chocante quanto poderia ao senso comum, ou mesmo dentro da doxografia educacional, é relevante lembrar que o projeto escolar moderno ainda acontece com muita intensidade e não parece razoável pressupor que findará nos tempos vindouros. Assim, cabe também pensar em outras estratégias, outras possibilidades de resistência. Dentro desse espírito, Gallo (2016) apresenta uma terceira possibilidade de educação menor calcada na invenção do cotidiano escolar, nas trincheiras das aulas, o *fora* dentro da escola, pois não reproduziria os padrões de uma educação maior.

O cotidiano escolar é a dobra da escola, seu dentro (educação maior, aparelho de Estado, utopia) e seu fora (educação menor, máquina de guerra, heterotopia). O cotidiano faz gaguejar a língua escolar, fazendo operar inventividades criativas naquilo que, em princípio e por princípio, não passa de palavra de ordem, palavra da ordem (GALLO, 2016, p. 43).

Foucault (2013) propõe o conceito de heterotopia para pensar os usos diferenciados dos espaços normalizados, aplicações que conseguem escapar das instituições disciplinadoras em plena época da sociedade de controle. São locais de passagem que coexistem com os espaços instituídos, de modo que a metáfora de um navio funciona muito bem. Gallo (2016) também realiza uma aproximação da educação menor com o conceito foucaultiano de heterotopia, atravessando dois planos filosóficos para pensar como produzir espaços heterotópicos dentro da escola. Para o autor, deve-se lutar contra os modelos sem propor novos, mas criar outras formas de fazer dentro do mesmo espaço através de experiências outras, abdicando a certeza do controle pedagógico. Produzir heterotopias é o objetivo da educação menor.

Após os deslocamentos iniciais do professor Gallo, o grupo que ele coordena denominado Transversal<sup>67</sup> assume também a tarefa de aprofundamento nas experimentações menores na educação. Entre os anos de 2003 e 2010 o grupo partiu do princípio de que educação e filosofia podem ser atravessadas de forma oblíqua em um movimento criativo e coletivo. Especificamente nos anos de 2008 a 2010, inspirados em Deleuze e Guattari (2014), o grupo produziu uma obra denominada “Educação Menor: conceitos e experimentações”

<sup>67</sup> Grupo de Estudos informal ligado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças e Subjetividades em educação – FE/Unicamp, fundado em 2003.

(TRANSVERSAL, 2015) com um capítulo de abertura e conceituação, seguido por dez capítulos de experimentações, aprofundamentos e abertura para outros aspectos. Para o grupo, as aulas na perspectiva de uma educação menor visam construir uma “maquinaria desejante coletiva de uma fala-escrita-ação” (TRANSVERSAL, 2015, p. 12) com abertura ao conhecimento a partir de entradas múltiplas, o que inviabiliza qualquer planejamento aos moldes tradicionais.

Gallo e Figueiredo (2015) reforçam essa perspectiva de não modelo quando julgam impossível saber de antemão o que são as coisas que compõem o cotidiano escolar, consequentemente sobre como proceder diante delas. Há uma disputa-tensão neste espaço entre as imposições burocráticas maiores e as forças criativas e fugidias menores, luta constante entre aparelho de estado e máquina de guerra nômade. Afirmam os autores (p. 29):

[...] importa-nos pensar o cotidiano escolar como pormenores, quase imediatos, como multiplicidade de temas menores, de aspectos menores, que, em sua minoridade, produzem acontecimentos cotidianos. Importa-nos pensar o cotidiano escolar como espaço-tempo intensivo dos acontecimentos educativos, como possibilidade de resistência e de criação.

Ainda com os mesmos, pensar uma educação menor é olhar para o cotidiano escolar como um outro espaço, com possibilidades criativas, sempre de passagem. É, portanto, tomar a escola como entre-lugar da educação maior controlada pela máquina estatal e da educação menor das máquinas de guerras nômades (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 48):

São essas heterotopias no tópico que podemos chamar de uma educação menor, nômade. Uma educação menor é trincheira (ou, para dizer como Deleuze e Guattari, toca, resultado de um devir-animal), espaço de resistência, não um programa.

Isso nos faz pensar que toda a organização escolar existe justamente para reprimir esse processo de criação, o direito aos problemas singulares. Ao retirar a ênfase do saber e passar ao processo, Gallo afirma que Deleuze coloca a pedagogia “de joelhos”, trazendo à tona aquilo que em alguma medida todos os professores já sentiram, ou seja, que não há uma linearidade ou causalidade direta entre suas aulas e o aprendizado, mesmo que o olhar estruturante busque incessantemente sinais desses efeitos.

A partir de estudos do campo da inclusão, Lanuti e Mantoan (2018) compartilham da mesma perspectiva da aprendizagem apoiada em Deleuze e afirmada por Gallo, entendendo que a escola moderna é altamente perniciosa para as diferenças singulares:

Por basear o planejamento e o desenvolvimento das ações pedagógicas na diversidade, o sistema educacional opera na ambivalência: a escola é aberta a todos, mas seleciona aqueles que considera aptos para aprender o que está determinado nos seus currículos; prega a ideia do aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, mas impõe a reprodução exata da informação transmitida, da sistematização do conhecimento; propaga uma preocupação com a autonomia de cada sujeito no processo de construção do seu conhecimento, mas espera que sejam alcançadas as metas determinadas por aqueles que não pisam no chão da escola, vivenciando os seus dilemas, conflitos, necessidades reais; promove a liberdade de expressão e a criatividade, mas envia avaliações niveladoras que desconsideram o contexto particular de cada escola, de cada turma e de cada estudante; indica o que é melhor para cada grupo como se o sujeito pudesse ser reduzido a uma identidade fixada na insuficiência, no desprovimento. Nessa lógica, ser eficiente é alcançar o que já está determinado, peremptoriamente, é ser como o modelo e, quem apresenta determinadas características “não convencionais”, é classificado à parte, como se a diferença estivesse aquém do humano (LANUTI; MANTOAN, 2018, p. 123).

Lanuti e Mantoan defendem, portanto, uma educação que passe do modelo ao simulacro, o fim da hierarquização das cópias, modelização de mundo, normalização das vidas – um caminho da diversidade à diferença. Apontam as limitações de uma educação que ainda concebe as singularidades como presas a uma série, uma matriz, o que invariavelmente leva à exclusão escolar.

Em suma, a compreensão de que somos todos simulacros e a defesa dos processos educacionais pensados a partir das imprevisibilidades dos encontros e do incessante diferenciar dos indivíduos. A escola deixa de ser o local de classificação e seleção das cópias, abre mão do controle e prescrição, adentrando um caminho rizomático, sempre contextual, contingente, singular. No âmbito da ação docente, ensinar pode ser entendido como a disponibilização de signos, deixando de ser uma simples questão de comunicação. A escola seria, assim, uma instituição que valoriza o processo de criação, constituída por currículos perenes e coletivos (LANUTI; MANTOAN, 2018).

E qual a relação da minoridade na educação física? Após mais de uma centena de anos em perfeita consonância com a maioria das formas e das forças, o campo apresenta na década de 1980 seus primeiros questionamentos críticos, naquilo que é conhecido como uma crise na área. Tal crise, impulsionada por um processo de redemocratização no Brasil, coloca em movimento um devir-minoritário.

#### **2.4. Das ciências psicobiológicas para as ciências humanas: um movimento de minoração na educação física escolar**

De que modo a educação física foi sendo problematizada como disciplina e quais discursos entram em disputa para sua transformação enquanto campo acrítico? Que saberes emergiram nas relações que passaram a questionar pressupostos naturalizados na sociedade capitalista industrial da segunda metade do século XX? Saberes aqui compreendidos como teorizações sistematizadas manifestas pelo discurso científico.

Os currículos e em especial os da educação física no Brasil são produtos da nossa historicidade, contingência, contextualidade. As proposições advindas dos estudos culturais emanam de um conjunto de relações de poder que não encontram par<sup>68</sup>. Assim, quais circunstâncias permitiram a emergência de um pensamento da educação física apoiado nas ciências humanas, especificamente em conhecimentos que contestam os arranjos sociais existentes, considerados inapropriados e injustos para uma vida coletiva? Como se deu a construção discursiva do currículo crítico da educação física no Brasil?

Acreditamos que a perspectiva crítica seja a principal herança da efervescência acadêmica da década de 1980, com múltiplas perspectivas curriculares com viés crítico, devir-menor, que se contrapõem ao domínio acrítico perpetuado nas escolas do Brasil. Talvez possam ser consideradas as primeiras linhas de fuga do campo da educação física – mesmo que o referencial teórico recaia em outras macronarrativas.

As transformações possuem lastros socioculturais históricos muito anteriores, com estivas que remetem ao século XIX. Mas podemos destacar como marco a década de 1960, quando o mundo ebuliu em críticas sociais partindo de movimentos minoritários dos mais diversos, como a afirmação racial, o feminismo, movimentos sindicais, movimentos contrários às guerras que se apresentavam em muitos locais do globo (a Guerra do Vietnã, por exemplo, é icônica neste sentido) e movimentos contestadores do capitalismo como organização sociopolítica.

No campo acadêmico, inspirados pelo clima de resistência e de certa forma fazendo eco aos gritos do movimento Escola Nova, muitos filósofos e educadores apontam como a escola está a serviço de um projeto de sociedade que privilegia poucos, com pautas pouco democráticas e modos de inserção abusivos: a regra para os sistemas educacionais do mundo todo é formar o cidadão obediente aos ditames do Estado e servir como formação de mão de

---

<sup>68</sup> Trabalhos apresentados no CONBRACE 2017 apontaram que ecos da criticidade brasileira encontram ressonâncias em alguns países latino-americanos, como Colômbia e Argentina.

obra especializada. O mercado (competitivo) torna-se global e a educação era a ferramenta de transformação para este novo mundo.

Assim, os campos da filosofia, das ciências sociais e da educação gritam veementemente contra o tradicionalismo dominante, produzindo obras a partir da década de 1960 que inicialmente promovem denúncias, e na sequência pensam em alternativas sociais e pedagógicas com o intento de modificar as regras do jogo (SILVA, 2006; LOPES e MACEDO, 2011). Em comum, a crítica à organização social predominante no ocidente, aos valores dominantes que esta carrega e, conseqüentemente, à escolarização tecnicista que inclui a massa da juventude em tal sistema regulatório, produzindo subjetividades afeitas e ordenadas pela estrutura social. A principal lente teórica utilizada pelas correntes críticas, como pode se observar pelos termos e conceitos utilizados até aqui, é o marxismo. Os currículos inspirados por tais pensamentos são considerados por Silva (2006) como currículos críticos.

A influência das produções críticas pode parecer uma obviedade, mas de acordo com Moreira (1988), ao contrário do que o senso comum poderia pregar, o debate curricular no Brasil a partir da redemocratização foi mais influenciado por aspectos locais do que pela influência da intelectualidade internacional, devido em grande parte à nossa tradição educacional e cultural. Como não poderia deixar de ser, nosso contexto histórico enquanto país também deu forma à conjuntura da ordem discursiva.

A década de 1980 se inicia com profunda crise econômica, rachando a elite e marcando o fim com o pacto militar. O fim da ditadura favoreceu a produção científica crítica na educação do país. Entretanto, o novo governo civil tampouco foi capaz de atenuar a crise de organização socioeconômica brasileira e plano atrás de plano a esperança da população era respondida com intempéries e sacrifícios. Foram anos brandidos por desgaste político, inflação, dívida externa surreal, recessão, desemprego, aumento da violência, precarização dos serviços públicos, em especial da educação.

Diante de contexto tão desolador, fortaleceram-se uma série de movimentos sociais, com destaque para o trabalhista, com vistas ao combate do descrédito nas categorias governantes. Paralelamente, a universidade fervia com a liberação de obras antes proibidas, o retorno de intelectuais exilados e a recém-reconquistada liberdade de expressão. Karl Marx e Antonio Gramsci tornaram-se vedetes do campo da educação.

Entretanto, essa efervescência acadêmica pouco atinge o chão da escola nas aulas de educação física, ainda marcadamente tecnicista e cada vez mais inclinada à sociedade neoliberal. Intelectuais que ocuparam secretarias e ministérios lutaram para superar conceitos

importados dos Estados Unidos na década de 1970, através dos acordos MEC-USAID no período militar. Com o fim desses acordos internacionais, o gestor da educação nacional passa a ser formado, basicamente, nas universidades brasileiras, com destaque para o apoio de instituições como a CAPES e o CNPq. É assim que, para Moreira (1988), ocorre no período uma prevalência do discurso educacional europeu, principalmente marxista, em detrimento do antigo “parceiro” Estados Unidos, e isso somado ao desenvolvimento de centros de excelência inauguram nova fase na educação do Brasil. Curioso ressaltar que, nos dias atuais, é justamente tal estrutura crítica que mais sofre ataques do crescente movimento reacionário.

Há ainda, nos anos 1980, um embate entre autores “conteudistas” e autores da educação popular, sendo que os primeiros são inspirados pela produção neomarxista e a outra parte inspirada pela produção de Paulo Freire. Em comum, a luta pela educação brasileira contra a colonização estadunidense. Vê-se que o debate é mais intenso no campo da filosofia e da educação, entretanto o impacto na educação física também ocorre, mesmo que de forma anacrônica. Como já comentamos, o projeto de potência olímpica havia fracassado, o imaginário de ordem e progresso dos militares havia se esvaziado, então o clima era favorável para a discussão de novas ideias.

A ampliação dos programas de pós-graduação a partir deste período fomentou a produção de conhecimentos que propuseram novos currículos para o país, entretanto pouco desse movimento atingiu a educação física, com seus ainda escassos e recentes espaços para formação de mestres e doutores. Devido ao desejo de muitos professores continuarem seus estudos, a migração para a pós-graduação em outros campos foi a alternativa. Muitos procuraram a formação continuada na educação, e então, finalmente, as consequências deste movimento serão profundas na área da educação física e a criticidade aterrissa – ao menos no âmbito acadêmico.

Uma das causas desse lento processo na educação física são as raras escolas de pós-graduação, fruto de uma área que também começou a se desenvolver em atraso em relações às demais. Mas, uma vez que o movimento crítico se inicia, logo ganha força aumentando sua produção e influência acadêmica rapidamente, ocupando espaços em eventos científicos e congressos e lançando textos tidos como clássicos para a área, dos quais o texto de João Paulo Subirá Medina (2005) chamado *A educação física cuida do corpo e ... mente* é um marco importante. De forma incipiente e se apoiando em conceitos freireanos de consciência ingênua e crítica, o autor demonstra como a área é predominantemente acrítica e requisita uma crise de identidade, única forma de ruptura com suas tradições como dispositivo de poder da governamentalidade brasileira.

É desta forma que a efervescência na educação “goteja” na já combalida educação física. Sua função social já não era tão clara, de modo que se instala a “Crise da educação física”, popularizada na obra de Medina, mas de certa forma ainda em debate. Assim, mesmo que a hegemonia esportiva persista em muitos contextos escolares Brasil afora, desde a década de 1980 foram publicadas obras de educação física escolar que condenam a acriticidade que assola a área.

Em comum, as obras evidenciam o caráter pouco politizado predominante no pensamento da educação física, ancorando seus conhecimentos exclusivamente no âmbito das ciências biológicas e negando dimensões importantes da sociedade. Como resultado, docentes do componente colocam em circulação discursos e práticas esportivas que favorecem configurações sociais injustas e desumanizantes. Invertendo radicalmente o peso da “balança”, as produções que seguiram nesta linha demonizaram aulas com esportes, abominaram tudo o que a educação física tinha sido até aquele momento histórico e negaram suas construções. Não obstante, a forte presença das visões tradicionais perpetua, evidentemente, nos currículos do ensino superior que formaram professores para a década de 1980. Professores de gerações anteriores igualmente aprenderam seu ofício predominantemente esportivo<sup>69</sup>. Como afirma Fensterseifer (1999, p. 159):

[...] currículos dos cursos responsáveis pela formação profissional, os quais estão centrados, em sua maioria, nas disciplinas anátomo-biofisiológicas, as quais garantem, em uma concepção positivista, a cientificidade da educação física.

No momento em que se fortalece o discurso crítico, que se exige outra educação física que não a exclusivamente esportiva – inclusive com alguns posicionamentos radicais que demandam a exclusão dos esportes das escolas – muitos se questionam o que fazer no lugar das aulas tradicionais. Esse momento em que se critica a composição da área, mas não se sabe muito bem o que ensinar no lugar, culminou em profunda crise para a área (BRACHT, 2003). Como bem explicitou Medina (2005), um momento oportuno para rever seus propósitos, seu ideal de sociedade e correspondente inserção na escolarização.

A busca por mudanças e soluções, ainda que tenha sido intensa, se desgastou e uma das grandes questões que ficaram sem resposta por um tempo foi: como deve ser uma educação física crítica, alinhada com os anseios das populações minoritárias, ancorada no

<sup>69</sup> Até 2002, quando novas diretrizes do CNE/MEC demandaram a separação entre bacharelado e licenciatura, até então compreendida como licenciatura plena, era comum os currículos das instituições de ensino superior de educação física possuírem a maior parte da carga horária destinada ao ensino de esportes, em disciplinas como futebol I e II, atletismo I e II, natação I e II e afins.



contexto sociocultural nacional e capaz de promover transformações sociais? A resposta a essa questão veio na forma das perspectivas críticas da educação física, com propostas que incluíam aspectos metodológicos com suas bases no campo das ciências humanas, não limitando o olhar para o movimento do corpo unicamente pelo viés biológico, que amputa o homem da sua complexidade e reduz a educação física a um adestramento corporal.

O impulso para uma educação física crítica veio das mais diversas fontes, de correntes da filosofia como o marxismo (COLETIVO DE AUTORES, 2012<sup>70</sup>) e a fenomenologia (KUNZ, 2014<sup>71</sup>) e, mais recentemente, de teorizações pós-críticas (NEIRA; NUNES, 2006; 2009a). Enfim, emerge um devir-menor no campo. Mas como colocar em ação uma educação física crítica? Alguns pensadores se lançaram ao desafio.

A apropriação dos conceitos curriculares e consequentes correlações com estas propostas críticas somente seriam realizadas por Neira e Nunes (2006), dentro de um viés pós-crítico, como citado anteriormente. Todavia, mesmo que o termo currículo não se apresente, Silva (2006) nos ensina que toda teoria pedagógica é, a rigor, uma criação discursiva curricular, pois pressupõe uma visão de sociedade, uma identidade a ser constituída, conhecimentos que comporão este percurso e uma metodologia adequada de ensino.

Analiseemos brevemente algumas propostas progressistas que se encaixam na classificação de currículo crítico, e que estamos enquadrando aqui como um movimento de minoração na educação física escolar: Ferreira (1984) sugere uma transformação pedagógica inspirada em alguns conceitos de Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, Paulo Freire e Moacir Gadotti. Há críticas ao esporte enquanto ferramenta de ideologia capitalista e a sugestão de transformação de seu trato pedagógico. Como não poderia deixar de ser, as críticas são ainda muito incipientes e se limitam às tentativas de reprodução escolar dos contextos esportivos profissionais.

Também podemos encontrar uma defesa de uma educação física crítica ancorada nas teorias reprodutivistas em Oliveira, Betti e Oliveira (1988), entretanto sem experiências práticas que nos ajudassem a entender melhor a concepção de sujeito a ser formado e como atingir tal intento – o que pode ser destacado como uma constante nas experiências críticas iniciais. Mas, uma vez que a base teórica pressupõe um sujeito a ser emancipado das práticas alienantes da estrutura capitalista, é evidente que a concepção é moderna, há um *telos*, um modelo, uma maioria no pensamento.

---

<sup>70</sup> Reiteramos que o ano de publicação do texto original é 1992.

<sup>71</sup> Utilizamos a 8ª edição, sendo que a primeira foi publicada originalmente no ano de 1994.

Carmo (1985) apresenta uma conversa curricular compreendendo a educação física como uma disciplina transformadora, colocando sob responsabilidade docente a necessidade de encontrar uma identidade social à luz de uma visão histórico-cultural de classe, fortalecendo ideias críticas contrárias à educação capitalista. Apesar da pequena inspiração marxista, o conceito chave no pensamento do autor é a criatividade, entendida como uma atividade cognitiva considerada importante na transformação social. O viés moderno da concepção de sujeito se revela logo nas primeiras páginas:

Se hoje buscamos, através da educação física, autonomia, liberdade, responsabilidade e comprometimento do homem, enquanto ser social, tendo como meio e objetivo a criatividade, efetivamente, para melhorar o nível de vida em nossa sociedade (CARMO, 1985, p. 04).

A associação teórica para embasar o conceito de criatividade também provém da ciência moderna que cindiu sujeito de objeto, como a psicologia desenvolvimentista. Na educação, umas das associações é um dos inspiradores do movimento da Escola Nova, John Dewey, além do filósofo humanista Carl Rogers. A tradução didática se deu na onda do tecnicismo reinante<sup>72</sup>, apostando em métodos como perguntas operacionalizadas, “brainstorming”, “checklist”, método de análise-síntese, entre outros. Apesar do esforço, afinal significava um grande rompimento com o que era feito, a contribuição maior se deu na busca por outras possibilidades, não legando muitas continuidades.

Também pode ser considerado um avanço progressista a publicação no Brasil da obra dos alemães Hildebrandt e Laging (1986) que, inspirados em experiências menos voltadas ao rendimento, tencionam colocar todos os alunos como centro do processo metodológico para evitar modelos opressores de “adestramento”. Assim, a metodologia conhecida como aula aberta ainda se pauta pelos conhecimentos esportivos, mas buscam superar as contradições esportivas ao permitir maior voz aos alunos. No que pese a atual crítica ao aspecto segregador do “esporte na escola<sup>73</sup>”, a metodologia apresenta uma concepção de aulas ancoradas em uma forma de dialética que pressupõe uma totalidade, um mundo uno, bem como ignora aquilo que escapa à razão – pressupostos maiores por excelência.

Assim como os exemplos que citamos acima, há outras propostas que caminham em direção semelhante. Mas nenhuma proposta conseguiu a proeminência e o impacto que duas específicas: a teoria crítico-superadora e a crítico-emancipatória. Iniciemos pela primeira: a influência dos autores neomarxistas com produção intensa no campo educacional brasileiro,

<sup>72</sup> Proposta curricular inspirada em Tyler (1979).

<sup>73</sup> Referência à reflexão de Tarcísio Mauro Vago (1996).

como Saviani e Libâneo, coloca em circulação discursos considerados por Castellani Filho (2015) como “marxistas de segunda mão”. Isso não significa qualidade reduzida, mas que muitos dos autores da educação física não aprofundavam seus estudos no marxismo, limitando-se aos autores que faziam o deslocamento para o campo da educação – ao menos naquele momento, uma vez que sabemos que hoje a linha teórica adotada tem se complexificado.

A obra que marca a área é “Metodologia do ensino de educação física” (COLETIVO DE AUTORES, 2012), livro que iria se tornar referência de progressismo no campo, publicado como propriedade intelectual de um coletivo de autores. São eles: Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Escobar e Valter Bracht<sup>74</sup>.

O livro do coletivo de autores passa a ser citado e repetido com muita frequência no campo da educação física, naquilo que Foucault denomina de função-autor (FOUCAULT, 2011). Em pouco tempo ganhou destaque em muitas universidades do país, gerando uma verdadeira legião de leitores e entusiastas. A base teórica é savianista com algum peso marxista, discurso muito potente no campo da educação naquele momento. O nome escolhido é pedagogia crítico-superadora, pois de acordo com Castellani Filho (2015), o objetivo era superar a disputa muito intensa naquele momento de seguidores da pedagogia histórico-crítica e seguidores da pedagogia popular de Paulo Freire.

Segundo os próprios autores, o primeiro encontro do grupo ocorreu em 1990, na cidade de Campinas (COLETIVO DE AUTORES, 2012). A articulação para a construção da obra foi coordenada por Lino Castellani Filho ao propor incorporação ao seu documento Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º grau: núcleo comum, educação física, elaborado em 1988. Segundo Castellani Filho (2015), ao receber convite para escrever para a Coleção Magistério 2º grau<sup>75</sup>, responde que somente aceita o desafio se puder convocar pessoas que a seu ver poderiam contribuir num processo coletivo.

As discussões que construíram o coletivo de autores foram fortemente influenciadas pelas experiências de governos das Frentes Populares nos estados de São Paulo e Pernambuco. Deste último temos a publicação organizada por Michele Ortega Escobar na companhia de professores da rede estadual e da universidade do estado e de outras localidades

---

<sup>74</sup> As trajetórias acadêmicas dos autores se distanciaram após a obra, sendo que permanecerem firmes na proposta marxista somente Taffarel e Castellani Filho.

<sup>75</sup> Coleção desenvolvida no final dos anos 1980, mais exatamente entre 1985 e 1988 pela Coordenadoria para Articulação com Estados e Municípios do Ministério da educação, com apoio da PUC/SP e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

(PERNAMBUCO, 1989), onde o termo cultura corporal aparece pela primeira vez em um documento governamental<sup>76</sup>, para designar o corpo como significante e produtor de cultura.

Mesmo que possua um inegável devir menor, com uma virada culturalista que revoluciona o objeto de estudo na educação física escolar, é possível reconhecer<sup>77</sup> na proposta crítico-superadora alguns enrijecimentos que solapam o potencial minoritário. Ao perspectivar a sociedade prioritariamente pelo condicionante sócio histórico, o currículo crítico superador toma como verdade uma metanarrativa marxista que normaliza os códigos a serem mobilizados na escola. O conhecimento é entendido como uma “representação real no pensamento” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 33) e a compreensão de sujeito está ancorada na racionalidade (*idem*, p. 27), ou seja, a enunciação é individual; a função da escola é promover o acesso ao conhecimento científico, tido como superior ao senso comum e capaz de equilibrar as relações de poder entre a classe oprimida e opressora.

A construção teórica da visão crítico superadora leva a uma didática que pode ser compreendida a partir de princípios (COLETIVO DE AUTORES, 2012): relevância social do conteúdo (p. 32), contemporaneidade do conteúdo (p. 32), adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno (p. 33), simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade (p. 33), simultaneidade de conteúdos entre si (p. 34), espiralidade da incorporação das referências do pensamento (p. 34) e provisoriedade do conhecimento (p. 34). Os autores defendem que “princípios não devem ser entendidos como normas rígidas, senão como elementos balizadores para reflexão da prática em aula” (p. 85), o que reforça nossa análise no que diz respeito aos aspectos molares e moleculares da perspectiva, uma vez que evitar se transformar em modelo é uma característica do menor. Entretanto, os princípios possuem uma intencionalidade bem explicitada, que é o acesso ao conhecimento científico, entendido como hierarquicamente superior e operando como um código de normalização a um território, características do maior.

Curiosamente, alguns princípios didáticos da perspectiva crítico-superadora estão alinhados com muitos pontos que defendemos como pertencente a um pensamento menor. O que entrevemos na proposta são anúncios maiores com inúmeras nuances menores – o que é, de alguma forma, oposto ao currículo cultural, que será analisado adiante – com anúncios menores, mas com nuances didáticas maiores.

---

<sup>76</sup> Segundo Neira e Gramorelli (2017), o conceito é inaugurado em língua portuguesa por Bracht (1989), que desestabiliza a visão biologicista então dominante. Para Souza Filho et al. (2011), Bracht realiza o movimento inspirado nas críticas realizadas por Dieckert (1985) acerca da visão dominante de esporte de alto nível, sugerindo uma valorização da cultura nacional.

<sup>77</sup> Reconhecemos com os olhos de hoje e evitando qualquer sintoma de arrogância ou desprezo. Ao contrário, partilhamos da admiração à obra que boa parte da comunidade científica possui.

O destaque que ganhou o coletivo de autores atrai suas primeiras críticas e quem as desfere é Kunz (2014). Baseado numa concepção fenomenológica de corpo, Kunz critica o dualismo presente no coletivo, bem como a falta de profundidade na discussão metodológica. Kunz, mesmo antes da publicação da obra do coletivo de autores, havia escrito um livro no qual elabora uma síntese da sua pesquisa sobre práticas educativas, resultado da tese de doutorado realizado na República Federal da Alemanha, na Universidade de Hannover (KUNZ, 1991). Seus estudos continuam e apresentam novas possibilidades críticas: para Kunz (2014), as práticas da educação física devem ser refletidas a partir dos conceitos de mundo vivido e de mundo de movimento humano, sempre relacionados às identidades culturais e às implicações políticas e sociais da atuação educativa. Denominada de pedagogia crítico-emancipatória, a obra de Kunz apresenta algumas ferramentas operatórias no trato didático, indo além de princípios e, de certa forma, apresentando um modelo. Nessa lógica, o trabalho docente deve apresentar a seguinte ordem: introdução; transcendência de limites para experimentação, um confronto do aluno com a realidade do ensino; transcendência de limites para aprendizagem; transcendência de limites para criação; e avaliação final.

O fato de criar um modelo já nos afasta dos propósitos do currículo emancipatório, ainda que as situações didáticas apresentadas na obra sejam interessantes e potencialmente menores – caso se apresentassem como um relato ou uma possibilidade de realização. Mesmo que fosse o caso, entretanto, a intencionalidade da perspectiva curricular é ancorada na visão racional de sujeito, o que também nos distancia.

Sobre esse tema, recorreremos aos escritos de Fensterseifer (1999), pesquisador que também se debruçou sobre o currículo crítico emancipatório, e para quem as ações didáticas de uma educação física nesta perspectiva visam “então preservar/restabelecer a racionalidade comunicativa apostando na formação de competências argumentativas” (1999, p. 145). Fensterseifer prossegue com algumas indicações do que a educação física deve propiciar:

- Superação da fragmentação das esferas do mundo da vida, através da “abertura da escola”, promoção da integração, união e participação;
- Incremento de experiências de aprendizagens fundadas na sensibilidade e expressividade do eu, em contraponto ao caráter abstrato da aprendizagem escolar;
- Promoção de aprendizagens de interferência na realidade social pela prática normativa, estética e cognitiva;

- Ênfase a aprendizagens solidárias e cooperativas como alternativas ao trabalho individual e à exacerbação da concorrência.

Fensterseifer (1999, p. 167-168) declara que, embora esta elaboração realizada por Kunz forneça muitos elementos para pensarmos a educação física, ela continua presa à obra *Conhecimento e Interesse*, onde Habermas trabalha com a noção dos "interesses orientadores do conhecimento", os quais manter-se-iam no âmbito da consciência subjetiva, posição criticada por Habermas em suas obras posteriores. Na nova perspectiva habermasiana (paradigma da comunicação ou neomoderno), as três dimensões da razão (instrumental, prática, estética) devem submeter-se ao *medium* universal da linguagem e à discutibilidade, pois qualquer uma delas pode e deve assumir a forma de fala, condição de entendimento entre sujeitos, critério de conhecimento que se opõe à relação sujeito/objeto da filosofia moderna. Assim, o conceito de razão comunicativa de Habermas que o currículo crítico-emancipatório defende como teleologia da educação física escolar, pressupõe que o papel da filosofia é a comunicação. Como já afirmamos, na visão de Deleuze e Guattari (2010), comunicar é uma função depreciadora do conhecimento filosófico, bem como a inferência para com objetividade uma maioria do pensar – aspectos que nos distanciam do currículo crítico-emancipatório.

As ciências humanas e a filosofia continuaram e continuam a inspirar o campo da educação física. Podemos destacar, por exemplo, a obra de Daolio (2007), que utiliza um referencial próprio da Antropologia Social para discutir a construção cultural do corpo humano. Apesar de não tratar de currículo, metodologia ou didática, a contribuição permite pensar a educação física escolar sob outros prismas, abrindo possibilidades. Todavia, não temos outras propostas curriculares críticas robustas além da baseada no marxismo (crítica-superadora) e na fenomenologia (crítica-emancipatória)<sup>78</sup>.

Por vias de encerramento da seção, mesmo que as discussões metodológicas tenham sido realizadas com intensidade e algumas obras apresentem densidade e coesão filosófica, o aspecto que permanece na maior parte das propostas curriculares, tradicionais ou críticas, por toda a década de 1990, é o caráter moderno da educação física<sup>79</sup>. Ao enfatizar as relações de

---

<sup>78</sup> As pedagogias crítico-superadora e a crítico-emancipatória são muito populares nos cursos de formação de professores de educação física por todo o Brasil, sendo igualmente marcante a presença em concursos para cargos públicos e em congressos científicos. Sem um estudo mais aprofundado das incidências estatísticas de cada uma dessas propostas, arriscamos afirmar que a proposta crítica-superadora é mais recorrente enquanto inspiração metodológica.

<sup>79</sup> Apesar de destacarmos os currículos crítico-superador e crítico-emancipatório, é imperativo uma ressalva: a profusão de propostas que atenderam ao convocado das vicissitudes da educação física escolar inauguram uma “quase tradição” na área que podemos denominar de sincretismo pedagógico. Por ocasião da pesquisa de mestrado, usamos a metáfora de “alquimia da educação física” (VIEIRA, 2013). Professores alquimistas são

classe que produzem a sociedade, a teorização crítica visa um sujeito emancipado da dominação através da democratização do saber científico, considerado fundamental para a tarefa.

A concepção de uma pedagogia crítica pressupõe que o ser humano é o sujeito construtor de sua própria existência, devendo, portanto, atuar frente às possibilidades históricas de transformação das suas condições de vida desde que possa refletir criticamente sobre a realidade, combatendo as relações de exploração e opressão que compõe a sua geografia social (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 71).

A afirmação é corroborada pelos próprios pensadores da teorização crítica emancipatória, como explana Fensterseifer:

[...] superação e não abandono, do paradigma moderno, inserindo a intersubjetividade como elemento constitutivo de qualquer esforço epistemológico que vise romper com o domínio de uma razão monológica e unilateral (FENSTERSEIFER, 1999, p. 7).

Os currículos críticos da educação física, no que pese o valor das contribuições na luta contra o esmagamento da diferença, tencionam se tornar modelos, receitas, doutrinas a serem seguidas e recriadas no cotidiano escolar. Em seus pressupostos encontramos um projeto de sociedade e um sujeito determinado, esclarecido, crítico, fundação de uma sociedade utópica supostamente melhor, mas que oscila perigosamente no abismo do fascismo. Nas teorizações críticas, as concepções de conhecimento, sujeito, corpo, linguagem, sociedade e política são profundamente modernas e os objetivos teleológicos incorrem em práticas docentes aos moldes profetizantes, conduzindo a uma pretensão totalizante, universalista, supostamente verdadeira. Há desejo de normalização, criação de territórios sedentários, hierarquizações dos

---

aqueles que, muitas vezes inadvertidamente, constroem práticas pedagógicas a partir de referenciais distintos e, não raro, de complicada articulação. Não se trata de criticar a abertura para novas formas de ser professor ou o indivíduo professor – que sabemos muitas vezes realizar seu trabalho em situações precarizadas, vítimas de um sistema produtivo pouco afeito aos investimentos que minem lucros e aumentos às possibilidades de vidas dignas. Neste momento, não tencionamos problematizar a circulação dos enunciados curriculares da educação física e sim apontar um efeito que se tornou corriqueiro na área. As obras acadêmicas são acontecimentos que materializam esse movimento do pensamento na academia e não pensamos que exista qualquer forma de “pureza” teórica, pois cada proposta curricular é uma atualização a partir da articulação de alguns enunciados coletivos somados a agenciamentos de poder, ou seja, os autores não são a origem dos discursos curriculares, mas pontos de articulação de forças coletivas e individuais que colocam em circulação discursos hibridizados e com variado potencial performativo. Daí a fragilidade das nomenclaturas e das simplificações nos apontamentos das filiações teóricas. Assim, é muito redutor dizer que o currículo crítico-superador é neomarxista e que o currículo crítico-emancipatório é habermasiano. Mas reconhecer que os discursos são mais forças de produção do que expressões da verdade não impede uma crítica, no sentido de constante revisão de seus efeitos, das propostas curriculares que se elevaram a possibilidade de resposta. É dentro deste espírito que estranhamos a peculiar condição da educação física ao apresentar muitos programas curriculares e livros didáticos que misturam concepções tão distantes, muitas vezes traduzindo pedagogias na contramão dos anúncios filosóficos. Além disso, a inserção da educação física no campo pedagógico acrescenta um caráter sócio-político ao campo, todavia sem abandonar seu aspecto tecnicista.

saberes e uma busca pelo domínio das subjetividades. Neste trabalho, o interesse está em concepções pedagógicas não essenciais de sujeito, que entendem o conhecimento como construção, o corpo como produtor do pensamento, a linguagem como constituinte da realidade e o poder como relação, de modo que todas as perspectivas curriculares que foram tratadas até aqui não serão mais aprofundadas. Como afirmamos anteriormente, podemos associar os pressupostos modernos a um pensamento maior, metanarrativo, profetização da verdade. Na busca por uma educação física menor, reconhecemos a importância do discurso crítico para as produções posteriores, entretanto o anseio é fugir dos caminhos determinados, é promover micropolíticas diferenciais que priorizam a proliferação do novo.

Nesse sentido, na sequência da tese dialogaremos somente com uma concepção de currículo que permite um diálogo mais próximo do intento de pensar uma educação menor na educação física. Assim procedendo, em hipótese alguma se defende uma superioridade moral ou processo evolutivo. O que se busca, com certa claudicância, são outras posturas, posicionamentos, possibilidades – não por capricho, mas por produção desejante e articulação a uma micropolítica. Logo, não se condena as perspectivas discutidas até aqui, nem se busca passar a mensagem de que seriam visões equivocadas, menos válidas, menos importantes – nos limitamos a creditar a importância da colaboração e, concomitantemente, apontar alguns de seus riscos. Também não se presume que as propostas modernas estejam em desuso, desprovidas de novas pesquisas ou não exercitadas nas escolas brasileiras. Conforme já dito, as visões tradicionais ainda são hegemônicas. Mesmo as propostas críticas ainda inspiram incursões didáticas, discussões acadêmicas e práticas cotidianas, algo que uma breve pesquisa em anais de congressos e revistas acadêmicas pode revelar<sup>80</sup>.

Logo, faz-se uma opção dentro do amplo mapa conceitual, um plano de imanência atravessado de infinitas possibilidades. Por fim, ressaltamos que propositadamente não adentramos uma discussão didática aprofundada das propostas curriculares, limitando-nos aos seus pressupostos filosóficos. Faremos tal incursão nas minúcias metodológicas somente no aliado anunciado, o currículo cultural.

---

<sup>80</sup> De fato, na reta final deste doutorado, mais especificamente no CONBRACE 2019 em Natal/RN, Ivan Carlos Bagnara, em conjunto com Paulo Evaldo Fensterseifer, lançaram uma obra que aparentemente atualiza pressupostos do currículo crítico-emancipatório (BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. *Educação Física Escolar, política, currículo e didática*. Ijuí: Unijuí, 2019). Ainda mais impactante, Bracht apresenta no mesmo evento uma proposta curricular que, após uma leitura sumária, apresenta uma concepção de educação física pós-crítica apoiada na sociologia de Bauman (BRACHT, V. *Educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser*. Ijuí: Unijuí, 2019). Outras pesquisas com autores diversos discutiam e ampliavam os pressupostos do currículo crítico superador. Devido ao escasso tempo, não acrescentamos essas análises na tese.



## 2.5. Crítica contemporânea: a emergência do currículo cultural

*Um ano e meio de doutorado aproximadamente. A paixão recente pela filosofia francesa contemporânea, mais especificamente por Foucault, Deleuze e Guattari, me levava a todo e qualquer lugar com uma fala acadêmica sobre os filósofos. Na ocasião, rumamos eu e um amigo para uma unidade do SESC em São Paulo, em um curso sobre biopolítica. Para nossa surpresa e alegria, encontramos outro amigo querido, professor e mentor. Na saída, aquele café que deveria ser de dez minutos e se arrasta por quase uma hora. Entre amenidades e piadas, a inevitável conversa conceitual. Disse-lhes que estava entendendo as aulas como acontecimento. Para mim, as aulas não deveriam ser teleológicas e sim ter um valor por si, uma manifestação do desejo, potência para novos pensamentos. Uma cara de espanto dos amigos finda nossa conversa.*

São Paulo – 2017.

Silva (2006) afirma que os currículos que surgem a partir de conhecimentos críticos à modernidade são denominados pós-críticos, no sentido de ir além e não sumamente contra as teorizações críticas. É a partir deste alinhamento teórico que a educação física apresenta no início do século XXI seu currículo de base pós-crítica, denominado cultural<sup>81</sup>, a partir dos livros de Neira e Nunes (2006; 2009a).

Isso nos parece extremamente importante, uma vez que em suas atualizações de inspirações críticas, a educação física enquanto componente escolar apresenta uma série de estabilizações e dificuldades de minoração. A partir do currículo cultural, entretanto, algumas possibilidades se abrem – algo extremamente necessário para a configuração social contemporânea, afinal é inegável que vivemos tempos de transformação, descrença, dúvidas, incertezas e medos.

Hall (2006) reforça a transformação dos tempos, referindo-se a uma modernidade tardia radicalizada pela globalização que mudou para sempre instituições modernas como Estado-nação, o sistema econômico baseado na mercantilização, a relação homem-trabalho. Para ele, as instituições modernas que permaneceram possuem uma enganosa continuidade, como no caso das organizações sociais em forma de cidades ou as relações familiares. A ideia de uma sociedade coesa, unificada, delimitada e como uma totalidade é substituída pela ideia de uma composição de diferenças culturais permeadas por disputas em relações incessantes,

---

<sup>81</sup> Não há na produção teórica do GPEF nenhum momento específico de “batismo”. Em diversas notas espalhadas pelas obras do grupo, seus autores afirmam que o currículo cultural também pode ser chamado de multiculturalmente orientado, proposta curricular cultural, perspectiva cultural de educação física, educação física cultural, educação física multicultural, entre outros nomes.

com articulações parciais, contingentes, históricas e temporárias. Diante de tais apontamentos, ficam evidenciadas as causas da emergência de um discurso crítico aos valores modernos.

Distante de uma resposta definitiva, acreditamos que a discussão acerca da crise da modernidade é polêmica e conta com muitos pontos de vista, longe de qualquer consenso, uma vez que trata de algo que não temos ainda distanciamento temporal suficiente para qualquer posicionamento mais seguro. O fato é que imprudente ou não, o termo é bastante difundido nas análises contemporâneas das ciências humanas, ora para enaltecimento, ora para esconjuração. Diante disso, de onde vem a força que o coloca de forma tão presente? Não temos a intenção de dedicar atenção a esse aprofundamento, mas é possível que o enunciado que sustenta um discurso contrário aos valores da modernidade tenha ganhado força na obra *A condição pós-moderna*, de Jean-François Lyotard, publicada a primeira vez em 1979<sup>82</sup>.

A crítica apresentada na obra recai sobre aquilo que Lyotard denomina de metanarrativas, muito presentes no pensamento moderno, como por exemplo, a emancipação progressiva da razão, da liberdade, do trabalho, o aumento da riqueza proporcionado pelo avanço da ciência, da tecnologia e do capitalismo. Ao recusar as metanarrativas iluministas, Lyotard nega as essências e o pensamento como totalidade, implodindo a razão como guia da modernidade e suas teorias que apostam alto no poder de organização conceitual racional, ignorando aspectos irracionais, imprevisíveis, complexos e sensíveis.

Para evitar incorrer em generalizações e escapar de disputas em torno de termos, também é comum denominar o movimento de questionamento dos valores da modernidade de crítica contemporânea: um movimento intelectual na contramão de alguns princípios e valores da modernidade que pode se valer de inúmeras ferramentas teóricas e campos do saber. A crítica contemporânea está ancorada em uma perspectiva que nega universalismos e valores transcendentais, um sujeito *a priori* - típico da filosofia da consciência - guiado por uma racionalidade baseada na ideia do bem e das condições que levariam ao inevitável progresso e evolução humana. Desta forma, a questão da nomenclatura prescinde de importância diante da necessidade de delineamento de uma perspectiva filosófica. Assim, *o que importa é menos*

---

<sup>82</sup> A obra é, segundo o autor, um texto de circunstância criado para expor o “saber nas sociedades mais desenvolvidas, proposto ao Conselho das Universidades junto ao governo de Quebec, a pedido de seu presidente” (LYOTARD, 2009, p. XVII). A primeira tradução da obra no Brasil recebeu como título “O Pós-Moderno”, nome que persistiu até a quarta edição. Somente vinte anos após a sua publicação original na França que data de 1979 o Brasil recebeu uma edição com um título mais adequado as ideias do autor: “A Condição Pós-Moderna”. É possível, portanto, que o título tenha instaurado um discurso e colaborado com a difusão conceitual acerca de um movimento pós-moderno ao instaurar uma discursividade.

*uma definição do que é – se é que existe – um movimento pós-modernista e mais apontar conceitos operatórios importantes para o pensamento.*

Nesse sentido, Silva (2007) elenca quatro questionamentos aos princípios da modernidade com os quais nos alinhamos a partir da perspectiva de uma minoridade do pensamento, sendo eles: objeção às “narrativas mestras”, consideradas expressão da vontade de domínio e controle da modernidade; profunda dúvida da noção de progresso social presente no cerne dos princípios modernos; combate à transcendência de princípios privilegiados na fundação de sistemas de pensamentos, considerados axiomas inquestionáveis; descrença do sujeito como centro da ação social, como possuidor de uma essência identitária onde sua existência seja a expressão dos seus pensamentos – o princípio do sujeito racional.

O alinhamento com a minoridade do ato de pensar pode ser explicitada quando confrontamos os quatro apontamentos de Silva com as características que elencamos anteriormente acerca de uma literatura/filosofia/educação menor: a desterritorialização, ramificação política e valor coletivo. As narrativas mestras ou metanarrativas estão em sinonímia com a maioria, bem como a teleologia, a macropolítica e a filosofia do sujeito racional. Construimos, portanto, novas conexões.

A emergência das teorizações pós-críticas que se apoiam na crítica contemporânea traz para a educação física um embate filosófico também muito presente no campo da educação: as trocas acusatórias entre modernos e pós-modernos. Os intelectuais que se enredaram na crítica contemporânea provocaram frentes de debates contra diversos grupos, não se limitando aos liberais burgueses e suas colorações. Na mesma proporção, engajaram-se em discussões contra pensamentos coletivistas, como os marxistas, pois esses apoiavam-se de formas distintas nos mesmos pressupostos metanarrativos, transcendentais, teleológicos e centrados na agência do sujeito. A disputa vazou do campo filosófico para a educação e, conseqüentemente, para a educação física – uma disputa de certa forma ainda em andamento.

As erupções que sustentam o pensamento entendido como pós-moderno possuem uma genealogia bem interessante<sup>83</sup>. Para começar, Hicks (2011) aponta o filósofo alemão Immanuel Kant como o responsável por escorar o pensamento pré-moderno na sua trincheira contra o iluminismo, abrindo espaço para posteriormente pensadores que ele denomina como irracionistas e metafísicos idealistas do século XIX apresentar armas. Segundo o autor, mesmo que Kant seja por vezes tido como um defensor da razão, quando tomamos o tema da

---

<sup>83</sup> Claramente que não podemos esgotar o tema nesse momento. Recomendamos a obra de Regina Schöpke, *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. Editora Contraponto, 2004.

relação entre razão e realidade, em *Crítica da Razão Pura*, Kant afirma que a razão não é capaz de conhecer a realidade tal como ela “é”.

Neste sentido, se a realidade está para sempre separada da razão, pois esta última se limita a perceber e compreender seus substratos imersos de subjetividade, a razão não acessa nada que esteja fora dela – assim qualquer dogmatismo advindo da razão é arbitrário e meramente uma imposição. Apesar de defensor de racionalidades universais, o posicionamento de Kant perante a questão da relação com o real é mais importante para a construção do pensamento contemporâneo: sem a universalidade, a coerência é resultado de construtos subjetivos. A singularidade humana não acessa o real, de modo que o conhecimento se trata de como a nossa subjetividade estruturou a realidade a partir da percepção. A verdade é somente uma relação individual de coerência.

Apesar da importância de Kant, é o filósofo alemão Friedrich Nietzsche quem radicaliza a postura antirrealista. Para Larrosa (2008), Nietzsche via o mundo como duas infinitudes, a material e a interpretativa, logo todo conhecimento é uma fábula, uma criação que se pensa verdadeira. A escrita de Nietzsche refletia tal pensamento, de modo que não pretendia transmitir verdades, nem educar, nem contrapor outras verdades, mas expressar forças que se combinem com forças, promovendo experiências. A objetividade, neste sentido, não é aquela da positividade científica, mas o rigor da multiplicidade.

Reforça-se a importância de Nietzsche quando se observa que o filósofo figura em muitas análises como o marco do rompimento com a modernidade, tamanha a sua importância e originalidade. O enquadramento do pensamento no campo da identidade/representação remete à filosofia platônica<sup>84</sup> e Nietzsche foi um dos seus críticos mais vorazes. Schöpke (2012) explica como o pensamento nietzschiano inaugura uma crítica da representação:

Segundo Nietzsche, todo conhecimento é efeito de uma dupla metáfora: na primeira, transformamos um estímulo nervoso em uma “imagem”; na segunda, a imagem adquirida é modelada em um “som”. Este seria, primordialmente falando, o fundamento da representação e da linguagem. O problema estaria no fato de tomarmos essas metáforas pelas coisas mesmas e supormos conhecer o mundo quando não temos dele senão imagens. É neste sentido que a linguagem não diz as coisas, mas é somente uma metáfora delas. E é também neste sentido que o conhecimento, em Nietzsche, nada mais é do que a produção de um território à parte – construção humana que tende a igualar o não igual, excluindo as diferenças individuais e os acontecimentos singulares (SCHÖPKE, 2012, p. 39-40).

---

<sup>84</sup> A relação entre o pensamento, o campo da representação, as ideias de diferença cultural e diferença pura será discutida na última seção deste capítulo, quando nos remetermos à filosofia do sujeito – ou a ausência dela.

Esta forma de pensar leva a compreender a construção do tecido social, o campo da cultura, como uma arena de confrontos intersubjetiva atualizada no campo material insere de forma imperativa a questão do poder. Nesse sentido, Foucault problematiza, em suas obras, as *epistemes*<sup>85</sup> buscando as continuidades e descontinuidades dos saberes históricos, sempre crítico perante a produção discursiva. Com isto, descartava a ideia de progressos ou ruptura radical com a modernidade. As poucas vezes em que o francês se referiu ao termo pós-moderno foi para refutá-lo:

Sei que se fala frequentemente da modernidade como uma época ou, em todo caso, como um conjunto de traços característicos de uma época; ela é situada em um calendário, no qual seria precedida de uma pré-modernidade, mais ou menos ingênua ou arcaica, e seguida de uma enigmática e inquietante pós-modernidade [...] mais do que querer distinguir o “período moderno” das épocas “pré” ou “pós” modernas, creio que seria melhor procurar entender como a atitude de modernidade, desde que se formou, pôs-se em luta com as atitudes de “contra modernidade” (FOUCAULT, 2008, p. 341-342).

É importante destacar que a crítica que Foucault desfere à racionalidade moderna não é a negação da razão e sim um questionamento à transcendentalidade iluminista, à metanarrativa unificadora que compreende o plano social como o terreno onde acontece a ação humana guiada por uma natureza racional. É uma crítica arqueológica, pois trata os discursos como acontecimentos históricos, e uma crítica genealógica, pois pensa a contingência da ontologia. Nas palavras de Veiga-Neto (2003, p. 28-29):

[...] A crítica foucaultiana é uma crítica da crítica, que está sempre pronta a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade. (...). Por isso costumo chamá-la de *hipercrítica*.

Nessa direção, Deleuze e Guattari (2011a) radicalizam a discussão ao não ver cortes entre os regimes de signos e seus objetos. Dentro de uma perspectiva transversal do pensamento e ignorando as divisões artificiais das disciplinas, os franceses entendem a realidade como processos maquínicos (no sentido de produção e não mecanicista), onde os signos, os indivíduos e a materialidade adentram um sistema de correlações incessante movido a intensidades – entendida aqui como o resultado de modos de afetação pelos encontros de toda sorte: “Os agenciamentos coletivos de enunciação funcionam, com efeito, diretamente nos agenciamentos maquínicos, e não se pode estabelecer um corte radical entre

---

<sup>85</sup> Conjunto de regras e condições locais e particulares que dão sentido e são significadas por práticas discursivas, o que permite a emergência de enunciados que compõem o arquivo como um jogo de relações discursivas (VEIGA-NETO, 2003).

os regimes de signos e seus objetos” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 22). Assim, uma forma qualquer de linguagem é sempre a resposta de determinada contingência histórica que não existe em si, heterogeneidades atreladas a uma micropolítica desejante, conexões e transformações constantes que não remetem a uma origem. Enunciados, assim como fluxos de desejo, não são interpretações, mas produções do inconsciente entendido como fábrica, avesso à concepção edípica de Freud.

Retornando à disputa epistemológica entre a percepção moderna e sua crítica, Veiga-Neto (1996) apresenta um argumento que evidencia uma postura que nos parece interessante: na impossibilidade de um juizado transcendente sobre qual saber é superior aos demais, as escolhas filosóficas resultam mais de uma atitude crítica sobre os discursos que nos subjetivam. O debate entre pensamentos diferentes é perfeitamente possível, mas não pode orbitar nos conceitos modernos de razão, liberdade, consciência, sujeito. As disputas se assemelham, portanto, a atos de convencimento.

Veiga-Neto (2012, 2016) igualmente recusa a pecha alocada sobre a ideia de pós-modernista, entendendo a defesa de tal movimento muitas vezes como militância cega, doutrinária e sectária, defendendo em seu lugar um ativismo potente e incessante contra os movimentos do pensamento característicos da modernidade – mais especificamente para os seus problemas. Não se trata, entretanto, da defesa de um relativismo irrestrito. Veiga-Neto (1995), por exemplo, aponta a perversidade de algumas interpretações da irracionalidade presentes numa postura contrária aos preceitos modernos: a associação desta forma de pensar com irracionalidades totalitárias, que muitas vezes acabam por agrupar tudo num grande nome de pós-modernismo – exatamente como faz Hicks (2011).

Fensterseifer (1999), importante interlocutor da educação física e defensor do racionalismo, por outro lado, adverte para uma espécie de vácuo civilizatório resultante do profundo questionamento dos preceitos modernos, o que abriria espaço para uma retomada fundamentalista mítica<sup>86</sup>, que estariam tomando a dianteira na reorganização dos fragmentos da razão ocidental. Para ele: “Por que esta aposta na razão? Porque acredito, como Freud, que embora limitado, esse deus/logos é o que nos resta, o que também não acho pouco” (FENSTERSEIFER, 1999, p. 183). Ora, apoiando-nos nos trabalhos de Foucault, Deleuze e Guattari, ampliamos a análise do autor, pois não se trata de um abandono da ferramenta do

---

<sup>86</sup> Ainda que a aposta na racionalidade moderna possua seus próprios riscos, o alerta de Fensterseifer não pode ser ignorado quando olhamos para o contexto brasileiro contemporâneo, com exemplos diários de ofensivas ao pensamento científico como forma estratégica de retomar valores medievais.

pensamento, mas de uma potencialização de suas formas em conjunto com o que pode aquilo que não é próprio da razão.

Diante dos alertas, afirmamos que não se trata de cair na armadilha relativista onde se ignoram efeitos materiais perceptíveis em favorecimento de malabarismos linguísticos maquiavélicos. A defesa é pela multiplicidade de perspectivas na construção *rigorosa* dos saberes. Logo, não se trata de abandonar toda e qualquer racionalidade, mas de questionar uma forma de razão, herança iluminista, como via única. É a subordinação da razão à história, sem uma essência ou *a priori*, deslocando a racionalidade da transcendência para a contingência. Se o pensamento é histórico, não faz sentido em falar uma razão-guia, mestra, e sim em uma multiplicidade de razões, ou ainda melhor, múltiplas formas de pensar.

Essa última perspectiva, muitas vezes enquadrada como pós-moderna, coloca no mesmo bojo matrizes teóricas heterogêneas, sobretudo aquelas oriundas da filosofia francesa contemporânea herdeira de Nietzsche e seu perspectivismo, cujas publicações ganharam força na última metade do século XX. Em geral, tais pensadores defendem os discursos que enfatizam muitas das “promessas” não cumpridas pela proposta advinda da modernidade, em especial sobre a crença de que as “descobertas” científicas poderiam pôr fim à miséria humana, ao trabalho demasiado, à visão teleológica da civilização humana. Logo, os ditos pós-modernos seriam os que deixam de acreditar que o progresso científico pode propiciar, entre outras coisas, a felicidade da humanidade bem como uma maior igualdade social.

As propostas da crítica contemporânea são muitas vezes entendidas como neoliberais, acusadas de enfraquecer as propostas críticas ao fragmentar identidades de classe, de despotencializar a resistência ao capitalismo e despolitizar a escola. Fensterseifer é um dos debatedores no campo da educação física que repudiam a “postura pós-moderna”:

Às vezes me pergunto se essa espécie de aversão a toda forma de teleologia, não é um resíduo positivista que perpassa a filosofia analítica, e que pensa ser possível uma total isenção de pressupostos (FENSTERSEIFER, 1999, p. 147).

Discordamos de Fensterseifer, pois não se trata de aversão, mas de desconfiança. Sem rejeitar os profundos avanços alcançados, sobretudo os tecnológicos e suas positivities (no sentido de ação produtiva), as perspectivas críticas à modernidade buscam analisar o porquê muitas das transformações que ocorreram na modernidade além de não gerarem os avanços sociais esperados, produziram alguns efeitos nefastos da sua produção<sup>87</sup>.

---

<sup>87</sup> A discussão se mostra também presente em encontros científicos. Destaco a fala de abertura de Demerval Saviani no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte no ano de 2017, com críticas que permearam na

Na educação física escolar, a defesa da multiplicidade e a desconfiança aos totalitarismos estão sob a batuta dos pesquisadores do currículo cultural (NEIRA; NUNES, 2006; 2009a). A proposta metodológica deste currículo enfatiza o aspecto discursivo da compreensão do real, legado das concepções pós-estruturalistas; considera a cultura como central na análise social, como nos estudos culturais; rechaça a ideia de sujeito essencial e teorias explicativas universais, inspiração que vem dos estudos pós-modernos; e ainda bebe na fonte de outras teorias/discursos como a discussão de gênero, o pós-colonialismo, entre outros. Para Nunes e Neira (2017), as forças mobilizadas por essa corrente curricular se aproxima das feições de uma minoridade quando busca não se render às normalizações sociais, às amarras hierárquicas que subjagam a diferença. Ao inaugurarem essa abordagem, esses estudiosos não são tímidos com a utilização do termo pós-moderno, tampouco economizam nas críticas aos efeitos da modernidade. As formulações pedagógicas dos autores herdaram, então, os ataques dos defensores da educação física na perspectiva da modernidade.

Nesse espírito, podemos exemplificar essas críticas a partir de algumas manifestações: Hungaro e Hungaro (2013) afirmam que as concepções ditas pós-modernas são frutos de uma alienação capitalista e atravancam o avanço da educação física ao colocar em xeque concepções críticas que o campo acabava de adentrar. Nas palavras dos autores:

[...] a pós-modernidade assim como as temáticas que lhe são próprias impactam decisivamente na educação física, seja nos estudos culturalistas, seja nos estudos que operam um verdadeiro esquarteramento da realidade, seja nos estudos que atribuem importância desmesurada à subjetividade, seja nos estudos que abdicam da análise histórica, seja nos estudos que operam o descentramento do político através de lutas pontuais e moleculares, em suma, em todos os seus traços a pós-modernidade acaba por interromper o projeto de “intenção de ruptura” iniciado na década de 1980 (HUNGARO; HUNGARO, 2013, p. 2).

Heleno (2016), por sua vez, associa o multiculturalismo crítico ao neoliberalismo e ao viés construtivista das perspectivas da aprendizagem. Com isso, a autora afirma que o progressismo presente nas elaborações multiculturais desvaloriza o conhecimento científico, entendido como verdadeiro, neutro, universal e desinteressado. Tal progressismo se alinha com um projeto capitalista de sociedade, pois nega as classes populares o acesso a tal conhecimento.

---

sequência muitas mesas redondas e rodas de discussão do evento, o maior da educação física no Brasil. A abertura encomendada foi claramente uma resposta à mesa de abertura do evento anterior, o CONBRACE de 2015 em Vitória/ES, quando o palestrante Valter Bracht, figura notável e talvez o maior epistemologista da educação física, apontou o cansaço e problemas das teorizações críticas modernas.



Oliveira e Souza (2017) apontam ainda que a proposta curricular pós-crítica na educação física aposta no perspectivismo excessivamente cultural, ignorando coerções sociais que incidem sobre o cotidiano escolar. Ao atribuir, na visão dos autores, demasiada capacidade de agência nos sujeitos escolares, o currículo cultural não colaboraria para a subversão de uma ordem social injusta.

Na mesma toada, Vilarinho Neto (2012), pela ótica do materialismo-histórico-dialético, critica a posição central dada à linguagem por autores expoentes da educação física brasileira, como Jocimar Daolio, Valter Bracht e, no que nos interessa com mais atenção, Marcos Garcia Neira. Para a autora, as implicações dessa visão são “a dissociação da linguagem da realidade objetiva e a absolutização do pensamento individual formado na sua limitada, fetichizada e reificada experiência histórica no sistema capitalista” (VILARINHO NETO, 2012, p. 70). O materialismo histórico, segundo a autora, ao compreender a linguagem como uma objetificação de práticas e sentidos, a coloca como condição da reprodução social da realidade. Devido à divisão social do trabalho no capitalismo, essa forma de apropriação cultural produz limitações ao proletariado.

Claramente esses exemplos que não exaurem a discussão acerca desse embate, há uma vasta literatura consultada e não citada, pois o debate nos parecia pouco produtivo. Ainda que muitas críticas sejam pertinentes, mesmo pela ótica que até aqui defendemos, debater entre uma ou outra alternativa é uma limitação do pensamento, força de oposição que, para se afirmar, necessariamente precisa negar outras. Com Deleuze (2018), aprendemos que a filosofia nietzschiana entende que nas relações as forças afirmativas não negam outras forças, mas se potencializam em sua singularidade. Um pensamento contra a dialética, uma saída elegante para o problema aqui colocado da polaridade modernidade x pós-modernidade. Pelbart (2000) também nos ajuda a fugir das condições dadas sobre o tema quando defende que Deleuze escapa da discussão sobre modernidade e pós-modernidade pela maneira como enxerga a questão do tempo, isto é, na sua concepção de pluralidade temporal ele deixa de lamentar a entropia da memória ou a crise da história, instaurando uma ideia de rizoma temporal que enterra a necessidade de um termo “pós”.

Inspirados por Nietzsche, Foucault, Deleuze, Veiga Neto e Pelbart, privilegamos o local, o contingente, a incerteza, o subjetivismo, a imanência, a fragmentação, o hibridismo, a multiplicidade, buscando uma atitude que refuta o niilismo<sup>88</sup>, deseja a criação, luta pela utopia

---

<sup>88</sup> Para Deleuze (2018), o niilismo é uma das chaves de interpretação da filosofia nietzschiana. O radical latino *nihil* não significa o não-ser, mas um valor de nada de uma vida depreciada pela moral. Há mais de uma forma de niilismo, dependendo da relação estabelecida com os valores sociais.

– entendida como a desterritorialização absoluta, não o tempo vindouro, mas a conexão da virtualidade com o presente livre das amarras da transcendência.

Nessa toada, todas as ideias que pressupõem uma natureza intrínseca no mundo ou no “ser” estão descartadas. Contestar a modernidade é uma ação política que viabiliza o enfrentamento de criações discursivas que sustentam configurações despóticas de relações humanas. Essa é, sumariamente, a premissa de um pensamento menor – o questionamento do modelo, das normalizações, das homogeneidades, da unicidade, das imposições arbitrárias, do universalismo do pensamento único, do impedimento criativo. Devido leituras prévias, participação no GPEF e mesmo um pouco de intuição, pensamos que o campo da educação física escolar tem no currículo cultural uma manifestação potencialmente menor.

O maior destaque na produção do GPEF, grupo epicentro do currículo cultural, são os relatos de experiência que remeteram diretamente ao cotidiano escolar, alguns esboçando, outras esmiuçando sugestões e possibilidades curriculares para a metodologia do ensino de educação física escolar. O grande desafio que esta visão curricular impôs e apresenta nos relatos foi superar os ranços da modernidade. Com esta tarefa em vista, o currículo cultural pós-crítico se desenvolve a partir de meados dos anos 2000 com um conjunto substancial de trabalhos teóricos como livros, artigos, teses e dissertações, cursos de extensão e, de forma mais intensa, obras que reúnem relatos de prática colocados para acontecer em escolas espalhadas pelo Brasil, com predominância no Estado de São Paulo<sup>89</sup>.

Há, no GPEF, uma preocupação em possibilitar discussões realizadas na universidade, articulando o ensino, a pesquisa e extensão. A liderança e seus participantes impulsionam e potencializam esse encontro entre fundamentações conceituais e a experiência que emerge do cotidiano escolar. Nesse sentido, as ações desse grupo consubstanciam-se na organização de cursos de extensão e grupo de estudo com professores de diversas redes de ensino. Esses professores, por sua vez, em suas singularidades escolares, movimentam “o”<sup>90</sup> currículo cultural no cotidiano, voltam para a academia para discutir seus resultados, e a partir dos debates os professores universitários e do ensino fundamental saem munidos de suas

---

<sup>89</sup> Neira e Nunes (2018b) contam a história de desenvolvimento do grupo em seus aspectos substantivos a partir do ano de 2004, reafirmando o compromisso político e o engajamento social do movimento. Não há necessidade de recontar essa emergência novamente no espaço da tese, mas pinçamos alguns detalhes que julgamos contribuir para nossas articulações.

<sup>90</sup> As aspas indicam nossa resistência em pensar a ação articulada entre os pesquisadores e professores como algo unificado. Mas há, definitivamente, uma rede que conecta uma série de acontecimentos, um plano filosófico povoado por conceitos criados e mobilizados para uma série de agenciamentos com potencial para linhas de fuga.

discussões para encaminhamentos dos problemas apresentados nesse enfrentamento teórico-prático<sup>91</sup>.

[...] os estudos acerca do currículo cultural da educação física são manufaturados coletivamente. Cada investigação foi planejada e esmiuçada no âmbito do GPEF, sofreu inúmeras contribuições durante a fabricação e seus resultados são tomados como conquistas provisórias (NEIRA; NUNES, 2018, p. 09).

Os primórdios do currículo cultural evidenciam certa movimentação de um plano de imanência crítico para as primeiras inspirações em teorizações que contestavam uma visão moderna de totalidade, sujeito racional, teleologia e metanarrativas (NEIRA, 2010). Em alguns artigos os primeiros conceitos que formariam a base da proposta surgem pela primeira vez, como a ideia de mapeamento (NEIRA, 2005). Mas é na obra de 2006, denominada *Pedagogia da Cultura Corporal* (NEIRA; NUNES, 2006) que o esforço de marcar essa posição em relação aos teóricos críticos é realizado, se apropriando do discurso pós-crítico instaurado por Tomaz Tadeu da Silva.

Nesta obra inaugural, Neira e Nunes lançam as bases de uma metodologia pós-crítica. O destaque recai, além da apropriação dos termos do campo do currículo, para a discussão embasada pelos estudos culturais que permitem entender a cultura corporal como manifestações mais amplas da cultura ligadas ao corpo e suas práticas lúdicas. É essa ancoragem teórica que inspirará a concepção de sujeito não essencial pela primeira vez no campo, bem como a compreensão pós-crítica de conhecimento, linguagem, corpo e política. As práticas pedagógicas decorrentes dessa opção teórica serão profundamente distintas das formas antes vistas.

No mesmo ano a proposta foi incorporada pelo município de São Paulo, se materializando em documentos legais a partir do ano de 2007 (SÃO PAULO, 2007), o que fortaleceu o processo de pensar o currículo cultural. Com essa articulação, podemos iniciar as problematizações, uma vez que se tornar um currículo oficial coloca em xeque o espírito menor do movimento. No ano seguinte uma obra que se articula mais fortemente com o multiculturalismo crítico, além dos primeiros textos decorrentes da primeira geração de orientandos dos autores do livro (NEIRA, 2007). Essa obra explicita que boa parte dos

---

<sup>91</sup> A intensa produção de relatos do grupo pode ser melhor apreciada em Neira (2011, 2014, 2016, 2017, 2018a, 2018b), Neira e Nunes (2009, 2016 a, 2016 b) e Neira, Lima e Nunes (2012, 2014).

encaminhamentos ou procedimentos<sup>92</sup> adotados pelo viés curricular são inspirados no multiculturalismo crítico.

O próximo passo foi registrar, discutir e aprofundar o currículo cultural em ação, algo que só foi possível pela criação de um grupo preocupado com estas questões, publicando o primeiro livro de relatos de prática, com um forte embasamento nos estudos culturais (NEIRA; NUNES, 2009b). Com esse tempo de amadurecimento, os autores realizam certa revisão da obra original, reafirmando algumas posições, revendo outras (NEIRA; NUNES, 2009a).

Incomodado com a apropriação individual distanciada de cada professor, Neira (2011) estuda as práticas de todos os componentes do grupo na sua tese de livre docência, percebendo que são os estudos culturais que dão o olhar para a análise e o multiculturalismo crítico quem fornece os princípios para a ação pedagógica. Os procedimentos metodológicos em comum a todos os professores foram considerados alicerces, os princípios do currículo cultural – o termo alicerce em si, posteriormente revisto, remete à fundação como base estática e funciona como um indício da processualidade da proposta. Apesar dos princípios terem sido muito discutidos no âmbito do GPEF, novas práticas emergiram da análise dos relatos docentes.

Assim, alguns princípios posteriormente considerados basilares foram surgindo a partir do trabalho do grupo. O trabalho e a expansão do GPEF seguiram com vontade, influenciando currículos oficiais de redes municipais (São Paulo, Osasco) e a proposta do SESI (2013). Mais livros de relatos foram publicados (NEIRA; LIMA; NUNES, 2012; 2014), desta vez com colegas analisando o trabalho de seus pares e com pequenas inovações ganhando corpo. Entre livros e propostas curriculares também se organizaram seminários, cursos de extensão e participação em outros congressos de maneira conjunta, como uma forma de intensificar as questões. Houve também um livro de etnografias, um livro de “como fazer” (NEIRA, 2014) que tem um propósito muito conectado aos princípios da metodologia proposta.

Por fim, o momento que aqui mais nos interessa, no qual esta tese compõe uma somatória de forças. Com mais duas obras de relatos (NEIRA; NUNES, 2016a; 2016b) os autores avançam nos conceitos de um campo denominado pós-estruturalismo. Os capítulos

---

<sup>92</sup> Procedimentos remetem a modos estáticos de ação pedagógica, algo que a teorização do currículo cultural repele com constância. Todavia, o termo foi empregado exaustivamente, apesar da contradição. O termo adotado pelos autores mais recentemente é encaminhamento, algo que remete a certas inspirações didáticas sem o engessamento metodológico. Isso não impede, não obstante, que os relatos apresentem certa homogeneização procedimental, como aponta Borges (2019).

iniciais são teóricos e demonstram o caminho trilhado desde o livro de 2006, com aprofundamentos no pensamento filosófico de Hall, Derrida, Foucault e Laclau. Após mais uma obra de relatos (NEIRA, 2017), a última obra do grupo apresenta os efeitos das discussões mais recentes e indica algumas mudanças provenientes dessa manufatura coletiva (NEIRA, 2018a).

Além do movimento próprio da escrita dos autores, os textos dos orientandos também começam a apresentar diferenciações próprias, outras influências. A contínua aproximação com a discussão no campo da educação traz inevitavelmente novas fontes. É assim que algumas teses, dissertações e artigos de componentes do grupo apresentam uma incipiente presença de Deleuze (BONETO, 2016; SANTOS, 2016; NUNES; NEIRA, 2017; BORGES; VIEIRA; CASTRO, 2017). Esta tese compõe, parcialmente, este movimento de ampliação e questionamento das bases do currículo cultural. Como visto, o plano cultural trata da articulação entre forças renovadoras importantes para a educação física e para uma forma de sociedade que defendemos eticamente – menos fascista, autoritária, excludente, injusta. Diante do exposto e relacionando com os objetivos da tese, nos perguntamos: o currículo cultural possui potencialidades de minoridade? Antes, talvez, caiba a questão: o que seria uma educação física menor?

Se deslocarmos a literatura convocada até o momento, uma educação física menor, assim como uma literatura e uma educação menor, busca criar espaços de desterritorialização como a perversão do código social. Propicia possibilidades outras, visa outras utilizações dos códigos ou do corpo. Cria dentro das condições determinadas por forças maiores, linhas e fluxos outros. Trata-se de diferenciar o *maior*, fazendo um uso *menor* no sentido de marginal de insubordinação e não de inferior, escapando do território oficializado e promovendo distorções dentro das normas, ou seja, seria necessário apostar numa proposta de educação física oposta à sua gênese, pois toda a lógica presente na história da educação física até seus desdobramentos contemporâneos foca justamente na imposição disciplinar e hierárquica. Apostamos, portanto, que o agenciamento coletivo da educação física menor é uma provocação, potência para pensar possibilidades educativas, catalisando outras formas de produzir saberes, sem pretensões de oficializar ou gerar identidade. Como afirma Rosa (2016, p. 07):

[...] educação desenvolvida em uma educação menor, é aquela que abraça o desenvolvimento da subjetividade enquanto singularidades dos sujeitos envolvidos, assim como desdobra a atividade do professor como sujeito que desloca e oferece mecanismos para que se produza o novo, o por vir.

O currículo cultural, herdeiro do movimento crítico, parece apresentar um plano distinto aos códigos da dominação. Com o que visualizamos até aqui, acreditamos que as produções do currículo cultural possuem fortes aspectos minoritários, como afirmam Nunes e Neira (2017). Apesar disso, nos questionamos sobre os riscos de engessamento com enfoque em políticas identitárias, retorno às imagens do pensamento modernas.

Se historicizarmos as tecnologias colocadas em ação para a fabricação do sujeito proposto pelo currículo cultural, chegaremos a quais discursos e maquinários? Um currículo pode, sendo criação moderna, possibilitar práticas de liberdade? Quais as relações entre os enunciados curriculares com os poderes que atendem, discursos que ativam e colocam em circulação? Por fim, sendo a escola uma criação da razão, é possível pensar em pedagogias “pós-críticas”? Enquanto continuidade do movimento crítico, seria possível que o currículo culturalmente orientado da educação física escolar apresente ainda muitas concepções arraigadas pelo universalismo moderno, ora oscilando para uma minoração didática, ora repercutindo ecos majoritários? São questões que nos atormentavam e que nos atiramos a açodar.

Após uma profícua fase embasada no multiculturalismo crítico e nos estudos culturais, atualmente, há de se ressaltar que o grupo vem ampliando seus referenciais a partir da ênfase em estudos sobre a(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) (SANTOS, 2016; BONETTO, 2016; NUNES, 2018; além de pesquisas em andamento). Porém, o movimento, ainda incipiente, não se encontra furtado de incoerências e dificuldades.

Talvez um dos primeiros problemas dessa mudança resida justamente na categorização proposta por Silva. Se naquele momento a obra *Documentos de Identidade* (2007) se mostrou fundamental para iniciar uma discussão ainda primária nas academias brasileiras, talvez seja possível hoje afirmar seu caráter sumário e sintético. Ao colocar sob o mesmo guarda-chuva denominado de pós-crítico uma miríade de pensamentos, filosofias, bases teóricas tão distintas somente com apoio no seu ponto de partida – a oposição ao pensamento moderno, poderíamos afirmar que o exercício de Silva simplificou excessivamente questões densas e intrincadas. Quando Neira e Nunes propuseram pensar a educação física tomando como referência essa trindade curricular, era inevitável que o mesmo ocorresse.

Não queremos ensaiar uma crítica leviana, uma vez que a contribuição de Silva se mostra tão potente para o campo – de modo que nesta tese não a abandonamos completamente. Queremos sim problematizar os usos dos conceitos que nos atravessam e são fundamentais para a produção de possibilidades outras de pensamento. Afinal, as obras – a de Silva e a de Neira e Nunes – possuem inequivocamente um objetivo introdutório, um ato

corajoso de lançar-se ao desafio, de colocar em movimento forças de resistência e propostas de mudanças.

As bases teóricas dos currículos pós-críticos passam, como demonstrou Silva (2007), pelos estudos pós-modernos, pós-estruturalistas, pós-coloniais, estudos culturais, multiculturalismo, estudos feministas e teoria *queer*<sup>93</sup>. No mesmo espírito, Neira e Nunes (2009a) afirmam e desejam que suas bases sejam debatidas, ampliadas e modificadas, agregando novos campos e abandonando outros, sempre num movimento que busque potencializar sua faceta de luta quase sempre marginal:

Cabe registrar que as teorias pós-críticas da educação constituem sinais abertos, compostos por linhas variadas que, além de tomar emprestado argumentos de diferentes enfoques, criam outros. (p. 138). Nada há de pior, em termos pedagógicos, ou mesmo culturais, do que verdades e certezas. Em educação, assim como na ciência, tudo é transitório, efêmero, passageiro (p. 224). Para que se possa pensar um currículo de educação física assim concebido, os conceitos aqui debatidos precisam ser adotados como pressupostos, não como amálgamas que emperram a criação, mas, sim, como possibilidades da escrita-artista (p. 233). O que interessa não é o que se apresenta, mas o seu potencial criativo. No limite, o que interessa é a transitoriedade do conhecimento e da vida. O sentido desejado é o da construção e da invenção de outras formas para lidar com a educação e com o currículo. (p. 234).

Como produto de muitas autorias e as mais diversas ênfases dentro das bases filosóficas delimitadas, o currículo cultural no campo da educação física escolar pode ser analisado como sendo uma concepção didática, alento para encaminhamentos pedagógicos. Como afirma Neira (2018a, p. 27): “apesar do empenho de tantas pessoas, é imperativo reconhecer que ainda há muitas perguntas sem resposta sobre a educação física cultural e muitas outras que sequer foram feitas”. Isto evidencia que, mesmo que a obra defenda até o momento um conjunto de conhecimentos e que possua certa homogeneidade de princípios, diretrizes e encaminhamentos, suas bases teóricas não estão livres de tensões conceituais. De fato, a própria repetição de alguns procedimentos, espécie de aleturgia do currículo cultural (BONETTO; VIEIRA, 2018; BORGES, 2019) pode ser um ponto a ser problematizado – estariam seus usos atingindo uma maioridade?

---

<sup>93</sup> Segundo Silva (2007), uma radicalização das teorias feministas, estendendo a hipótese da construção social para o domínio da sexualidade.

### 3. MOVIMENTOS TECTÔNICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL

*Águas salgadas e movimentadas, cenário paradisíaco, atrapalhado somente pelos paredões da arquitetura contemporânea, enormes prédios construídos logo ali, logo depois dos limites da maré, antecipado por quilômetros de asfalto. Praia com amigos da universidade sempre gera diálogos excêntricos, pois misturam humor, fofoca e discussões conceituais. Em meio a uma zombaria e outra, um amigo lança: “Conhece uma filosofia sem sujeito? Estou estudando na FEUSP”. Na sequência, ele volta-se para as ondas do mar, da qual retorna somente com piadas. Uma frase somente. Uma mudança de rota.*

CONBRACE, Vitória/ES, 2015.

Este capítulo, que trata das aberrações que perturbam as bases filosóficas do currículo cultural, encontra-se dividido em três seções que organizam as discussões. Na primeira delas, investigamos uma problemática filosófica e conceitual que emergiu da desconfiança da utilização em larga escala do prefixo “pós” nas bases do currículo cultural. Longe de uma questão meramente terminológica, as filiações teóricas adotadas pelos artistas culturais (professores e pesquisadores) apresentam profundas transformações no campo da educação física escolar, mudando paisagens, promovendo verdadeiras microrrevoluções nos panoramas educacionais brasileiros. Contudo, a fundamentação não se estabiliza por completo, é assombrada pelas profundezas de alguns acoplamentos frágeis, alguns usos aligeirados e ainda incipientes.

A segunda seção do capítulo versa sobre a máquina social capitalista. Em nossas atividades como cartógrafos, notamos que o plano de imanência instaurado pelo GPEF concedia pouca atenção para a compreensão do sistema sócio produtivo que regula a vida coletiva, o que inevitavelmente se traduzia em práticas pedagógicas desatentas ao fator maquinário social na composição entre escola, currículo, cotidiano, disciplina, indivíduos. A nosso ver, trata-se de uma das maiores perturbações desse plano filosófico, de modo que empreendemos, então, nossos esforços em apresentar uma filosofia transversal para pensar tal questão, culminando com uma defesa de ações micropolíticas na perspectiva do desejo dentro do âmbito educacional – trata-se da lente deleuze-guattariana presente nas últimas obras dos filósofos. Para nos ajudar na tarefa, aliamos forças com Carvalho (2018) na tentativa de pensar microrrevoluções do desejo.

Na última seção do capítulo discutimos algumas tensões entre a política identitária e o pensamento diferencial, concomitantemente articulando as balizas teóricas com as traduções



didáticas do currículo cultural. O trecho intenta apresentar os aspectos menores e maiores das práticas pedagógicas do currículo cultural.

### 3.1. Primeiro mapa: aberrações conceituais

Os autores do currículo cultural afirmam tirar suas inspirações teóricas de todos os movimentos pós-críticos (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 138):

Nesse sentido, a teorização pós-crítica incorpora o multiculturalismo crítico, os estudos feministas, a teoria *queer*, os estudos étnicos e raciais, os pós-modernistas, os pós-estruturalistas, os estudos culturais, os pós-colonialistas, os ecológicos, a filosofia da diferença, a filosofia intercultural, a visão de pedagogia como cultura e da cultura como pedagogia - pressupostos que serão abordados mais adiante.

Os efeitos rizomáticos das obras de Tomaz Tadeu da Silva que tornaram o prefixo pós academicamente relevante no Brasil são potentes, abriram fontes de pesquisa, criaram conexões em diversos campos, se ramificaram por todo o campo educacional. Formam, portanto, uma produção extremamente importante no campo curricular nacional. Da mesma forma, as obras de Marcos Garcia Neira e Mario Luiz Ferrari Nunes compõem na educação física um novo vetor de força, promotor de criações pedagógicas e instaurando uma nova discursividade em favor das minorias.

Neira e Nunes (2009a) apresentam as inspirações para a utilização do vocábulo: além do próprio Silva, os autores indicam o pensador Homi Bhaba como uma forte influência, para quem “pós” não é entendido como uma localização no tempo ou como oposição, mas como uma ampliação, ato de ir além de alguns limites epistemológicos. Portanto, não há intenção de marcar a evidente passagem do tempo, tampouco negar os conhecimentos de apoio, mas buscar novos olhares, novas possibilidades. Sem nos enveredarmos pelas leituras pós-coloniais, acreditamos que o conceito cumpra sua função na filosofia de Bhaba. Contudo, para além deste reconhecimento, o apoio da perspectiva cultural em educação física no termo “pós” levanta algumas possibilidades de questionamentos, como a vastidão espacial de cada plano teórico elencado, as tensões entre eles, bem como o uso mais intenso de alguns (multiculturalismo crítico e estudos culturais) e raras aproximações com outros (teorização *queer*, por exemplo).

Nesta seção, buscando dar espaço para os gritos das profundezas, nos debruçaremos para outro termo: pós-estruturalismo<sup>94</sup>. As razões são as seguintes: questionar a utilização da nomenclatura, apontar as tensões com os outros planos anunciados sob o “guarda-chuva pós”, indicar alguns efeitos na educação física escolar e algumas implicações no currículo cultural.

Pensar a existência de um movimento intelectual denominado de pós-estruturalista compartilha da mesma condição controversa dos termos pós-crítico e pós-moderno, uma vez que tenta classificar, delimitar e didatizar ideias muito amplas. Para acentuar as dificuldades, os usos dos termos pós-modernismo e pós-estruturalismo são frequentemente indistintos. Dada a dificuldade, lançamo-nos em um aprofundamento, buscando saídas e possibilidades, começando por Peters (2000) nos alertando que os termos remetem a campos conceituais distintos, com objetos de estudo diferenciados. Enquanto o primeiro quase sempre trata de teorias sobre de um tempo histórico, abrangendo todos os campos do conhecimento, o segundo trata da continuidade e concomitante ruptura com um movimento intelectual específico denominado estruturalismo.

Foquemos no conceito de pós-estruturalismo: de acordo com Silva (2007), embora as referências autorais sejam de autores franceses, o conceito enquanto categoria descritiva foi inventado nas universidades estadunidenses. De fato, nesta seção – em que buscaremos um aprofundamento da compreensão do termo – os maiores intercessores serão Peters (2000) e Willians (2005), ambos pensadores de universidades estadunidenses. Vasculhamos outras referências e outras mais encontradas estão em condições semelhantes.

Veiga-Neto (1995) alinha-se ao afirmado quando afirma que as características do pós-estruturalismo incluem a “dispersão, a fragmentação, a ausência de um programa comum que paire acima das contingências históricas e das experiências concretas” (p. 11). Assim, alguns cuidados serão tomados, pensando o conceito sob-rasura, em suspenso, adotando o posicionamento anunciado por Peters:

[...] a “noção” de um pós-Estruturalismo puro, um pós-Estruturalismo não contaminado, não perturbado ou não transformado desconsidera, assim, o fato de que a teoria contemporânea é um campo construído por forças plurais. [...] Há diferentes modos de integração, transformação, combinação, distorção e apropriação, que tornam difícil delimitar movimentos em identidades classificáveis. Essa multiplicidade não pode ser reduzida a uma ordem tabular – fixa e estável – por causa das diferenças, por um lado, entre

---

<sup>94</sup> Nossa análise será limitada a esse escopo, tanto pela questão de fôlego acadêmico, quanto pelo intuito de propor alguns conceitos da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s). Há outros pesquisadores no âmbito do GPEF se aprofundando em autores pós-coloniais, decoloniais e epistemólogos do Sul como, por exemplo, Santos Júnior e Neira (2019).

as diversas tradições culturais e, por outro, por causa da abertura dos espaços entre as disciplinas (PETERS, 2000, p. 83).

Novamente recorrendo a Silva (2007), vemos que mesmo a genealogia do movimento é variável e controversa, sendo que algumas análises partem do estruturalismo francês e outras da filosofia nietzschiana. Para exemplificar, Williams (2012) indica que o Estruturalismo é o nome para um movimento intelectual que começou na década de 1960 e influenciou a literatura, política, arte, crítica cultural, história e sociologia, com forte ênfase na questão da linguagem. Silva (2007) afirma algo semelhante ao colocar o estruturalismo como um movimento das ciências humanas iniciado com a linguística de Ferdinand de Saussure que dominou a cena intelectual nos anos 1950 e 1960, atravessando múltiplos campos além do epicentro, como a teoria literária, antropologia, filosofia e psicanálise.

Mas o que se entende por estruturalismo? Em linhas gerais, o movimento francês privilegia o conceito de estrutura, oferecendo um modelo de compreensão da realidade a partir de estruturas formais constantes e passíveis de serem pesquisadas em todo o tecido social<sup>95</sup>. Entre seus principais representantes são frequentemente citados, além do próprio Saussure, Roman Jakobson, Lévi-Strauss, Althusser, Barthes e, sob muitos protestos do próprio, Foucault.

Neira e Nunes (2009a) afirmam que efeitos do pensamento estruturalista podem ser observados na educação física nos PCN do Ensino Médio ao entender a linguagem não verbal como uma estrutura e no currículo desenvolvimentista com suas fases de desenvolvimento motor.

---

<sup>95</sup> Segundo Silva (2007), o estruturalismo de Saussure identificou a linguagem como uma estrutura a partir da cadeia de significados gerados a partir de significantes correspondentes. A identidade é definida de forma relacional, puramente como uma função das diferenças no interior do sistema, de modo que a relação entre significado e significante é inteiramente arbitrária. Assim, a língua é a estrutura, sendo a fala a sua utilização concreta. Se na superfície há uma variedade linguística, como plano de fundo há uma estrutura comum a todas as línguas. Considerado o pai da linguística moderna, Saussure forneceu uma base metodológica ao estudo da linguagem que promoveu à semiologia uma posição central nas ciências humanas. Para Peters (2000), entretanto, foram os trabalhos de Roman Jakobson somado ao formalismo russo que floresceram o estruturalismo do século XX, sendo inclusive o primeiro a usar o termo “estruturalismo” para explicar uma abordagem de investigação científica cujo objetivo principal consistia em descobrir as leis de um sistema determinado. Jakobson tratou as dicotomias de Saussure de forma dialética, fornecendo dinâmica para a linguística. A análise de estruturas foi utilizada na Antropologia por Lévi-Strauss e sua análise dos mitos, que chegou a definir a antropologia como um ramo da semiologia, reconhecendo sua dívida com Saussure; também influenciou a psicanálise de Jacques Lacan, a análise das narrativas literárias de Roland Barthes, o neomarxismo de Louis Althusser e muitos outros, se tornando um movimento com muita influência no mundo intelectual. Fora da cena intelectual francesa, o estruturalismo também alcança adeptos. Já na sua fase final e com o surgimento das primeiras críticas, Jean Piaget, epistemólogo suíço, define o estruturalismo como um sistema composto de três ideias principais: a totalidade, a transformação e a autorregulação (PIAGET, 1979). Com estas três ideias existe a possibilidade de discutir temas nas estruturas da matemática, física, biologia, psicologia, linguística, ciências sociais e, inclusive, na filosofia, como Piaget faz com a dialética.

Começando a se destacar nos anos 1960, Foucault era frequentemente definido como estruturalista – alcunha que recusou de forma veemente, chegando à ironia e ao cômico nas falas de refutação. Com o privilégio do passar dos anos e melhor compreensão de seus estudos, a recusa parece ser aceita atualmente, uma vez que a sequência do trabalho do pensador escapa totalmente das análises de estruturas. Dentro de uma ironia maior, em entrevista rara Foucault refuta o estruturalismo como original da França e argumenta que o movimento intelectual que se destacou no país devia muito ao formalismo russo (FOUCAULT, 2008). Como era de se esperar, Foucault recusa o rótulo, mas admite que o problema do estruturalismo tangenciasse o seu próprio: a constituição do sujeito, de modo que o estruturalismo e o pensamento foucaultiano continham um ponto de convergência: oposição à filosofia do sujeito *a priori*, refutando a tradição cartesiana francesa. Foucault previu ainda que o estruturalismo deu início a uma *cultura de esquerda não marxista*, mesmo que Althusser fizesse uma releitura marxista com princípios do estruturalismo. É curioso pensar no poder de antevisão de Foucault se notarmos que temos hoje frentes minoritárias comumente denominadas de esquerda apoiadas justamente em uma divisão macro entre neomarxistas e pós-estruturalistas, com repercussões por todos os campos das ciências humanas, inclusive a educação.

Na educação física temos, como mostramos anteriormente, correntes de ambos os pensamentos e uma das discussões mais pungentes da área no momento é justamente as disputas entre elas, como pode ser visto em artigos e trabalhos publicados em congressos (SOUZA FILHO *et al.*, 2017).

Retomando à questão do pós-estruturalismo, Peters (2000) reitera que todos os pensadores posteriormente classificados como adeptos do movimento estruturalista elegeram o capitalismo como problema, sendo profundamente influenciados por releituras do marxismo. Para o autor, e reafirmando o que dissemos acima, o termo criado nos Estados Unidos surge para atender a uma tarefa típica da academia local: assimilar e classificar trabalhos de gamas teóricas e autores distintos. Assim, é uma denominação criada por cientistas sociais de língua inglesa para rotular respostas, continuidades e críticas frente ao movimento estruturalista, tomando como referência predominante pensadores franceses, o que explica o discurso associativo entre pós-estruturalismo e intelectuais da França.

É importante ressaltar que o movimento que estamos chamando de pós-estruturalismo a partir de Peters (2000) e Williams (2012) não foi uma ruptura total com o estruturalismo, há entre ambas as correntes muitas proximidades. Talvez a principal, seja a crítica do sujeito racional humanista: há nos dois movimentos uma profunda suspeita ao peso dado para com o

conceito de consciência – ideia que sustenta a fenomenologia e o existencialismo, por exemplo. Logo, ambos os movimentos – estruturalismos e sua suposta versão pós – não apoiam o pensamento de um eu coerente, estável, autônomo, racional, apreensível, capaz de produzir conhecimentos objetivos, que separa bem e mal por critérios neutros e científicos. Se no projeto humanista o sujeito era o centro do processo, no estruturalismo o sujeito é mero portador de estruturas. O movimento pós-estruturalista, por sua vez, questiona os limites das estruturas, mas partilha o repúdio aos pressupostos universais advindos da racionalidade humana. Assim, supostamente é um movimento que ao invés de focar no autoconhecimento, modifica o privilégio para a função sociocultural, rejeitando filosofias que não consideram condições externas da sua própria criação. Da mesma forma, no lugar da consciência, os pensadores pós-estruturalistas enfatizam a constituição discursiva do sujeito, sua localização no espaço e tempo.

Essa recusa em conceber a verdade em termos de representação exata da realidade adquire uma força antirrealista profundamente atacada pelos opositores do pós-estruturalismo. Outros possíveis destaques dizem respeito à valorização do estilo na sensibilidade textual, a ênfase no inconsciente ou forças outras que governam o comportamento humano. Quando adentrarmos a questão da subjetividade e aprendizagem humana o destaque recairá justamente sobre estas forças.

Em acordo com o que foi afirmado até aqui, Silva (2007) considera que o pós-estruturalismo pode ser entendido como uma continuidade e, ao mesmo tempo, uma ruptura e transformação do estruturalismo. De fato, o pós-estruturalismo até mesmo amplia a centralidade da linguagem, como pode ser exemplificado nos conceitos foucaultiano de discurso e derridiano de texto. Mas exatamente em que a filosofia estruturalista e o movimento pós-estruturalista divergem com mais intensidade?

O pós-estruturalismo efetua, entretanto, certo afrouxamento na rigidez estabelecida pelo estruturalismo. O processo de significação continua central, mas a fixidez do significado que é, de certa forma, suposta no estruturalismo, se transforma, no pós-estruturalismo, em fluidez, indeterminação e incerteza. Por outro lado, o conceito de diferença, central ao estruturalismo, torna-se radicalizado (SILVA, 2007, p. 119).

Assim, enquanto o primeiro desvinculava-se da história para se concentrar nas estruturas, o segundo apresenta um renovado interesse por uma história crítica, historicizando questões ontológicas em métodos que se concentram no diacronismo, nas transformações e rupturas, através de genealogias ou arqueologias. Com isto, as obras ditas pós-estruturalistas colocam em xeque as aspirações científicas do estruturalismo, passando a enfatizar o

perspectivismo interpretativo. Questiona-se a autonomia dos sistemas estruturados e qualquer fundamentação lógica para o pensamento. Por fim, uma forte presença nos estudos pós-estruturalistas que os diferenciam do estruturalismo é a presença da temática do poder. Com destaque para Foucault, a questão do poder-saber, do poder como relação e não como essência, da produção discursiva do saber, do controle do corpo, são todas questões pertinentes a esse campo.

Agora, de onde emergem as forças do movimento que estamos provisoriamente denominando de pós-estruturalismo? Que vetores se aliaram para produzir um pensamento tão radical nas críticas representacionais? Iniciemos a resposta por uma breve recapitulação: a dialética de Hegel e sua análise da consciência foram uma forte influência sobre os pensadores da modernidade, como por exemplo, Marx e, conseqüentemente, da teoria crítica que viria posteriormente<sup>96</sup>. Jean Hyppolite pode ser citado como exemplo deste momento teórico muito forte no pós-guerra europeu. Hyppolite foi professor de pensadores do porte de Althusser, Foucault, Deleuze e Derrida.

Entretanto, dentro da máxima de que os alunos buscam superar o mestre, leitores de Nietzsche do porte de Derrida, com a crítica ao logocentrismo que privilegia a fala sobre a escrita, a crítica das metanarrativas de Lyotard, a proposta de episteme e descontinuidades históricas de Foucault e a filosofia da diferença de Deleuze promovem verdadeira guerra à ideia de totalidade, sendo, ao menos parcialmente, uma reação à filosofia hegeliana.

A postura antirrealista, anticientificista e antifundacionista coloca o pensamento pós-estruturalista em rota de colisão aos princípios humanistas e valores iluministas, acometendo, por fim a ideia de democracia; não para negar completamente, mas aprofundar sua noção a partir das críticas às oposições binárias (por exemplo, cidadão/estrangeiro) que excluem parte da população.

Muitos pensadores pós-estruturalistas vão se debruçar justamente na compreensão da genealogia das fronteiras simbólicas. O campo dos estudos culturais, importante base para a educação física cultural, enquadra-se nesta classificação e atingiu enorme popularidade acadêmica com suas análises ao ser impulsionado pelo pensamento pós-estruturalista. Movido também pela crítica ao totalitarismo que emerge na década de 1960, constrói um pensamento que visa justamente questionar a arbitrariedade das fronteiras culturais (HALL, 2008).

Assim, o questionamento da ideia de representação possibilita conceitos como diferença e desconstrução, entre outros, que incidem diretamente sobre valores considerados

---

<sup>96</sup> Como o renomado educador brasileiro Paulo Freire, que inspirado pela filosofia hegeliana da consciência de si, mobiliza o conceito de oprimido e opressor para o campo da educação.

universais na política e organização social. O conceito de governamentalidade de Foucault (2008) para explicar a arte de governo que emerge na política liberal do século XVI é um bom exemplo desse movimento que questiona as bases das propostas críticas e estruturalistas (FOUCAULT, 2008).

Na mesma direção, Peters (2000) afirma que Nietzsche foi lido por autores como Heidegger, Deleuze, Derrida, Foucault, entre outros, de modo que o pós-estruturalismo pode ser visto como uma resposta filosófica às pretensões científicas do estruturalismo, principalmente após o “combustível” nietzschiano. Os pensadores deste movimento denominado “pós” com forte influência dos textos de Nietzsche entendem o significado como construção permanente, altamente dependente do contexto, questionando verdades universais. Neste sentido, o sujeito autônomo racional da filosofia liberal é descentrado, discursivamente construído entre forças desejanças e socioculturais. Nesta ótica, a obra de Deleuze (2018) sobre Nietzsche foi um dos momentos inaugurais desta forma de pensar na França, enfatizando o jogo da diferença contra a dialética hegeliana.

A crítica da noção de verdade, feita por Nietzsche; sua ênfase na interpretação e nas relações diferenciais de poder; e sua atenção a questões de estilo no discurso filosófico tornaram-se motivos centrais para os pós-estruturalistas, na medida em que isso lhes permitiu se distanciarem das ciências humanas e se voltarem para a análise filosófico-crítica da escrita e da textualidade (Derrida); das relações de poder, do discurso e da construção do sujeito (Foucault); do desejo e da linguagem (Deleuze); de questões de julgamento estético e político (Lyotard); e de questões de diferença sexual e de construção de gênero (Luce Irigaray, Julia Kristeva, Hélène Cixous). (SCHRIF, 1996 apud PETERS, 2000, p. 40).

Cabe ressaltar que a enorme presença de Nietzsche foi apropriada de diferentes formas no processo histórico. De acordo com Peters (2000, p. 61), “A presença de Nietzsche é também evidente na crítica da cultura da ilustração feita por Max Horkheimer e Theodor Adorno”, há uma força de Nietzsche na crítica dos teóricos de Frankfurt ao culto cego do Iluminismo. O que destacamos, portanto, é o resgate de Nietzsche por autores como Derrida, Deleuze e Foucault após o pensamento do alemão ser correlacionado ao nazismo, deixando claro o quanto a sua crítica da razão alicerça o que Silva, Peters e Williams denominam pós-estruturalismo.

Ao adotar um perspectivismo cultural e um pluralismo moral, Nietzsche destrói as pretensões universalistas, aquilo que Lyotard (2009) denomina de metanarrativas, indicando que a verdade é um produto cultural histórico engendrado em disputas ferozes e constantes. Com isso, fere um ataque certeiro aos pressupostos da modernidade e suas instituições, como

a democracia, liberalismo, humanismo, igualdade, ciência e, no que nos interessa mais, à escola. Peters (2000), entretanto, enfatiza que a avaliação que Nietzsche faz da modernidade é complexa e não pode ser resumida a interpretações rasteiras, que o elevaram a categoria de último metafísico, romântico irracionalista ou relativista radical. Assim, os estudos do filósofo não reduzem a modernidade a uma compreensão coesa ou facilmente avaliada pelos homens do seu tempo, mas questionaria alguns valores específicos da modernidade. Em suma, com o passar do tempo, cada leitura de Nietzsche produz novos efeitos.

Diante do exposto, o que une tais obras consideradas pós-estruturalistas? Podemos elencar enfaticamente a crítica radical da razão universal concebida pelo Iluminismo, bem como o conseqüente sujeito racional, centrado, unificado, coeso. Todos os esforços partem na defesa da multiplicidade da razão, rebatendo a posição central da ciência moderna e trazendo para o cerne do pensar aspectos relacionados ao tempo e espaço. Logo, o pós-estruturalismo radicaliza a crítica do sujeito humanista cunhada pelo estruturalismo, apontando que não há sujeito como essência racional ou como portador de estruturas. A radicalização em alguns pensadores desse movimento vai além: não há sujeito algum! –; exceto como simples resultado de um processo social, talvez melhor explicitado pelo conceito de subjetividade.

Entretanto, as características apontadas acima continuam muito gerais e não deixam de contrapor o pensamento de alguns pensadores considerados pós-estruturalistas em muitas análises. Assim, o termo pós-estruturalismo necessita de maiores aprofundamentos para ter alguma serventia. Novamente segundo Peters (2000), outros termos como neoestruturalismo e superestruturalismo já foram citados por outros pensadores, o que demonstra a ambigüidade de um movimento sem contornos definidos e consenso acadêmico, que provoca reações acaloradas assim como o conceito de pós-modernismo. Sem um conjunto de pressupostos, um método único, uma teoria de pano de fundo ou mesmo uma escola do pensamento, fica a opção de referência a um movimento do pensamento. O autor afirma que:

O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade. O termo ‘pós-estruturalismo’ é, ele próprio, questionável (PETERS, 2000, p. 28).

Logo, é de se questionar fortemente qualquer trabalho que se apoie em uma teoria “pós-estruturalista” sem especificar o que exatamente está defendendo. Williams (2012), argumenta que o movimento denominado por pós-estruturalista só pode ser entendido a partir de uma análise profunda de suas produções, pois para ele há movimentos conceituais que



unem certos autores, sendo o denominador comum a ideia de que os limites do conhecimento têm um papel inevitável em seu âmago. Se o movimento estruturalista busca ilhas de conhecimento seguro ao envolver diferenças em estruturas rígidas, ir além é reconhecer a função desestabilizadora dos limites irregulares desta estrutura. Ao mudar a ênfase, o limite é o cerne, não por oposição ao âmago, mas positivo por si.

Não se trata, entretanto, de centralizar o limite, ele não pode ser identificado. A diferença é algo que não pode ser apreendido, exceto no seu momento de surgimento e transformação do centro. Ser pós-estruturalista, na visão de Williams, é rastrear os efeitos da diferença, do limite. Uma vez que depende de contexto para ter sentido e possibilitar a irrupção da diferença, estudos pós-estruturalistas são sempre aplicações práticas sobre o conhecimento do interior, demonstrando suas exclusões, naturalizações, arbitrariedades, construções reguladas por operações de poder. Sintetizando as aproximações propostas por Williams (2012) que para associar pensadores ao campo pós-estruturalista, temos:

- Rastrear os efeitos de um limite definido como diferença;
- Reconhecer que os limites do conhecimento têm um papel inevitável em seu âmago – o limite é o cerne;
- O limite não é definido por oposição ao interior, é algo positivo por si;
- O limite é uma coisa inapreensível que só pode ser abordada por sua função de irrupção e mudança no âmago;
- Não se trata de ser contra ou a favor de determinado modo de pensar de forma definitiva, mas defender a afirmação de um poder produtivo inexaurível dos limites, uma subversão de verdades.

Ainda que consideremos a perspectiva de Williams bem elaborada, unir pensadores tão distintos sob uma mesma nomenclatura nos parece muito perigoso, com potencial de apagar distanciamentos e tensões importantes. O que a explicação elaborada também evidencia é a difícil categorização de pensadores influenciados por Nietzsche, por um modo de pensar que prioriza a criação singular em detrimento de verdades estabelecidas. Com o que foi apresentado, argumentamos que conceitos com o prefixo “pós” esbarram na indefinição de suas alianças, gerando vínculos frágeis se analisados com maior profundidade. Em argumento contundente, Gallo (2013, p. 27) aponta a multiplicidade de referenciais e leituras que filósofos considerados pós-estruturalistas empreenderam, de modo que discorda de qualquer classificação em termos do prefixo – destacando que se o objetivo é apontar a sucessão no tempo, a obviedade dispensa tal denominação.

Discordo abertamente, portanto, daqueles que se apressam em falar em “pós-estruturalismo” ou em abarcar quase tudo sob o epíteto de “pós-modernismo”. De um lado porque o prefixo ‘pós’ designa apenas uma posterioridade temporal e aí caímos na obviedade: claro que absolutamente tudo o que foi produzido posteriormente ao estruturalismo é ‘pós-estruturalismo’, mas isso é muito pouco para delimitar um esforço de pensamento e produção conceitual; de outro lado porque o pós-modernismo, se é que podemos, de fato, falar em algo assim, seria também um termo excessivamente vago para designar esforços de pensamento (GALLO, 2013, p. 27).

Com essa perspectiva, poderíamos abandonar a discussão. Todavia, ainda que concordemos com Gallo, o que nos instigou a adentrar mais profundamente é o fato do termo “pós-estruturalismo” ser referência para o campo dos estudos culturais, uma das maiores influências do currículo cultural.

### 3.1.1. Afirmando um pensamento diferencial para a educação física

Para Nelson, Treichler e Grossberg (2008), estudos culturais denominam um campo que se subdivide em uma série de perspectivas teóricas, no entanto sempre com ênfase na análise da cultura, focando na regulação das identidades pelo poder. A emergência desse campo teórico ocorre no momento histórico da centralidade da cultura em aspectos substantivos e materiais, epistemológicos e acadêmicos, a partir de meados do século XX, e a compreensão de identidade e diferença aqui é cultural, distinta da ideia de diferença pura que discutiremos adiante.

Os estudos culturais também são fragilmente interligados, não há metodologia única, quadro teórico estável, coerente ou unificado, temática principal. Há sim, conceitos e formas de pensar que atravessam seus adeptos. Dentre eles, podemos destacar cultura, identidade, artefato e articulação. As explanações sobre a consistência dos estudos culturais estão muito bem apresentadas em muitas obras<sup>97</sup>, bem como a influência na educação física estão documentadas no Brasil em inúmeras pesquisas (VIEIRA, 2013; NUNES, 2011; ALVIANO JUNIOR, 2011; NEIRA; NUNES, 2011) e não é objeto de estudo neste momento.

O que nos parece pertinente apresentar são as relações análogas entre o campo dos estudos culturais e um anunciado movimento denominado em muitas obras como pós-estruturalismo: enquanto o primeiro se afirmava enquanto um campo unificado, mesmo que apresentando nuances e mudanças históricas, reforçando uma identidade e potencializando um

---

<sup>97</sup> Recomendamos Johnson (2006), Silva (2007), Escosteguy (2006), Schulman (2006), Nelson, Treichler e Grossberg (2008).

discurso com vistas à promoção de determinadas formas de lutas, os pensadores elencados como pertencentes ao segundo refutaram qualquer classificação identitária e as gerações que seguiram suas trilhas tendem a fazer o mesmo.

Ademais, o termo diferença, muito caro aos pensadores legatários de Nietzsche, também se apresenta nos estudos culturais, de forma conjunta ao conceito de identidade. Peters (2000), por exemplo, afirma que se existe um conceito que é típico do pós-estruturalismo é a noção de diferença, algo que nasce em Nietzsche, Saussure e Heidegger e é utilizado por vários intelectuais em formas variadas.

Mas os mesmos termos, identidade e diferença, apresentam função enunciativa bem distinta entre esses pensadores, movimentando o pensamento para locais que consideramos distanciados. Enquanto nos estudos culturais o conceito de identidade remete à cultura, para Guattari e Rolnik (2013), alguns dos pensadores comumente classificados como pós-estruturalistas, a própria ideia de cultura é reacionária. Isso demonstra que abarcar pensadores tão diversos sob a guarda de pós-estruturalismo é arriscada.

Para debater a questão do sujeito, a ideia de identidade e diferença é preterida por formas de pensar que contemplam processos de subjetivação, mas cada autor comumente enquadrado no termo pós-estruturalismo o faz à sua maneira, a partir de referenciais que lhes são singulares. Longe de ser uma questão de autoria, uma vez que o apontamento da inexistência do sujeito (enquanto essência racional) é presente em Foucault, para Deleuze e Guattari, por exemplo, trata-se mais de uma questão de rigor com a própria imanência do processo de criação do pensamento.

Assim, para além de uma postura pós-estruturalista, é possível no máximo remeter a uma série de movimentos pós-estruturalistas, no sentido de partirem com ou contra o pensamento estruturalista, com ênfase no plural para deixar evidente o distanciamento dos diversos projetos filosóficos abarcados na sugerida nomenclatura mãe – o que diminui em muito a potencialidade do termo enquanto instaurador discursivo.

Diante do explicitado, pensamos ser problemática a utilização do termo pós-estruturalismo, apesar da intensa sinergia com as premissas elencadas. Tampouco acreditamos ser possível negar pensadores e pesquisadores que se apoiam em tal definição, como a própria produção do currículo cultural, dada a profunda afinidade com seus propósitos. Mas acreditamos na necessidade de uma saída, na necessidade de buscarmos outras opções.

Retornemos as atenções ao conceito de diferença: de fato, parece um elo importante entre os pensadores que tomamos como aliados. Deleuze usa a ideia de diferença/diferenciação para criticar o conceito de representação de Platão e a dialética

hegeliana. Derrida usa o conceito denominando-o para *differánce*, para se referir não somente a diferença linguística como para demonstrar os limites linguísticos do sujeito, para citar dois exemplos. Logo, uma denominação alternativa comum para referenciar os filósofos franceses Foucault, Derrida, Deleuze e Guattari, unidos por algumas concepções, é a de filosofia da diferença. Melhor ainda, filosofia(s) da(s) diferença(s), para deixar clara a multiplicidade dessa perspectiva.

E de que modo essas teorias chegam ao Brasil? Segundo Gallo<sup>98</sup>, temos duas entradas da filosofia francesa contemporânea: a primeira via campo filosófico compreendido como um humanismo crítico; a segunda como pensadores do pós-estruturalismo via estudos culturais e estudos literários dos Estados Unidos, muito presente nos programas de sociologia, história e educação. Olgária Matos (2004), professora da USP, entende que o pensamento de Foucault, Deleuze e Guattari estão na tradição humanista da filosofia francesa. Para ela, Foucault e Deleuze são humanistas. Junto com o professor Gallo, discordamos dessa afirmação quando nos atentamos ao fato de que Foucault é um dos principais críticos do humano como valor universal, assim como Deleuze, logo é uma afirmação que soa estranha. Se levarmos em conta a crítica ao humanismo que ambos realizam, podemos nos referir a eles como no máximo pós-humanistas. Não é o caminho que traçamos.

Quanto ao segundo traçado, o livro “Crítica Pós-Estruturalista e Educação” marca a recepção brasileira sobre o pensamento francês no Brasil, organizado pelo grupo da UFRGS. O líder do grupo, o professor Tomaz Tadeu da Silva, vem da sociologia crítica, e juntos formam a força que consolida o pensamento francês contemporâneo, seguindo a tradição de Michael Peters, com muitas obras traduzidas por Tomaz Tadeu da Silva. Em muito bebemos nessa fonte para elaborar o pensamento por trás deste estudo, pois o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF), igualmente ampara boa parte de suas discussões nessa via teórica.

Neste momento há algum questionamento para com esta herança, seguindo os ensinamentos de Gallo (2013), para quem a ideia de pós é banalizadora, e não “foi banalizada”. O foco reside então no conceito de filosofia(s) da(s) diferença(s), com a recuperação da diferença no pensamento e a produção de visões de mundo múltiplas. Para o pensador, se vivemos um momento que não corresponde às perspectivas da modernidade, ainda é cedo para caracterizá-lo e, mais ainda, nomeá-lo.

Para nós, assim como nos termos defendidos sobre a questão de um movimento pós-moderno, interessa menos a definição acerca do termo a ser utilizado. A questão aqui aparenta

<sup>98</sup> Fala também anotada em aula da disciplina FE 194 – Pesquisas em Filosofia da Diferença.

ser a intencionalidade de evitar banalizações, como alertado por Gallo, bem como a propulsão de algumas premissas a partir desse pensamento. Indo além, ansiamos por exprimir que os movimentos do currículo cultural, ao perseguirem os planos traçados aqui, apresentam deslocamentos que levam a processos minoritários e potentes no trato com a diferença; de forma paradoxal, também apresenta movimentos majoritários que engessam possibilidades de criações pedagógicas. O que essa incursão conceitual nos revela são os percursos filosóficos do currículo cultural até o momento, explicando parcialmente a ênfase nas políticas identitárias e a relegação do capitalismo a tema secundário.

Assim, a discussão travada até aqui não se trata de uma questão meramente terminológica, ou uma disputa pela imposição de certa nomenclatura em detrimento de outras. Tal debate provoca reverberações por todo o campo filosófico, educacional, curricular e, por fim, na educação física escolar, isto é, há disputas curriculares alimentadas pelos debates filosóficos carregando em sua esteira todas as dimensões da luta: disputas na construção de currículos oficiais, disputas acadêmicas nos espaços de divulgação científica, disputas nos espaços de discussão coletiva escolar, culminando com a prática docente no cotidiano escolar.

Conforme afirmamos há pouco, algumas questões sequer podem ser pensadas sem o aporte filosófico criado pelos filósofos da(s) diferença(s). Assim, os debates em torno do capitalismo, sujeito, realidade, linguagem, poder, democracia e desejo ganham ferramentas conceituais que exploram limites estabelecidos por diversas perspectivas teóricas que os antecedem. Nesse sentido é que nossa análise do currículo cultural aponta que a introdução desse debate a essa produção teórica tem muito a contribuir para o campo da educação física escolar<sup>99</sup>.

Por todas as obras da perspectiva cultural que estudamos, encontramos inspirações potentes que criaram ou mobilizaram uma série de conceitos e conseqüentemente alguns procedimentos didáticos. A ênfase maior está no trato com a linguagem, entendida como constituidora do real, e na questão acerca do poder entendido como relação, como governo de condutas, disputas representacionais, enfrentamentos curriculares e embates no cotidiano escolar. Mas outras questões ainda foram pouco enfrentadas pelos pesquisadores e professores, em especial do GPEF. Temas como capitalismo, os questionamentos da democracia representativa e o desejo apenas assombram o plano coletivo traçado no âmbito curricular pós-crítico da educação física. São os movimentos aberrantes do currículo cultural.

---

<sup>99</sup> No domínio do GPEF conceitos como diferença, cultura e identidade tem provocado algumas dificuldades teóricas, muitas vezes incorrendo em argumentos que não distinguem campos teóricos. Não se trata de novas criações, mas de avanços relutantes.

Caminhando para o fim da seção, é importante ressaltar que as posições aqui defendidas como parte do pensamento de uma filosofia(s) da(s) diferença(s) não estão livres de crítica. Talvez a crítica mais incisiva venha dos movimentos identitários e diga respeito ao fato de que, justamente no momento histórico que sujeitos alijados dentro de uma composição sociocultural profundamente contraditória e excludente, como negros, mulheres e homossexuais, passam a conquistar direitos e se afirmarem como sujeitos na malha social, a teorização defendida alega a morte do sujeito (SILVA, 2006).

Atacado por um lado pelo pensamento liberal renovado por práticas políticas e econômicas neoliberais (com a acusação de niilismo e “manipulação da realidade” com objetivos particulares), e por outro lado pela continuidade e renovação do pensamento marxista, muitos apontam a exaustão da crítica do sujeito. Entretanto, apesar de reconhecer as dificuldades teóricas na sua relação com a materialidade das lutas, cremos não ser possível um retorno filosófico à ideia de que o homem é o mestre de suas ações a partir de uma ideia de real que é representatividade fiel de uma totalidade. O Renascimento de um humanismo iluminista sem novidades teóricas beira a ingenuidade.

Nessa linha temos o liberal Hicks (2011), que afirma que os “pós-modernistas”<sup>100</sup> são monoliticamente de extrema-esquerda, de modo que há aspectos políticos que os unem além das questões epistemológicas estudadas anteriormente. Para o autor, o recurso pós-moderno à subjetividade e à irracionalidade possui objetivos políticos, uma vez que o liberalismo dominou o contexto ocidental após a queda do muro de Berlim e o que majoritariamente se discute é qual a melhor formato desse liberalismo: conservador, libertário ou um novo *welfare state*. A própria ideia de um movimento uniforme denominado de esquerda coloca no mesmo bojo todos os pensadores da crítica social contemporânea e a superficialidade da crítica exemplifica muito bem os ataques recebidos por um lado.

Pelo outro lado, a(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) tampouco gozam de prestígio nos contextos ancorados pelo materialismo histórico dialético. Não são raras as acusações advindas desses últimos em relação ao pensamento caracterizado como pós-moderno e/ou pós-estruturalista que, conforme argumentam, além de fragmentar as lutas por demandas sociais, contribuem para a manutenção/reforço do neoliberalismo. Apesar do proselitismo marxista, a década de 1960 foi marcada pela erupção de diversos movimentos sociais pautados por lutas identitárias, como o movimento feminista, a luta contra o racismo, as lutas antiprisionais. Todos esses movimentos estavam afastados dos comandos revolucionários

---

<sup>100</sup> Termo utilizado pelo autor dentro da concepção refutada no primeiro capítulo, mas que entendemos abarcar toda a filosofia da diferença.

marxistas tradicionais e um dos símbolos da época são as manifestações conhecidas como “Maio de 1968”<sup>101</sup>, que teve como marco inicial a greve de estudantes na França, mas que teve apoio em outros países pela Europa. O destaque para essas lutas reside no fato de que os objetivos iam além de questões macropolíticas, pois armaram resistência contra subjetividades dóceis a valores pré-estabelecidos, passando por questões sociais e culturais, como a recusa a certas formas de governo no campo da sexualidade, educação e prazer. São questões que não podem nem sequer ser pensadas sem os fundamentos da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s).

### **3.2. Segundo mapa: aberrações sóciomaquínicas**

O movimento tencionado de discutir o campo curricular da educação física inspirado por um devir-menor dá-se em um contexto contemporâneo marcado por inúmeras crises anunciadas – crise da modernidade, crise econômica, crise política, crise epistemológica, crise social e, não podemos deixar de mencionar, crise do campo da educação física. É possível que a sensação de uma crise que transpassa muitos pensamentos, no sentido de perda de homeostase, nada mais seja que os problemas típicos de nosso tempo, tendo sua urgência determinada pelo nosso próprio sentimento de protagonismo. Inegável é, entretanto, que o sentimento carregado com certa negatividade permeia muitas análises e compõe nossos modos de existência.

A discussão sociopolítica parece ainda mais urgente nos dias atuais, se possível fosse mensurar tal necessidade. Tal afirmação encontra respaldo nos inúmeros confrontos globais (quase sempre com EUA, União Europeia, Rússia e China como pivôs em termos internacionais e os constantes confrontos guerrilheiros à margem do contexto), bem como no recente acentuamento entre rivalidades partidárias e ideológicas no contexto sociocultural brasileiro. O que se desvela, com obviedade, é a urgência de discutirmos o capitalismo.

Para exemplificar, no Brasil inúmeras questões pertinentes à vida coletiva passaram a ser tratadas de forma mais intensa e polarizada no novo milênio. Debates em torno do meio ambiente, projetos governamentais (Bolsa Família, PROUNI, Minha Casa Minha Vida, FIES), maioria penal, legalização do aborto e das drogas, construção de gênero e da sexualidade, ações afirmativas no campo da educação (cotas raciais e sociais), combate ao

---

<sup>101</sup> Greve geral na França que, no mês de maio de 1968 tomou proporções revolucionárias ao ter adesão de muitas camadas sociais porta voz de muitos discursos que, em comum, tinham a insatisfação aos moldes capitalistas que guiam a sociedade.

racismo e destruição das populações indígenas, entre outros, passaram a ser enquadrados em termos dicotômicos de “esquerda” e “direita” com maior frequência, principalmente no interior da cibercultura (LÉVY, 2010), esse espaço virtual de criação, compartilhamento e disputa de culturas criado pelas tecnologias de informação e comunicação, com destaque para as redes sociais.

Isso não significa afirmar que a história política brasileira esteve à margem das disputas políticas espectrais, e sim que o processo de atualização da divisão política tem sido alimentado pelas novas tecnologias de comunicação e informação o que promoveu um novo capítulo, popularizando jargões da política oficial e colocando em circulação de forma ampla conceitos anteriormente restritos a populações específicas (como por exemplo, os acadêmicos, políticos profissionais, profissionais de mídia, entre outros). Todavia, a profundidade e amplitude das discussões são questionáveis e alguns efeitos são perturbadores – como o acirramento de inúmeros debates em tons de violência, ancorados numa divisão esquerda/direita pouco discutida e aprofundada.

Norberto Bobbio apresenta na reedição do seu pequeno, mas instigante livro *Direita e Esquerda: razões e significados de uma distinção política* (1995), um argumento que rebate críticos que consideram os conceitos de direita e esquerda<sup>102</sup> na política como termos obsoletos. É possível que tal afirmação fizesse algum sentido na Europa pós-queda do muro de Berlim, quando muitos apontaram o fim da história, a vitória definitiva do capitalismo. Poucos anos mais a frente, no entanto, Bobbio deixa claro que a disputa se encontra novamente acirrada, mesmo que revestida de outras roupagens.

Como toda ideia, pensamento e conceito, o binarismo político passa por constantes atualizações e conta com uma pluralidade de sentidos. Bobbio (1995) afirma que os termos compõem uma díade antitética, da qual já se esboçaram explicações psicológicas, sociológicas, históricas e mesmo biológicas. Para o autor, esquerda e direita:

[...] indicam programas contrapostos com relação a diversos problemas cujas soluções pertencem habitualmente à ação política, contrastes não só de ideias, mas também de interesses e de valorações a respeito da direção a ser seguida pela sociedade e que não vejo como possam simplesmente desaparecer (p. 33).

---

<sup>102</sup> A origem dos termos direita e esquerda, remetem à Revolução Francesa de 1789, e o subsequente Império de Napoleão Bonaparte, quando os membros da Assembleia Nacional se dividiam em partidários do rei à direita do presidente e simpatizantes da revolução à sua esquerda. Assim, o conceito de “esquerda” remete historicamente aos grupos que buscavam mudanças, enquanto que o termo “direita” remete aos grupos conservadores.



A discussão sobre estes termos possui ainda muitas obras calcadas pela ciência política e pela sociologia, e muitas abordam o contexto brasileiro<sup>103</sup>, de modo que não é objeto de estudo deste trabalho nos aprofundar nesse debate. É manifesto que os conceitos, mesmo que de forma ancorada no senso comum, tornaram-se nesta década parte do léxico da população brasileira que usufrui das redes sociais tecnológicas advindas da invenção da internet duas décadas antes. Considerando que o Brasil possui 62% da sua população conectada em redes sociais, não é algo a ser ignorado (WE ARE SOCIAL, 2019).

Mas em geral esse debate e seus efeitos vêm acompanhados pela falta de rigor e profundidade, o que tornam esses enunciados potentes subjetivadores de polarizações políticas. Como resultado, temos a organização de grupos político-partidários que englobam diversas questões atuais assumindo de forma radical as polarizações das posições conservadoras e revolucionárias. Mesmo que o processo de subjetivação de cada indivíduo esteja muito além das questões identitárias, é comum encontrarmos discursos em defesa de verdadeiros “blocos de pensamento”, onde o discurso do “lado” assumido como verdade se sobrepõe ao indivíduo. São grandes “guarda-chuvas” que comportam inúmeras visões, algumas até contraditórias (como os cristãos defensores do porte de armas), mas consideradas pertinentes ao posicionamento sociopolítico, sobre temas distintos e diversos que perpassam questões econômicas, sociais, culturais e políticas.

É possível afirmar que as discussões polarizadas nos termos direita e esquerda alcançaram um surto de popularidade na sociedade brasileira contemporânea principalmente após os eventos de junho de 2013, nomeados por alguns como “Primavera Brasileira” (MORAES; SANTOS, 2013), em referência à Primavera Árabe. Os protestos no Brasil em junho 2013 aconteceram na forma de várias manifestações populares por todo o país, em um movimento inicial denominado Passe Livre, que contestava os aumentos nas tarifas de transporte público na cidade de São Paulo e reivindicava transporte gratuito para a população.

As manifestações que tomaram as ruas do Brasil naquele período foram as maiores mobilizações populares no país desde o movimento que pedia pelo *impeachment* do então presidente Fernando Collor de Mello em 1992. Os acontecimentos políticos daquele mês inspiram análises e pensamentos contrastantes até o momento atual, quase sete anos após. De fato, o tempo transcorrido desde então pode ainda ser muito curto para fornecer distanciamento suficiente para análises melhor embasadas. É como tentar compreender uma onda estando na sua crista, antes mesmo de suas reverberações, e não temos intenção alguma

---

<sup>103</sup> Utilizei como apoio teórico, além de Bobbio (1995): Fernandes (2011), Giddens (1997), Reis (2006) e Fausto (2017).

de esgotar essa tarefa neste momento, mas somente buscar algumas indicações e articular com a questão do capitalismo.

Uma narrativa impulsionada de forma mais intensa é produzida nessas manifestações de 2013 afirmando se tratar de um levante popular sem filiação partidária, impulsionado por meios digitais e reivindicações de forte apelo nas massas oprimidas pelas condições capitalistas (SINGER, 2013). Para outros, essas manifestações indicam que as massas foram facilmente capturadas pelos fluxos financeiros, servindo às disputas partidárias que se seguiram e culminaram com o impedimento da presidenta reeleita no ano seguinte, em 2014 (RODRIGUES, 2014).

A eleição que veio no ano seguinte, muito apertada entre partidos considerados popularmente como pertencentes ao espectro de direita ou esquerda, serviu como madeira na fogueira da polarização política. Dessa forma, a seguinte sequência de eventos: protestos populares (2013), eleições (2014), impedimento (2016), novas eleições (2018) retroalimentados diariamente por milhões de usuários nas redes sociais (Facebook, Twitter, WhatsApp, principalmente) subjetivaram boa parte da população brasileira em discursos políticos aos moldes futebolísticos. Atualmente, talvez não seja arriscado dizer que muitos brasileiros possuem, assim como um time do coração, um lado do espectro político como parte de sua subjetividade.

Como já afirmado anteriormente, uma das consequências da polarização é a articulação do senso comum com temas contemporâneos polêmicos e sensíveis a uma posição político-partidária. Muito subitamente, assuntos como aborto, minoridade penal, médicos estrangeiros, bolsas sociais, programas de ação afirmativa, regulação midiática, movimentos sociais e praticamente qualquer tema social são associados com a fatídica divisão política entre direita e esquerda. A direita é fragilmente associada a uma defesa do capitalismo como modo de organização social, enquanto a esquerda define-se como a defesa do socialismo com alinhamento marxista. A popularização de conceitos restritos ao campo da filosofia política pode ser, talvez, o primeiro passo rumo à politização crítica de uma massa pouco ocupada com as questões nacionais, mas parece que tal afirmação necessita de certo otimismo. Independente dos acontecimentos futuros, a discussão se apresenta polarizada e rasa.

Para escapar de tal antítese que pouco contribui com o debate, o pensamento de Deleuze (DELEUZE; PARNET, 1995) sobre governo de direita e de esquerda é interessante e parece potente para essa discussão. Em uma conhecida entrevista concedida para Claire Parnet, intitulada *O que é ser de esquerda?* e que juntamente com dezenas de outras questões resultará no documentário *O Abecedário de Gilles Deleuze*, o autor afirma que não existe

governo de esquerda. É o tipo de afirmação que escapa à compreensão do senso comum: para Deleuze, ser de esquerda é uma questão de percepção, um modo de apreender o mundo ou, ainda, de “ser ou devir minoria”.

Ao entender como movimento de esquerda um devir atento às necessidades de minorias, elimina-se a possibilidade de um governo de esquerda, uma vez que governar é devir maioria, devir controle, devir poder – algo que, como vimos, não existe nesta concepção. Não se trata, entretanto, de uma defesa da ausência de diferenças entre governos: há governos mais e menos sensíveis às necessidades dos desprovidos de privilégios, mas, no limite, o que teríamos seria um governo que atenderia algumas demandas do pensamento enquadrado como esquerda – em tempos de crise capitalística, todavia, talvez não seja algo a ser desprezado.

Diante do exposto, o posicionamento é de distanciamento do antagonizado, buscando uma afirmação política de devir minoritário, se distanciando da divisão calcada no senso comum. Entretanto, nos âmbitos acadêmicos novamente temos uma discussão apaixonada, polêmica e amplamente discutida, pois mesmo nesse espaço os direcionamentos políticos são muitas vezes polarizados, binarizados e simplificados. Como discutido nas linhas anteriores, boa parte da filosofia ocidental moderna dá sequência à busca de uma verdade. Isto inclui as correntes materialistas, como o marxismo, que buscam através de uma “teoria total da sociedade” a defesa de uma verdade única, na qual o sujeito finalmente acessaria a realidade e a modificaria por meio da “consciência crítica” (SILVA, 2000).

Entretanto, a partir da perspectiva da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s), a questão da verdade única é objeto de crítica, impulsionando pensamentos baseados no perspectivismo, de modo que a concepção de mundo calcada na multiplicidade de pontos de vista traz implicações radicais para a organização do conhecimento, seja ele econômico, político, cultural, educacional. Logo, se ambas as correntes teóricas que dominam as discussões políticas no mundo contemporâneo possuem rastros na modernidade, tencionamos utilizar uma linha de fuga para a questão, qual seja, pensar a política a partir de filósofos da(s) diferença(s).

A discussão é atual, mas igualmente idosa, uma vez que há anos Foucault apontou o quanto perturbador pode ser ter como polos de opções “doenças do poder” como o fascismo e o estalinismo, uma vez que as duas alternativas utilizaram e desenvolveram dispositivos presentes na sociedade produtiva contemporânea (apud RABINOW; DREYFUS, 1995). Neste sentido, Foucault aponta para uma necessidade de seu tempo que continua urgente, qual

seja, o destaque para a filosofia como vigia dos excessos dessa razão estatal moderna – tarefa aparentemente hercúlea, principalmente diante do cotidiano que tem se apresentado.

Em um texto na fase final da sua vida, Foucault (1982, apud RABINOW; DREYFUS, 1995) destaca que de forma geral existem três focos de lutas: contra as formas de dominação, contra as formas de exploração e contra as formas de sujeição. A história das civilizações aponta diversas ocorrências dessas lutas, isoladas ou mesmo misturadas, geralmente com um formato prevalecendo. Influenciado pelo contexto de “Maio de 1968”, uma vez que já era pensador renomado no período das manifestações, Foucault destaca justamente as lutas pela subjetividade como as mais importantes, mesmo que os outros formatos ainda persistam.

Certamente, análises marxistas relativas às formas de desigualdade econômica que caracterizam a sociedade capitalista e, ainda, os efeitos da racionalidade neoliberal são potentes para problematizar lutas contra exploração. Silva (2000) enfatiza esse aspecto ao considerar que algumas lutas podem ser potencialmente mais nefastas do que outras. Às análises marxistas podemos somar pensamentos defensores de uma reafirmação do projeto moderno no enfrentamento dos problemas contemporâneos, quando apontam que muitos locais do mundo ainda estão em regimes de servidão feudal.

Sem negar essa perspectiva por completo, não nos valem da postura sectária, que trata toda análise que não segue a lógica marxista/crítica como perniciosa à causa, sendo prontamente refutada e enquadrada às vezes em tom de deboche como pós-moderna ou neoliberal, como se fossem sinônimos ou englobando como a mesma coisa muitas análises distintas. Além do mais, Foucault não buscou na sua vida acadêmica fornecer explicações macroeconômicas que se contrapusessem ao pensamento produzido por Marx e Engels na obra *O Capital*. Os estudos foucaultianos de constituição do Estado Moderno, dentro desta ótica, foram de posicionamento filosófico analítico com o objetivo de examinar uma racionalidade política e compreender as estratégias dessa forma de governo. Nessa perspectiva, Foucault se limita a descrever as racionalidades do liberalismo, cunhando conceitos como poder pastoral, poder disciplinar e biopolítica.

Quem buscou um aprofundamento ou revisão da visão marxista sendo, portanto, profundo devedores de Marx e Engels, foram Deleuze e Guattari. Como filósofos da diferença que, juntamente com Foucault, servem como sustento desta tese, igualmente sofreram críticas quando apresentaram ao mundo uma original perspectiva da sociedade. Na obra de 1972, denominada *O Anti-Édipo*, os autores criam uma potente crítica ao capitalismo e seus nefastos efeitos, ainda muito no clima dos acontecimentos de maio de 1968 e antes de uma forte retomada neurótica em meados da década de 1970. Portanto, é possível destacar que pensar

com Deleuze e Guattari não se trata de uma opção dentro do binarismo discutido e sim desanuviar o olhar, não entrando em contradição com um posicionamento de desconfiança inspirado pelo pirotécnico Foucault. Inseridos nesta forma de pensar e de forma alguma buscando uma posição salvacionista, nos propusemos a pensar o campo da educação física.

A ressalva extrema a ser feita é que não nos colocamos na tarefa de pensar alternativas ao modelo moderno de sociedade, materializada nas múltiplas organizações de um Estado (ou ausência deste), tendo em vista a permanente desconfiança dos modelos democráticos existentes. Há algumas décadas essa discussão filosófica tem sido muito forte: podemos ainda apostar no poder da razão? A modernidade é um projeto inacabado? Renegar a modernidade é cair em um niilismo reacionário? Sem o tempo, capacidade e interesse em questões tão profundas e complexas, o que nos interessa apontar aqui é um certo esgotamento das análises macropolíticas, que em geral operam por meio de modelos fixos.

Como discutimos anteriormente, os movimentos filosóficos resistentes ao fim da racionalidade moderna buscam alternativas, como a racionalidade comunicativa de Habermas (FENSTERSEIFER, 1999), em oposição a uma totalitária racionalidade instrumental. Há muitos outros intentos nesse sentido e de modo algum inferimos tais esforços como equívocos ou fadados ao fracasso. De fato, em vários momentos sentimos que as análises se aproximam, há intersecções, pontos de articulação, mesmo que o recorte no caos seja bem distinto, que pertençam a planos distanciados. Refutamos fortemente somente análises que consideram qualquer pensamento fora desse esforço de resgate moderno como conservadoras, hedonistas, “alienadas”, fragmentadas e manipuladas<sup>104</sup>.

Em consonância com as afirmações da seção anterior, acreditamos que a proposta cultural na educação física ainda não enfrentou devidamente alguns ataques das teorizações críticas: ao se apoiar com maior ênfase no multiculturalismo crítico, o currículo cultural acaba por se aproximar das políticas identitárias, negligenciando os efeitos do capitalismo nas produções sociais. Mesmo quando investe nos estudos culturais, o plano traçado pelo GPEF ainda esbarra em algumas concepções de sujeito, explicadas por este campo como processos de identificações, que remetem a alguns transcendentalismos e obliteram o debate acerca do desejo.

---

<sup>104</sup> Há, igualmente, uma miríade de esforços no sentido de pensar alternativas ao contexto sociopolítico contemporâneo que não reafirmam uma filosofia da consciência, mas, nem por isso, deixam de ser eticamente orientados a um devir-menor. Assim sendo, fica muito difícil marcar territórios que contraponham radicalmente projetos de revisitação moderna com projetos minoritários desapegados de um sujeito racional: se o objetivo são enfrentamentos ao capitalismo mundial integrado, a proposição de novas formas de existência, nos parecem múltiplos caminhos em uma mesma direção.

Isso não significa, entretanto, que autores que fazem parte de movimentos como multiculturalismo ou estudos culturais não se colocaram para pensar as questões socioeconômicas, que não se ocuparam com a macropolítica capitalista. Ao contrário, boa parte das preocupações de Stuart Hall passa pelos efeitos da globalização econômica, social, tecnológica e cultural. Suas análises centralizam as disputas por representação linguística para compreender as regulações globais pelo circuito da cultura (HALL, 1997). Ernesto Laclau, igualmente no campo dos estudos culturais, e Henry Giroux e Peter McLaren, pelo lado do multiculturalismo crítico, para ficar somente em alguns nomes, também dedicaram muito de suas preocupações com a desigualdade econômica mundial. O que estamos afirmando, portanto, é que a produção do GPEF, em especial os relatos de prática, pouco trataram da questão.

Ao separarmos as especificidades das obras basilares com o corpo dos relatos produzidos no plano do currículo cultural, visualizamos desde a primeira obra teórica passagens que articulam os pressupostos filosóficos, especialmente o multiculturalismo, com a questão da sociedade neoliberal, e se espalham nesse tom por todos os outros livros:

A política educacional neoliberal tem concentrado forças nessa questão. As escolas passaram a ser vistas como provedoras dos conhecimentos e das habilidades ocupacionais necessárias à atuação profissional na sociedade capitalista. Sob essa visão, a escolarização se associa às exigências de uma formação tecnocrática e especializada (NEIRA; NUNES, 2006, p. 194).

Além disso, alguns capítulos de livros produzidos no âmbito tratam diretamente a questão supracitada. Para exemplificar, temos um que esclarece as origens do termo neoliberalismo (NEIRA, 2007); outro que trata da educação corporal e tece crítica à pedagogia *fitness* como uma marca do mundo neoliberal (COSTA; NEIRA, 2016); há novamente menções à pedagogia do *fitness* na última obra de Neira (2018<sup>a</sup>); ou ainda um terceiro que articula as proposições de Hall em conjunto com os ensinamentos do teórico político argentino Ernesto Laclau para realizar uma crítica ao neoliberalismo (NUNES, 2015). Neste último, especificamente, Nunes expõe algumas visões da compreensão do conceito de diferença, usando os estudos culturais para atacar a ideia presente no senso comum, de forma ainda mais intensa na educação física, do “fazer a diferença” neoliberal – um discurso construído para subjetivar na lógica produtivista/consumista.

Contudo, diante da extensa produção do GPEF, tais momentos nos parecem escassos, apontando que a questão do capital precisa ser mais enfatizada. Mesmo o caminho aberto por esses raros textos é pouco seguido na produção empírica e a organização socioeconômica

capitalista é raramente colocada em questão nos relatos empíricos do GPEF. É por isso que consideramos o tema do capitalismo uma irrupção tectônica no plano da perspectiva cultural em educação física, de modo que nos pusemos a esquentar o debate trazendo a perspectiva deleuze-guattariana.

### 3.2.1. Micropolítica e microrrevoluções do desejo

Na obra *O Anti-Édipo*, verdadeira máquina de guerra teórica, texto escrito em rizoma, Deleuze e Guattari (2011a) fornecem uma alternativa para pensarmos politicamente a sociedade capitalista contemporânea. Dentro de seu rigor, o livro faz uma crítica ao capitalismo, à psicanálise e ao marxismo – mesmo que seja profundamente devedor deste, pois há uma atualização esquizofrênica do marxismo. A produção teórica da época em meados de 1960 ainda não foi bem digerida e muito até hoje se estuda os autores que viveram e produziram naquele momento. Atualmente, com o espírito da distopia pairando com força (como pode ser evidenciado na arte, literatura e criações de ficção científica, bem como por toda a produção teórica em torno dos temas cibercultura e ciborgue), o livro *Anti-Édipo* aparenta ainda mais relevância.

Não é possível pensar a obra de Deleuze e Guattari sem pensar no ciclo de subjetividades no qual o livro *Anti-Édipo* está inscrito, um ciclo de embates muito fortes nos anos 1960 por todo o mundo, com lutas operárias, a produção cultural como trincheira de guerra, lutas coloniais (Cuba, Vietnã entre outros), lutas de afirmação racial, lutas feministas, a revolução sexual com o anticoncepcional, revolução cultural chinesa (uma revolução dentro de uma revolução) explodindo em várias partes do mundo todo. Todas estas lutas não eram somente lutas de resistência, mas possuíam um componente positivo de produção, funcionando como verdadeiros laboratórios para novas subjetividades. O livro é tributário de todo este contexto, mesmo que ele mesmo não tenha circulado nos movimentos sociais, pois foi publicado já no fim desse processo. Na esteira desse movimento, os pensadores instauram uma nova discursividade do desejo e do inconsciente que critica também a função conformista da psicanálise (freudiana e lacaniana) e o fim da história marxista, ou seja, discordam da “inevitável” revolução pelo esgotamento do capital, bem como qualquer hipótese aceleracionista. Logo, apresentam uma linha de fuga à dicotomia política capitalismo/neoliberalismo x socialismo/comunismo (DELEUZE; GUATTARI, 2011a).

A partir de uma ontologia política profundamente transversal, antidisciplinar, Deleuze e Guattari construíram uma filosofia da imanência e da multiplicidade que se opõe a uma totalidade hegeliana e a uma transcendência do humano. Todos os dualismos são atravessados pela ideia de máquina, seja ele do humano e do natural, e mesmo entre o real e a linguagem. O conceito de máquina rasga fronteiras do conhecimento e passa ao exercício da composição, das conexões rizomáticas. Assim, para os pensadores não há totalidade sequer como um problema, não há referências nos seus sistemas conceituais. Recusa-se o problema do uno, e o uno não cria novas questões, de modo que não há negativo, falta, mas *produção de parcialidades*. De partida, desfere-se grande golpe a qualquer filosofia que distingue interno e externo, qualquer exacerbado subjetivista, já que tudo é social (DELEUZE; GUATTARI, 2011a).

A reboque, a linguagem também não é enfoque filosófico. A virada linguística, tão cara ao estruturalismo e aos estudos culturais, para alguns críticos um modo de análise que beira o solipsismo, na filosofia do real de Deleuze e Guattari não recebe a mesma atenção. Neste caso, a linguagem faz parte da realidade e não o inverso. Há, portanto, uma geologia da moral, demonstrar como as coisas emergem na sua imanência, algo que se torna muito atual em um período antropoceno. Também não é uma filosofia da representação, as máquinas não produzem imagens para serem codificadas, mas produzem justamente o real. Assim, Deleuze e Guattari nunca respeitaram o espaço epistemológico kantiano e produziram, como dito acima, uma ontologia própria. O que se apresenta é uma filosofia multidisciplinar, um anti-humanismo e um monismo. Podemos evidenciar essas afirmações logo na primeira página do texto, onde encontra-se uma citação fundamental: “Há tão somente máquinas em toda parte, e sem qualquer metáfora: máquinas de máquinas, com seus acoplamentos, suas conexões” (DELEUZE; GUATTARI, 2010a, p. 11).

O livro se propõe a introduzir o conceito de produção na natureza, na história e no desejo. Há uma produção ontológica da natureza que deixa de pensar em sujeito e objeto, abrindo espaço para estudos da subjetividade. Há uma crítica ferrenha da separação entre natureza e história. Vamos ver melhor essa questão: para Marx, o comunismo é inevitável diante da agudização das crises capitalistas, é um movimento afirmado por uma necessidade. Daí o aceleracionismo de muitos pensadores, que defendem medidas que aumentem as contradições internas no capitalismo tendo em vista a forma final da sociedade comunista. Trata-se de uma hipótese fatalista, teleológica, que acompanha as teorias neomarxistas, exceto pelo pensamento de Deleuze e Guattari que, apesar da contradição, se consideram profundos devedores de Marx.



No Anti-Édipo, Deleuze e Guattari discordam da visão determinista, pois analisam a sociedade através do desejo. Nesse sentido, a disputa de classes é movida pela produção desejante. Mesmo as relações de poder em Foucault, discutidas anteriormente, são uma codificação das máquinas desejantes. Dessa forma, a teoria presente no Anti-Édipo é o elo que liga a psique ao social. Como não são dialéticos, para Deleuze e Guattari a história deve ser analisada pelos movimentos de fluxo de desejo, que são contingentes. Logo, não somos capitalistas por uma necessidade histórica, somos capitalistas porque assim desejamos – ou somos agenciados a desejar.

Quanto à psicanálise, a crítica é igualmente contundente. Não se negam as estruturas que a psicanálise identifica, como o complexo de Édipo, mas entende-se que tais estruturas são já efeitos de uma sociedade capitalista. Os recalcamientos desejantes são, portanto, efeitos da máquina estatal moderna e não uma estrutura naturalizada do homem. A principal crítica refere-se ao desejo como falta. Na visão de Deleuze e Guattari, o desejo é produção, como afirmação. O desejo é a infraestrutura da política. Mesmos os anseios fascistas não são rebaixamentos à barbárie, alienação ideológica, mas possui uma positividade, uma função desejante.

O desejo vai até aí: às vezes desejar seu próprio aniquilamento, às vezes desejar aquilo que tem o poder de aniquilar. Desejo de dinheiro, desejo de exército, de polícia e de Estado, desejo-fascista, inclusive o fascismo é desejo” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 32).

Logo, o que distingue os seres humanos de outros acontecimentos é que somos máquinas desejantes, pervertendo o desejo entendido como falta da psicanálise. É o inconsciente que deseja e não um sujeito; mas o que ele deseja não são objetos, não é o poder, não é dinheiro e sucesso. Nosso inconsciente necessita produzir intensidades, intensificar o desejo num processo que é primeiro, mas é recalcado pelas formações sociais, sempre em interrupções, cortes. Como seres desejantes, temos fluxos que nos acontecem pelo devir, pela transição de estar sendo algo diferente a cada instante, entretanto num fluxo singular, agenciado pelas circunstâncias, pelo contexto, pela contingência, pelas outras máquinas, sejam máquinas orgânicas, inorgânicas, materiais, abstratas, culturais, sociais, físicas enfim. São agenciamentos de poder que produzem desejo, o desejo só existe maquinado, determinado por agenciamentos. Como os processos de individuação são agenciados pelo desejo, não há ideologias, maniqueísmos; o processo inclui o desejo pela própria repressão, desejo por ter a vida organizada pelo fora. Do ponto de vista do interesse, podemos até pensar em enganos, erros, alienação. Se pensarmos em produção de desejo, em inexistência de

sujeito racional, o que há é vontade, não dentro de uma posição maniqueísta e sim dentro da multiplicidade.

Mas como age o maquinário social agenciador de desejo? De que maneira somos submetidos a uma organização do fora, que nos impõe linhas de existências, guias de condução da vida que depreciam o processo desejante? Segundo Deleuze e Guattari, a partir de muitas inspirações, mas com destaque para o antropólogo Pierre Clastres, isso se deu de três formas ao longo da história: a máquina social primitiva, a máquina despótica e a máquina capitalista (CLASTRES, 2017). Em nome de uma organização sociocoletiva, a máquina territorial primitiva codifica fluxos como forma de manter uma coerência, produzir agenciamentos de controle. Por fluxo entende-se a produção desejante singular, única, diferente. Fluxos sem codificação são caóticos, de modo que um *socius* precisa codificar fluxos através de um controle irrestrito que acontece na forma de normas, hierarquia, força.

Para se formar, ou continuar sobrevivendo, uma formação social necessita cortar fluxos e a sociedade primitiva faz isso pela codificação, a sociedade despótica por sobrecodificação e o capitalismo por axiomatização. Estes movimentos são extremamente necessários a um determinado *socius*, pois fluxos escapantes, fluxos esquizos, são muito perigosos à organização sociocoletiva. A esquizofrenia representa a morte da sociedade, o fim do controle e da existência articulada, pois os desejos são impossíveis de serem previstos, é a diferença se apresentando nos seus limites. Logo, a codificação constante é mantida em funcionamento por este controle, mas corre riscos igualmente constantes pelos fluxos descodificados. Algumas estratégias são traçadas para conter a descodificação, acontecendo na forma de filiações e alianças. Essa lógica rege as sociedades primitivas sem Estado, entretanto o autoritarismo da máquina Estatal ronda, assombra se preferirmos, sempre à espreita, pois há sempre um desejo de controle totalitário, imposição de vida, morte do desejo.

Ao contrário do que Freud dizia (GARCIA-ROZA, 1985), Deleuze e Guattari não entendem o complexo de Édipo<sup>105</sup> como universal, mas como um acontecimento da sociedade capitalista. Uma máquina territorial primitiva, ao codificar os fluxos desejantes se apropria do corpo das pessoas, deixando seus organismos à disposição daquele *socius*, se apropriando de sua força produtiva desejante através de rituais de crueldade, participando então das relações de dívida e de crédito, uma aliança lateral.

---

<sup>105</sup> O termo *Complexo de Édipo* criado por Freud e inspirado na tragédia grega *Édipo Rei* designa o conjunto de desejos amorosos que o menino enquanto ainda criança experimenta com relação a sua mãe. O fenômeno psíquico também ocorre nas meninas com relação ao pai, mas a este se dá o nome de *Complexo de Electra* (GARCIA-ROZA, 1985).

Os rituais de crueldade incluem a marcação dos corpos, que passam a pertencer àquele território, àquele *socius*, àquela coletividade. A partir de um agenciamento coletivo os corpos podem ser trocados, em relações de filiações e alianças. A marca é o símbolo do pertencimento que não permite o esquecimento da dívida coletiva. A marca também impede a apropriação dos corpos, desejos e produção de intensidades por outro indivíduo, pois lembra a todos do agenciamento coletivo. O resultado é a possibilidade de distribuição dos agentes de produção, a divisão do trabalho em caçadores, místicos, líderes, trabalhadores braçais etc. Exemplos de marcas incluem tatuagens, mutilações, escarificações e outras técnicas que incutem a memória no indivíduo. O signo não é a lesão ou criação corporal, mas a ritualização que representa a aliança. A violência e a crueldade não são gratuitas, mas um movimento da cultura para inscrição dos corpos, transformando seus órgãos em peças e engrenagens da máquina social. Há produção de intensidade no ritual, que se jubila não com a dor do outro, mas com a produção de um novo aliado. No escarificado, também há contentamento, aumento de potência e não ressentimento ou desejo de vingança. Assim, a dívida é a unidade da aliança, que por sua vez é o mecanismo de codificação do desejo. O indivíduo se torna assim, para sempre devedor, colocado nessa situação por uma máquina social, uma reprodução social que determina então suas atitudes e forma de existência. Sua existência, seus desejos, seus fluxos, seus órgãos, tudo funciona agora para atender às necessidades de uma máquina de produção social. A máquina territorial primitiva então codifica fluxos, investe órgãos, marca os corpos. Simultaneamente, é a codificação dos corpos que instaura uma sociedade, um *socius*, uma coletividade, funda as relações de dívida e crédito, tornando um indivíduo menos biológico, e mais cultural, coletivo. A codificação dos desejos gera os hábitos, as tradições, produzindo uma memória nos indivíduos que os conecta profundamente a uma determinada sociedade, a um *socius*, uma máquina imanente captora de desejos e intensidades. A dívida dá ao homem uma codificação da sua existência.

A guerra nas sociedades primitivas é para sustentar suas diferenças, conjurando um Estado que representaria uma homogeneização social. As alianças por intermédio de casamentos buscam a guerra como forma de manter sua existência. Logo, os casamentos cumprem uma função política. O Estado é o esmagamento das diferenças, onde as comunidades passam a trabalhar na produção de excedentes para um déspota. Logo, inspirados em Clastres, Deleuze e Guattari entendem que a guerra serve para impedir o Estado (DELEUZE; GUATTARI, 2011a).

A família é central nesse processo, pois há necessidade de alianças familiares. A proibição do incesto e os casamentos arranjados são bons exemplos, recalçando o desejo e

distribuindo os agentes de produção. Outros exemplos incluem o corpo caçador e o chefe, aquele que não é soberano, não é déspota, mas aquele com influência que busca manter as filiações. O chefe aqui não se apropria da produção, que continua coletiva. A família na sociedade primitiva é, portanto, coestensiva ao campo social, com participação ativa na política e economia. A família primitiva é aberta às relações sociopolíticas, os aliados são preeminentes na relação entre familiares, as alianças são mais importantes que pai, mãe, irmãos. A privatização da família somente acontecerá na sociedade capitalística, onde os fluxos serão codificados pelo dinheiro e a família age como primeiro momento de neurotização de separação de desejos dos processos, capturando-os para a máquina do capital. A psicanálise é um dos muitos dispositivos que reforçam esta agência familiar. A escola, e consequentemente a educação física são, ao nosso ver, outros pilares.

Quanto ao maquinário despótico, no combate aos fluxos descodificados o *socius* primitivo não antevê o poder da sobrecodificação, o poder da máquina despótica. Preocupados com a morte que vem de dentro, os “selvagens” (para usar um termo do livro, típico do léxico científico do século XX) sofrem a morte que vem de fora. A conjuração da máquina estatal falha e o poder do déspota instaura o Estado “por cima” da máquina social primitiva. O Estado é quem impõe o tempo estriado, o modelo trabalho, no lugar de uma ação livre e, assim, a passagem para fluxos codificados por uma aliança, entretanto sem divisão do espaço e tempo em função de uma produção. O modelo de trabalho pautado pela necessidade de uma máquina produtiva é uma criação estatal. O que o modelo trabalho faz é se apropriar dos fluxos de vida, sobrecodificar e impor um modo de existência guiado pela produção de supérfluos que sustentam a existência de um Estado. Por sua vez, a máquina despótica também é assombrada pelos fluxos descodificados. O Estado Imperial arcaico precisa sobrecodificar os fluxos da sociedade primitiva, mas alguns escapam. Ao seu exterior advêm fluxos transgressores e o encontro de dois deles gera a máquina capitalista: o fluxo dos trabalhadores livres saídos do feudalismo com o fluxo da monetarização burguesa, que possui capital para a compra da força de trabalho. O Estado passa de arcaico a moderno.

O Estado moderno operado pelo capitalismo, por sua vez, não acontece com codificação ou sobrecodificação, mas com um sistema que integra descodificação-recodificação, capturando fluxos descodificados de forma interminável e incessante – uma axiomática geral dos fluxos descodificados. Axiomatizar, aqui, é reterritorializar qualquer fluxo que ameace o capitalismo. Os exemplos são inúmeros e incluem as mais diversas formas de resistência fluxomática, que rapidamente são capturadas e novas tendências

subjetivas viram mercado<sup>106</sup>. O Estado moderno ou Estado-Nação é o modelo, ou o agente que garante a captura dos fluxos escapantes, que certifica as reterritorializações, atualiza as axiomáticas. É no interior da sociedade estatal que acontece a produção de desejo, que se fabricam subjetividades e modos de existência que interessam ao capitalismo. Por exemplo, podemos citar as axiomáticas que resolvem questões trabalhistas, como greves, direitos trabalhistas etc. Assim, não há capitalismo sem Estado. A defesa recorrente pelos liberais de um Estado mínimo refere-se somente aos modelos estatais que diminuem a possibilidade de acúmulo de capital ao propor muitos axiomas, como no Estado de Bem-Estar Social.

Portanto, qualquer modelo estatal só se diferencia na sua forma e sua existência serve ao mesmo propósito – produção de excedentes para acúmulo de capital. Seja um estado totalitário, democrático, socialdemocrata ou mesmo socialista, a função estatal permanece capitalística. A aparente polimorfia estatal é a viga de sustentação de um isomorfismo do capital. As diferentes atualizações do estado se dão pela sensibilidade aos axiomas, aos movimentos sociais. Alguns modelos contêm os fluxos por medidas políticas e econômicas, enquanto outros modelos utilizam a força totalitária e o terror, diminuindo direitos e aumentando a repressão. A repressão se torna necessária porque o fim dos axiomas impede a captura de fluxos desejanter, colocando fim a um processo maquínico que acompanha o desejo de produção. Nesse sentido, o Estado totalitário não é um Estado máximo, mas um Estado mínimo que retira todos os axiomas. No limite, os únicos axiomas mantidos no Estado totalitário mínimo são o equilíbrio do setor externo, o nível das reservas e a taxa de inflação. Não há mais necessidade de axiomatização e a consequência é o retorno a um Estado selvagem (proliferação de centros urbanos precarizados). De um lado do espectro, um fortalecimento do mercado interno. De outro, privilegia-se o mercado externo. Entretanto, Deleuze e Guattari enfatizam que todas as nuances do espectro trabalham para o mercado capitalista, com o objetivo da produção como meio de acúmulo de lucros. As diversas sociedades mundiais estão sujeitas a navegar de um espectro a outro, dependendo das suas contingências históricas<sup>107</sup>.

A compreensão do capitalismo em Deleuze e Guattari não conta com a inevitável revolução, pois as crises do capitalismo são recodificadas por axiomáticas que impedem que o

---

<sup>106</sup> Um exemplo de fácil compreensão diz respeito ao próprio mercado de literatura científica que coloca em circulação os livros de Deleuze e Guattari.

<sup>107</sup> O Brasil vive uma passagem destacada de um Estado sensível aos axiomas, mas as recentes crises econômicas e as sucessivas articulações políticas estão conduzindo a nação para a retirada de direitos. Isso se deve em grande parte a uma necessidade mundial do capitalismo de combate aos axiomas e qualquer barreira ao lucro. Pois a ausência de lucro representa a morte do sistema capitalista e tal sistema trabalha com a morte lhe rondando a todo instante.

capitalismo colapse. Que saída podemos buscar? Uma perspectiva que, a nosso ver, parece fecunda, é a concepção de micropolítica (DELEUZE; GUATTARI, 2012a). Embora acoplada à macropolítica, ou seja, não se trata de fragmentação reacionária, a micropolítica do desejo apresenta relações distintas e implica uma crítica à naturalização das instituições e, ainda, alude à criação e à formação dos desejos. Busca, portanto, operar no detalhe, nas percepções e afecções. O esforço é, portanto, em pensar em possibilidades micropolíticas dentro de um devir-menor.

Em caminho paralelo, e nesse momento sem indicações, também nos questionamos: como se dão as relações macro e micro? Ao pensarmos em ações de resistência micropolítica desejante não estamos, concomitantemente, agindo em um campo maior e amplo de articulações, sobreposições, retroalimentações? Sem necessariamente recorrer a um *telos*, um modelo pré-determinado, uma metanarrativa, não seria possível o engajamento em políticas macro a partir do cotidiano? Em suma, não seria essa dicotomia meramente um subterfúgio filosófico? No que diz respeito ao Estado, por exemplo, como se dá um posicionamento a partir da micropolítica deleuze-guattariana? Para os defensores de uma retomada racional iluminista da política e da vida, a fé recai sobre a democracia, sobre a ideia de um Estado justo, forte o suficiente para organizar a vida da sociedade civil pelo “lado de fora”, pautado por interesses supostamente universais. Na perspectiva que aqui escolhemos, essa visão focada na universalidade é vista com profunda desconfiança, assim como o potencial totalitário que sustenta (no subterrâneo) essa forma de pensar.

Na ótica Deleuze-guattariana o Estado é a organização que dá sustentação a um modelo capitalístico da vida, governando a partir da produção de subjetividades e axiomatizando fluxos esquizos. Logo, a vida é organizada pelo Estado, em um modelo de desterritorialização e reterritorialização típico da esquizofrenia capitalista. Para Carvalho (2018), as configurações sociais são reuniões de maquinarias da semiótica capitalista, o que inclui as instituições educacionais e, obviamente, as aulas de educação física. Enquanto uma grande operação de negação nas formações sociais, o capitalismo se torna uma verdade universal e uma megamáquina de produção subjetiva.

Diante do que está dado, diante da hegemonia nos modos de produção de vida, lutamos por axiomas ou por revoluções subjetivas? Mais especificamente no campo que atuamos: a educação e, conseqüentemente, o componente escolar educação física, entre muitos outros – como a família, fundamentalmente, são dispositivos criados para a sustentação desta formação social capitalista. A escola, portanto, é uma importante coluna de sustentação da sociedade moderna capitalista. Diante do exposto, questionamos quais são os

desafios de uma educação micropolítica desejante? Seria possível adotarmos ações metodológicas educacionais pensadas a partir de uma micropolítica que vise à criação de subjetividades diferenciais?

A opção que viemos anunciando desde a introdução é pensar esses processos por uma educação física *menor*. Isto se deve ao fato de que a construção de si e do mundo de forma múltipla é impedida ou dificultada pelos dispositivos de uma governamentalidade neoliberal que definem e referenciam políticas públicas e práticas disciplinadoras, que em última instância capturam a força desejante para colocar em funcionamento os princípios de um sistema capitalístico. Em suma, para nos movermos em direção a uma escola comprometida com micropolíticas que visem a liberação de subjetividades diferenciais devemos operar dentro de um contexto micropolítico revolucionário denominado por (GALLO, 2002) como educação menor. Educação menor pode ser entendida, de forma sucinta, como uma micropolítica educacional que pensa revoluções a partir do cotidiano e de múltiplas maneiras, sempre imanente. Não há intenções salvacionistas nem revoluções grandiosas, mas microrrevoluções desejantes.

### 3.2.2. O que pode e deseja o currículo cultural?

Diante do exposto, nos questionamos, o currículo cultural possui potencial micropolítico? A análise realizada até aqui nos sugere que sim, mas há alguns elementos destoantes. De forma inicial, chama a atenção a inserção da proposta cultural em documentos oficiais (SÃO PAULO, 2007; SÃO PAULO, 2016; SÃO PAULO, 2019; NUNES; MARQUES, 2015; SESI, 2013; SOROCABA, 2018). A análise aprofundada desses documentos, por si só, comportaria uma tese. Não tencionamos esse movimento aqui, pois estamos nos limitando a apresentar riscos, mas entendendo que os próprios modos de construção e implemento das propostas oficiais não se dão de forma descomplicada.

Para Ferrazo e Amorim (2017), os documentos governamentais podem representar mecanismos de controle e mercadorização do conhecimento, desqualificando a produção escolar cotidiana:

[...] resultando na desqualificação e no alijamento das práticas-teorias que estudantes e educadores criam nos cotidianos das escolas, tentando impedi-los de atuar-participar de forma coletivo-autoral dessas criações com suas singularidades, desejos, expectativas, interesses, acontecimentos, experiências e particularidades que trazem como potência para a educação (idem, p.5).

Ao concordarmos com os autores, acreditamos que essa apropriação do currículo cultural pelas máquinas governamentais é potencialmente maior. Não ensaiamos uma crítica sem considerar que as políticas curriculares se dão em intrincadas redes de poder. Como afirma Lopes (2004, p.17):

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2004, p. 17).

Diante disso, podemos afirmar que políticas curriculares são processos complexos e repletos de ações de poder e resistência, hibridizações discursivas, um infinito processo de diferenciação sempre aberto a novas interpretações. Diante disso, nos questionamos se essas articulações em políticas curriculares não poderiam funcionar como um “cavalo de Tróia” político, colocando em circulação enunciados potencialmente performáticos na produção de subjetividades libertárias<sup>108</sup>.

Lima (2015) pesquisou precisamente essa possibilidade: ao estudar a implantação de uma política curricular (período de 2006 a 2013) no município de São Paulo acompanhando etnograficamente o trabalho de um professor da rede. A pesquisadora concluiu que o docente incorporou conhecimentos advindos dos documentos oficiais (documento elaborado com a colaboração dos líderes do GPEF para o componente da educação física, em consonância com a produção do currículo cultural) e, após uma resignificação que se entrelaçou com o cotidiano escolar, estabeleceu um diálogo profícuo entre o repertório dos alunos e as representações de outros grupos sociais. Assim, para a autora, a relação entre a política de formação continuada e a ação curricular é benéfica para a promoção de uma educação física marginalmente direcionada, possibilitando transformações na prática docente que se encaminhem para aberturas socioculturais bem-vindas na sociedade contemporânea.

Os achados de Lima não estão, ao nosso ver, livre de problematizações, uma vez que não podem ser generalizados ou utilizados de forma incontestada. Políticas curriculares possuem tramas imprevisíveis e incontroláveis que se iniciam logo no processo de tessitura de propostas oficiais. Ball (2011) afirma que um texto oficial sempre é produzido em polifonia

---

<sup>108</sup> De forma complementar, não defendemos como verdade irrefutável o princípio da democracia na construção curricular, pois os atores podem incorrer em uma proposta subjetivada na lógica do capital. É um debate que remete até o próprio conceito de democracia.



com outros textos, um processo de hibridização constante. Na sequência, o momento de ação curricular a partir dos textos também passa pelas disputas incessantes:

Os praticantes do currículo trazem histórias, experiências, valores e propósitos a partir dos quais leem os textos políticos e isso também implica lutas por hegemonizar determinadas leituras. Assim, se os textos não são determinados pelos autores, também nem todas as leituras são possíveis; elas estão determinadas por relações de poder que, no entanto, não são fixas (BALL, 2011, p.259).

O que essa afirmação nos leva a pensar é que os efeitos da inserção dos preceitos do currículo cultural nos documentos oficiais podem promover transformações minoritárias, como defendido por Lima, mas também acarretar movimentos de estrangulamento e imposição docente. Em concordância com esse risco maior do currículo cultural, Maldonado (2016), apoiado por estudos do cotidiano escolar, analisou durante período semelhante e na mesma prefeitura as dificuldades docentes. Algumas análises do autor reforçam o argumento apresentado:

O currículo oficial, em muitos contextos, possui um discurso uniforme, único, capaz de unificar conteúdos e práticas em um projeto coeso e coerente que se integram diferentes contextos, culturas e sujeitos que fazem parte de todo o sistema educacional. O currículo escrito se torna fixo e regular, institui processos que o torna central e homogêneo, abrangendo prescrição curricular, rigidez metodológica e avaliativa, além de excluir aqueles que não se enquadram na norma vigente (MALDONADO, 2016, p.105).

Não cremos que é interessante, para este momento, buscar maior profundidade em tais análises, não é esse território que cartografamos. Mas os limites da geografia que traçamos indicam um risco importante de estabilização e modelização do currículo cultural. São traçados que podem desviar do potencial minoritário. Não obstante, não podemos incorrer no erro de simplificar excessivamente essas maquinações sem um mergulho mais aprofundado nas ações empreendidas pelas práticas pedagógicas culturais.

Assim como no espírito das teorias críticas em educação física escolar, a proposta cultural advoga em nome dos excluídos, dos repelidos sociais. Há, sem dúvida, um devir minoritário em suas proposições, potencial menor para abertura de criações subjetivas. Ao longo das obras publicadas, escancara-se as preocupações com as misérias do mundo:

[...] a diversidade cultural é uma realidade que impõe novas responsabilidades à escola e aos professores. Longe de construir um obstáculo ou um problema, essa diversidade é uma riqueza. A existência de alunos com diversas heranças culturais obriga a escola a adaptar o seu currículo às diferentes culturas que chegam. Acontece, porém, que, como regra, a pertença a determinado grupo é acompanhada, igualmente, de uma

identidade cultural. Quando surge a associação entre a pertença a uma minoria desprovida de poder e um passado de opressão e exploração, então o currículo escolar deve abrir espaço para o conhecimento dessa história e opressão e dar voz às culturas que foram historicamente sufocadas ou silenciadas, bem como concretizar estratégias que combatam eficazmente os preconceitos (NEIRA, 2007, p. X).

A perspectiva cultural poderá contribuir com o esforço coletivo de construção de uma prática pedagógica voltada para a transformação social por meio da formação dos educandos com participação ativa na vida pública. (NEIRA; NUNES, 2009b, p. 8).

Como objetivo a ser alcançado, vislumbram uma sociedade que considere prioritário o cumprimento do direito, que todos os seres humanos têm, de ter uma vida digna, em que sejam plenamente satisfeitas suas necessidades vitais, sociais e históricas. Em tal contexto, os significados só podem ser: equidade, direitos, justiça social, cidadania e espaço público (NEIRA, 2011, p. 15).

[...] essa educação física combate a estratificação e a segregação social ao defender a permanência de todos e todas no mesmo espaço. Quer fazer dialogar as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas de ontem e de hoje, nacionais e internacionais, populares e tecnológicas, dos grupos em desvantagem social e das elites (NEIRA; NUNES, 2016b, p. 12).

Porém, como se atualizam pedagogicamente essas preocupações? Quais são as criações didáticas do currículo cultural que colocam em funcionamento máquinas de guerra? Como forma de principiar a discussão, arriscamos uma análise acerca dos anúncios teleológicos realizados pelos próprios autores em obras seminais para esse plano de imanência. Para tanto, adotamos como mote obras que consideramos marcos teóricos importantes no plano de imanência da educação física cultural (NEIRA; NUNES, 2006; NEIRA; NUNES, 2009a; NEIRA; NUNES, 2016a; NEIRA; NUNES, 2016b). Essa análise ao longo dos anos é importante, uma vez que as produções representam momentos específicos de um pensamento coletivo em processo constante.

Na obra que estreia a visão cultural na educação física, Neira e Nunes (2006, p. 276) encerram suas reflexões com a seguinte afirmação:

Ao incorporar os conhecimentos da cultura corporal que os alunos já dominam, o professor dará um novo sentido aos conteúdos curriculares da Educação Física, proporcionando uma melhor condição para os alunos compreenderem o mundo em que vivem e a discriminação e exclusão das quais são vítimas. Além disso, o professor potencializará a criança, o jovem e o adulto para sua luta por sobrevivência, emancipação e participação social, política e cultural, independente de sua situação de classe.

O desejo do currículo cultural, então, é promover uma educação onde os alunos percebam como as coisas são definidas nos jogos de força.

No caso da educação física interessa compreender como os significados das práticas corporais e seus representantes (representações) foram produzidos, partilhados, silenciados, hibridizados, falados em meio às relações que se estabelecem no interior das culturas e entre elas, a fim de que os alunos e alunas possam se sentir produtores culturais e, com isso, produzir outras formas de representar tanto as práticas corporais e seus representantes como a si mesmo (NUNES, 2016, p.61).

Acredita-se que essa metodologia pode levar os alunos a se posicionarem de forma crítica no tecido social, equilibrando relações espúrias e antidemocráticas. Percebe-se que há uma forte aposta no poder da razão (docente e discente), na democracia e nos efeitos das aulas.

Ao conceber a educação como instrumento de justiça social e prática social imprescindível para a consolidação da sociedade democrática, só é possível defender a justa distribuição dos recursos públicos e o reconhecimento da dignidade e das vozes de todas as pessoas na composição do espaço coletivo (NEIRA; LIMA; NUNES, 2014b, p. 10).

Ainda que não discordemos de tal *telos*, uma vez que defendem uma sociedade menos violenta e miserável, desconfiamos dessas possibilidades sem maiores problematizações. Em outra obra seminal do plano cultural em educação física (NEIRA; NUNES, 2009), há um reforço do enfrentamento nas questões multiculturais da sociedade contemporânea. Logo de entrada, há uma contextualização em que a maior dificuldade da escola atual é a presença do Outro:

[...] o que se propõe é uma concepção de educação física que ofereça oportunidade de diálogo por meio do encontro de diversas culturas, proporcionando aproximação, interação, experimentação, análise crítica e valorização das diversas formas de produção e expressão corporal presentes na sociedade, para que os educandos possam reafirmar sua identidade e reconhecer a legitimidade de outras. O que se pretende é a afirmação da dignidade das várias culturas, por meio da vivência, partilha e do respeito pela diversidade das manifestações corporais que nela se originam. (NEIRA; NUNES, 2009a, p.19).

Diante dessa lente, a resposta do currículo cultural para o enfrentamento das injustiças é a promoção de uma “alternativa curricular a favor das diferenças e da formação de sujeitos solidários e politicamente engajados” (NEIRA, 2018, p.17). Se olharmos a questão a partir de uma analítica do desejo, talvez a maior dificuldade seja a constante produção subjetiva que o capitalismo promove por suas máquinas sociais, escola inclusa. A luta é contra a axiomatização dos fluxos e não pela inclusão do outro, afinal, a própria ideia de “Outro” seria uma forma de pensar que remete à identidade, uma luta reativa. Assim, as aulas deixam de ser

um espaço de formação de identidades sensíveis à diferença (cultural) para um local de agenciamento do desejo com possibilidades de aguçamento de linhas libertárias.

Ao entender a luta cultural como uma forma reativa, não estamos afirmando que o currículo cultural desconhece as dificuldades de um trabalho com a diferença cultural, afinal anos e anos se passaram com muita produção empírica e temos visto em vários momentos a defesa de uma pedagogia do dissenso (NEIRA, 2011), há evidentemente clareza das dificuldades de se colocar em atividade uma forma de dar aulas orientada para os fronteiriços. O que estamos questionando é a aposta pela via única do reconhecimento cultural com eventual fortalecimento democrático, afinal, quem garante que reconhecer o regime de forças leva a uma ética democrática? Quem garante que as aulas terão efeitos sociais mais amplos e perdurarão na memória dos alunos? Pensamos que as aulas de educação física podem, além de servir para o reconhecimento de forças, uma forma de produzir novos pensamentos, uma experimentação corporal liberadora do desejo reacionário: aula enquanto acontecimento, um valor intrínseco, uma teleologia menor.

Em obras mais recentes, os autores do currículo cultural parecem problematizar os propósitos iniciais e apresentam variações interessantes. Como se trata de um plano em constantes transformações, novas atualizações parecem modificar a teleologia cultural, mesclando afirmações anteriores com outras possibilidades:

[...] tendo em vista uma atuação pedagógica comprometida com a ruptura de práticas excludentes; a liberdade de si; a construção de relações sociais solidárias comprometidas com a busca pela paz e a afirmação da diferença como condição de existência (NUNES, 2016, p. 16).

Na mesma obra, mais a frente, temos um trecho ainda mais disruptivo com as bases do próprio currículo cultural: “Eis aqui outro aspecto importante no currículo cultural: a possibilidade dos sujeitos do currículo compreenderem a construção de sua cultura e de si mesmo, para potencializar outras formas de ser” (NUNES, 2016, p. 44). O que vislumbramos nessas passagens são questionamentos aos fundamentos da perspectiva cultural em educação física, seus próprios autores repensando algumas afirmações. A princípio, nos parecem mudanças alinhadas com uma produção de subjetividade não fascista. Cabe ressaltar que subjetividade não fascista é algo distinto de identidade sensível à diferença, um dos objetivos iniciais do currículo cultural. Enquanto a primeira é resultado de um processo de diferenciação singular, a segunda pode remeter ainda a certo resquício moderno de controle e domínio docente. Mas ainda não parece ser suficiente, uma vez que “outras formas de ser” é

uma proposição que se apresenta genericamente e pode abarcar qualquer coisa, inclusive subjetividades fascistas.

Percebemos que ao longo de todas as produções do currículo cultural, sua teleologia apresenta algumas variações, iniciando com os pés fincados na questão multicultural de uma forma muito próxima das concepções críticas – há inegável aposta na razão como via de aprendizagem e nos efeitos duradouros como forma de mudanças sociais. Em suma, nos parece que a perspectiva social adotada com maior ênfase levou os autores do campo a produzirem aulas com fortes aspectos de política identitária, ainda que com oscilações e potencialidade para conexão com outros percursos.

O fato de não pensarmos uma revolução como a teleologia docente não se resume, entretanto, a defender o fim da história pela via inversa. Há possibilidades de resistência ao capitalismo na promoção de reconfigurações sociais e isto se dá pela produção de subjetividades. Guattari chega a afirmar que a maior produção do capitalismo é a subjetividade capitalística, pois por todos os lados, nos mais diversos contextos, há uma confluência de desejos por dinheiro, fama, sucesso, consumo, poder, acúmulo: “Todos os devires singulares, todas as maneiras de existir de modo autêntico chocam-se contra o muro da subjetividade capitalística” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 50). Possivelmente aí se encontra o maior *front* de resistência.

A subjetividade capitalista precisa ser constantemente produzida e cumpre três funções: a culpabilização, segregação e a infantilização (tutela do Estado). A vida organizada pelo fora, pelo Estado, composta pelas codificações capitalísticas é uma vida sedentária. Há na percepção de mundo dos nômades algo muito particular, singular, único, que dificulta exemplos.

Nas linhas precedentes apontamos como as disputas dicotômicas em torno de premissas modernas se atualizaram na educação física, bem como as críticas marxistas à perspectiva cultural e a lacuna deste plano curricular quanto ao tema do capitalismo. A análise empreendida até aqui nos permite afirmar que tal lacuna se deu pela brevidade da proposta, em voga há menos de vinte anos, mas também por suas escolhas aliançenses, por planos filosóficos que não centram o capitalismo na discussão, bem como por seus efeitos performáticos nas escritas curriculares dos professores adeptos da proposta. Ao evitar os totalitarismos e essencialismos modernos, o currículo cultural aparentemente negligenciou a produção desejante pelo capital, as consequências nas produções subjetivas.

A despeito das argumentações, somente a análise dos anúncios teleológicos e das articulações macropolíticas talvez não baste para embasarmos essa perspectiva. Com uma

vasta manufatura de relatos pedagógicos, é preciso esmiuçar que práticas didáticas o currículo cultural inspirou.

### 3.3. Terceiro mapa: aberrações identitárias

*Mudança de orientação, mudança de quadro teórico. Quando o sentimento de maturidade para pesquisar dentro dos estudos culturais finalmente surgiu, eis a troca. Será uma boa medida? Bate certa insegurança. A nova orientadora me diz: “Não precisa abandonar completamente o que estudou antes, é um movimento”.*

*Campinas, 2017.*

O projeto da modernidade, como vimos, acredita veementemente na existência de uma agência autônoma do homem, uma positividade na interioridade capaz de colocar em ação certos planos de domínio da natureza. Hall (2006) nos ajuda a entender esse processo quando afirma que a concepção de sujeito soberano que surge entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do Século XVIII é tida por muitos como o motor da modernidade. A concepção moderna de sujeito, que se tornou senso comum, atualmente vem sendo profundamente questionada.

Para iniciar, é seguro afirmar que independente da escolha do quadro teórico a questão do sujeito/identidade/subjetividade se tornou muito forte nas análises culturais contemporâneas, a ponto de muitos teóricos afirmarem uma “crise de identidade”. Stuart Hall se alinha a esses pensadores e promove uma interessante discussão sobre a compreensão das identidades na contemporaneidade. Para ele, uma das razões do intenso debate acerca do tema, em conjunto com a globalização e avanços tecnológicos, se deve em grande parte ao declínio das compreensões essencializadas de sujeito – fruto do iluminismo e consequente avanço da ciência moderna.

A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudanças, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2006, p. 07).

Ainda com Hall (2006), a globalização e a compressão espaço-tempo têm modificado substancialmente as posições de sujeito, provocando uma crise na sustentação de identidades clássicas ou identidades mestras, como a divisão em uma sociedade de classes apontada pelo marxismo. Como resultado, novas formas de identificação estão questionando os arranjos sociais, em movimentos políticos de afirmação do negro, da mulher, do gay, do transexual e

muitos outros. Para o autor, as identidades modernas estão sendo descentradas, deslocadas, fragmentadas, liquefeitas... ou qualquer outro conceito que remeta a um movimento de crise devido a uma série de mudanças estruturais nas organizações sociais que abalam ideais de existência, um “duplo deslocamento” (HALL, 2006, p.8) que afasta o indivíduo tanto do seu mundo social, quanto de si, acarretando incertezas, dúvidas sobre como viver a própria vida. Logo, os conflitos não se resumem a dilemas individuais, mas a conflitos entre diferentes culturas, muito acentuados na contemporaneidade.

Para sustentar sua tese de descentramento do humano, Hall (2006, p.24) apresenta três concepções simplificadas de identidade: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O autor apresenta esta “exposição conveniente” como forma de argumentar sobre as mudanças na concepção de sujeito, demonstrando seu caráter de transformação e aspecto político assumindo o reducionismo sem negar críticas ou defender a ideia de que os indivíduos das duas primeiras concepções vivessem vidas não individualizadas, mas que a própria ideia de individualidade era distinta.

Em conformidade com os anseios da racionalidade iluminista, a primeira concepção defende um sujeito centrado, unificado e único, racional, consciente da sua existência e função no mundo. Aqui, a identidade é o núcleo, ela se forma no dentro para agir no fora. Com a crescente complexidade das relações sociais, bem como o avanço das ciências humanas, emerge a ideia de um sujeito ainda essencializado, mas com núcleo interior formado em relações mediadas por valores. Trata-se de uma explicação alternativa ao sujeito iluminista sobre como os indivíduos se formam subjetivamente dentro de uma visão macrossocial. É a concepção de uma identidade sociológica, mediadora da interação entre um “Eu” e a sociedade. A identidade é o elo entre o fora e o dentro. Por fim, durante o século XX o sujeito moderno, seja o iluminista, seja o sociológico, para usar a classificação de Hall, passa por uma série de questionamentos, “descentramentos” para usar um conceito do autor, que irá culminar com uma visão de sujeito não essencial – algo até então inédito. Ambas (identidade iluminista e sociológica) são concepções modernas de identidade que estão orientadas para a formação de um sujeito racional, centrado, unificado, senhor de suas decisões. E os conhecimentos que embasam tais práticas estão todos ancorados em metanarrativas, ansiando um progresso teleológico a partir de valores transcendentais. Em suma, são todas propostas modernas, atreladas a um pensamento maior, modos de compreensão da vida, sociedade, educação e sujeito que buscaremos nos desvencilhar.

Mas a partir de meados do século XX emergem nas ciências humanas uma série de saberes que, nas palavras de Hall (2006), descentram a concepção de sujeito cartesiano. Nesse sentido, o autor destaca que foram importantes os seguintes movimentos:

a) a releitura dos escritos de Marx pelos neomarxistas estruturalistas, com destaque para Louis Althusser, que deslocam qualquer ideia de agência individual, uma vez que as condições históricas são dadas *a priori*;

b) a invenção do conceito de inconsciente por Freud, que destrói a racionalidade moderna, bem como a releitura psicanalítica lacaniana onde a unificação do Eu é algo aprendido parcialmente e com grandes dificuldades a partir de processos subjetivos (e continua fragmentada, numa fantasia de completude dentro de um processo de construção simbólica sem fim, que pode ser mais bem denominado de processo de identificação);

c) a virada linguística estruturalista que visualiza a língua como um sistema social e não individual, preexistente ao sujeito, com significados que não são fixos; a sequência do movimento ainda demonstrou que os significados são disputados e transformados constantemente;

d) a filosofia foucaultiana que apresentou a genealogia do sujeito moderno através de conceitos como poder pastoral, poder disciplinar, biopolítica e governamentalidade;

e) o avanço de movimentos políticos identitários com marco na década de 1960, com destaque para o feminismo que questionou a divisão entre público e privado, abrindo fronteiras para uma série de políticas de identidade como a constituição familiar, a sexualidade, a infância e sua educação privada etc. Ao politizar a subjetivação de gênero, o movimento feminista “colocou a lápide” da ideia de homem universal.

Além dos movimentos citados por Hall, ousamos acrescentar à lista a filosofia do desejo de Deleuze e Guattari (2011a, 2011b, 2011c, 2012a, 2012b, 2012c), um modo transversal perspectivista que pensa o sujeito como processos maquínicos de agenciamentos de poder e enunciação coletiva.

Todos estes movimentos foram profundamente contestados, tanto por setores mais conservadores, quanto por outras formulações teóricas. Todavia, é inquestionável como apresentaram fortes golpes na filosofia da consciência que tornaram o sujeito cartesiano como fundação de um pensamento algo insustentável – ao menos ao nosso ver. Como forma de aprofundar nossa compreensão das práticas pedagógicas da perspectiva cultural em educação física, deslocamos nossa atenção para a concepção de sujeito que alimenta o currículo cultural, apoiadas na diferença cultural/linguística e provenientes dos campos do multiculturalismo crítico e dos estudos culturais.



Uma análise das principais influências teóricas do currículo cultural evidencia a força do multiculturalismo crítico e dos estudos culturais nos trabalhos provenientes dessa perspectiva. Apesar de encontrarmos certa relevância de outros campos como pós-colonialismo, os próprios autores principais argumentam em várias oportunidades o enlace mais forte com os campos supracitados. Nas palavras de Neira (2018a, p.13-14):

Inconformados com a falta de conexão entre as propostas existentes à época e as realidades que enfrentavam nas escolas, encontraram guarida nos estudos culturais e, mais tarde, no multiculturalismo crítico. Com o passar do tempo, outras análises do social despertaram o interesse do grupo, mais especificamente, o pós-estruturalismo, o pós-modernismo, as filosofias da diferença e o pós-colonialismo.

Por limites de tempo e por entendermos que esses campos teóricos são preponderantes para o currículo cultural, nossas análises estarão muito circunscritas nesse raio de possibilidades, apesar dos tangenciamentos com outros campos. Isso nos levou a refletir sobre quais práticas pedagógicas os campos inspiraram na educação física cultural, como forma de explicar algumas atualizações na prática docente explicitada nos relatos do GPEF – com a suspeita que a concepção de sujeito presente nas perspectivas culturalistas são centrais para esse processo.

A ideia de que somos diferentes uns dos outros, com peculiaridades que vão dos traços físicos aos costumes e tradições culturais, ganhou muito destaque nas últimas décadas, sendo inclusive tratada em currículos oficiais governamentais<sup>109</sup> – o que atesta seu aspecto de “assunto do momento”. Logo, a discussão do multiculturalismo abriu muitos espaços e ganhou certa notoriedade. Entretanto, como ressalta Silva (2007), é preocupante notar como a discussão contemporânea acerca das diferenças culturais muitas vezes não vem acompanhada de um quadro teórico que lhe dê suporte para além de princípios liberais básicos inerentes ao senso comum.

Ainda com Silva (2007), o multiculturalismo é fenômeno que ganha destaque nos países dominantes do Norte, profundamente ambíguo, pois em parte é um importante vetor na luta por melhores condições de vida, mas por outro lado pode também servir como sustentáculo discursivo de políticas de homogeneização. As miríades de possibilidades e compreensões multiculturais levam a posições distintas, lutas políticas distintas. Silva aponta, por exemplo, a existência ao menos de duas concepções distintas: multiculturalismo liberal ou humanista, apoiado no discurso antropológico da cultura como adaptação humana;

---

<sup>109</sup> Para exemplificar, os Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes elaboradas e instituídas pelo governo federal a partir de 1998, continham um caderno dedicado especificamente ao tema Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

multiculturalismo crítico, que traz para a discussão cultural a questão do poder. O multiculturalismo crítico, por sua vez, também pode ser subdividido em materialista, com inspirações marxistas e olhar voltado para os processos socioeconômicos; e multiculturalismo pós-estruturalista, com ênfase nas questões linguísticas e processualidade discursiva da realidade (SILVA, 2007).

Neira (2007) afirma que McLaren (1997), por sua vez, classifica o multiculturalismo em conservador ou monocultural, movimento que nega direitos minoritários; liberal, nos mesmos moldes de Silva (2007); pluralista, muito similar ao liberal, entretanto agregando outros marcadores sociais como gênero, etnia, orientação sexual etc.; essencialista de esquerda, parecido com a definição de materialista de Silva que destacamos anteriormente; por fim o multiculturalismo crítico, muito aproximado com a definição de pós-estruturalista de Silva. Quando olhamos para as produções do currículo cultural direcionando o foco para as articulações com o campo do multiculturalismo, verificamos que os produtores do currículo cultural reafirmam sua vinculação com os pensadores do multiculturalismo crítico<sup>110</sup>: associando os currículos ginástico e esportivista ao multiculturalismo conservador; os currículos desenvolvimentista, psicomotor e saudável ao multiculturalismo liberal; multiculturalismo plural aos estudos antropológicos que influenciaram a educação física escolar; o multiculturalismo essencialista de esquerda aos currículos críticos; e, por fim, o multiculturalismo crítico como uma das possibilidades de intervenção na sociedade e inspiração para as práticas pedagógicas do currículo cultural. O currículo cultural se posiciona, naturalmente, ao lado do multiculturalismo crítico.

O amálgama que fundamenta o currículo cultural, entretanto, não se limita ao multiculturalismo crítico. Há, ainda, atravessamentos outros que passam pelo pós-colonialismo, autores enquadrados como pós-modernos, pós-estruturalistas e culturalistas. Destes, os intelectuais da Escola de Birmingham, local de nascimento dos estudos culturais, ganham acentuado destaque. Entre os intelectuais culturalista, daremos destaque nas análises para a influência de Stuart Hall nas produções da educação física cultural.

A partir do século XX ocorre o que Hall (1997) denomina de “virada linguística”. Nesse movimento, centraliza-se nas análises filosóficas a questão da construção social dos significados cujo acesso se dá, sobretudo, por meio dos órgãos dos sentidos. Silva (2008) explica que, dentro da virada linguística, a ideia de identidade e diferença é inseparável, numa

---

<sup>110</sup> Joe Kincheloe, Shirley Steinberg, Peter McLaren e Henry Giroux, além dos brasileiros Antonio Flávio Moreira e Vera Candau. A discussão mais aprofundada associando o multiculturalismo ao campo da educação física está em Neira (2007).

relação de estreita dependência desde os estudos de Ferdinand de Saussure. Ao afirmar uma identidade, automaticamente comunica-se tudo “aquilo que não é”, em uma cadeia de significados que a gramática ajuda a entender, ao mesmo tempo em que esconde e naturaliza. A normalização da diferença pode levar a crer que a identidade basta por si, mas na origem está o processo de diferenciação, onde identidade e diferença se imbricam mutuamente como criaturas da linguagem, atos de criação linguística ativamente produzidos.

A linguagem, identidade e diferença estão submetidas a algumas regras deste campo linguístico como a cadeia diferenciadora que forma a base das ideias do linguista francês Ferdinand de Saussure. Isso implica dizer que os signos não possuem valor isoladamente, sendo somente relações arbitrárias com seus significados. Como uma cadeia de relações arbitrárias apoiadas em signos, as palavras representam “coisas”, mas não as substituem, naquilo que Derrida (apud SILVA, 2008c) denomina de metafísica da presença. Assim, a linguagem é uma estrutura vacilante, instável, com significados que escapam, pois nunca atingem definitivamente seu alvo. Ao cunhar o conceito de *differánce*, Derrida busca suportar justamente as duas ideias: o adiamento da presença em conjunto com a cadeia diferenciadora, ou seja, o sistema pouco estável da linguagem que busca uma ilusão da presença na identidade, levando na esteira a diferença que faz parte do conjunto.

Como sistema instável, pode-se inferir que há forças operando em sentidos múltiplos e, por vezes, opostos na busca pelo “fechamento” dos significados. Se entendermos identidade como parte dessa arena de lutas, percebe-se o caráter social nas disputas de definição do que somos, de quem podemos ser – e, conseqüentemente, do que não somos e não podemos. A articulação da identidade funciona como uma sutura a uma posição de sujeito criada discursivamente que carrega conseqüências diretas nos modos de vida. Uma pessoa alijada de um processo seletivo profissional devido a sua identidade cultural é um bom exemplo. Logo, na disputa pela identidade e pela diferença estão em jogo vetores de força que irão determinar recursos materiais e simbólicos da sociedade. Como operações de construções de espaços delimitados, o jogo das identidades está sempre imerso em relações de poder, nunca é inocente (SILVA, 2008c). Dividir, classificar e hierarquizar em atos de normatização e normalização constroem identidades com privilégios em relação às suas diferenças. Questionar essas construções implica em lutar contra os binarismos, as arbitrariedades, as fronteiras, as normas, as forças homogeneizantes.

Tal como na linguagem, os processos de fixação de uma identidade estão sempre “escapando”, de modo que há um enfrentamento constante entre forças fixadoras e forças transgressoras. Silva aponta que os movimentos de subversão, enfrentamento ou transgressão

da identidade remetem à ideia de movimento, como diáspora, cruzamento de fronteiras, nomadismo. Cruzar fronteiras é, portanto, sinônimo de não aceitar as imposições da artificialidade dos territórios. Esse enfrentamento possui dinâmicas distintas dependendo do contexto e da identidade em questão, por exemplo, as lutas identitárias sexuais são significativamente distintas das lutas em torno da identidade nacional (HALL, 2006). Isto impede a descrição de mecanismos universais ou mesmo muito amplificados das lutas, convidando a análise para voltar o olhar para o espaço reduzido, mesmo que articulado com processos globais. Para Hall (2008), esse movimento centraliza a cultura nas análises políticas, em um campo que tem como principal objetivo demonstrar o caráter arbitrário dos construtos sociais. O autor afirma que houve uma enorme expansão de tudo o que se associa com a cultura a partir da metade do século XX, principalmente seu poder analítico na teorização social, culminando com o conceito de regulação através das ações culturais. Sendo o ser humano um ser interpretativo e instituidor de sentidos, o conjunto de símbolos e práticas de significação configura as diversas culturas existentes. Este aspecto simbólico de toda e qualquer constituição humana coloca a cultura em posição central, tanto na materialidade de nossas relações e vidas cotidianas quanto na sua presença e importância crescente nas análises das ciências sociais e humanidades – a denominada "virada cultural".

Autores multiculturalistas da América do Norte são igualmente influenciados pela virada cultural e pela centralidade da linguagem nas análises, algo passível de ser constatado em algumas obras de McLaren (1977, 2000) e Giroux (2008), algumas das maiores influências do currículo cultural, em conjunto com Stuart Hall.

A virada cultural possibilita que Hall (1997) cunhe a própria concepção de identidade, estabelecendo um conceito amplamente usado no campo. Em linhas gerais, a identidade nessa perspectiva é uma produção e não algo inato, formada e transformada no interior da cultura por mecanismos de *representação*. Nesta visão a representação não é nem a concepção psicológica de representação mental, nem a filosófica de uma imagem de reconhecimento que busca apreender o real, mas algo material por qual se luta pela significação. Nas palavras de Silva:

O pós-estruturalismo e a chamada "filosofia da diferença" erguem-se, em parte, como uma reação à ideia clássica de representação. É precisamente por conceber a linguagem – e, por extensão, todo sistema de significação – como uma estrutura instável e indeterminada que o pós-estruturalismo questiona a noção clássica de representação. Isso não impediu, entretanto, que teóricos e teóricas ligados sobretudo aos estudos culturais como, por exemplo, Stuart Hall, "recuperassem" o conceito de representação,

desenvolvendo-o em conexão com uma teorização sobre a identidade e a diferença (SILVA, 2008c, p.90).

Rejeita-se, então, uma concepção de representação como da ordem do dentro, para ressaltar a representação como parte do fora, na sua dimensão significativa como matéria. Logo, as identidades, sejam elas nacionais, regionais, raciais sexuais, de gênero ou qualquer outras são sustentadas por sistemas de representações culturais que adquirem sentido por meio da linguagem. A representação age de forma simbólica para classificar o mundo e as relações em seu interior, entre elas as formações identitárias.

Segundo Woodward (2008), como todo sistema linguístico, a representação funciona de forma diferencial, isto é, uma identidade depende do que é deixado de fora de suas fronteiras. Desta forma, a identidade é sustentada por aquilo que exclui – portanto, dentro e fora estão presentes. Esse processo é marcado por meio de símbolos, mas com incidência direta nas relações sociais e consequências na materialidade – como, por exemplo, as aulas do currículo cultural. Assim, a diferença é marcada por sistemas simbólicos, tomada por negação através de sistemas de exclusão que perpetram uma lógica binária que mantém uma ordem sociocultural ao privilegiar um dos termos. O processo de marcação de fronteiras é sempre histórico, específico, atende a interesses contingentes muitas vezes articulados com vetores de força global, mas sempre envolto em disputas. As disputas evidenciam uma formação complexa das sustentações identitárias, bem como um aspecto transitório, pois as identidades passam por processos constantes de reconstruções, processo este marcado por contradições.

Todas estas relações compõem aquilo que Hall (2008) denomina de *circuito da cultura*: as representações são construídas simbolicamente por meio de práticas de significação, marcando fronteiras e criando posições de sujeito, que por sua vez irão ser a base de constituição de identidades que irão adentrar o circuito nas disputas pelo poder de representar. A ampla maioria das pesquisas culturais, seja no âmbito da política internacional, comunicação, cinema, cultura popular, cultura operária, literatura e, mais recentemente, no currículo e prática pedagógica, traduz um espírito da marginalidade na luta pela contestação de representações naturalizadas que posicionam alguns sujeitos de forma desprivilegiada nos arranjos sociais. Aqui a luta é pelo *poder de representar*.

Em alinhamento aos pressupostos apresentados, a produção do GPEF nos permite inferir que o objetivo é agir nas representações culturais calcadas no senso comum que, muitas vezes apresentam consenso em torno de configurações opressoras, abrindo espaço para representações minoritárias e a construção de novas compreensões de dado fenômeno da cultura corporal tematizado. O sujeito da educação aqui é o indivíduo que vive sua

subjetividade organizada pelos arranjos discursivos que o posicionam em intrincadas redes de poder. A função das aulas é expor essas articulações aos estudantes, abrindo possibilidades de posicionamento crítico, desconstrução e, na sequência, a construção de novos artefatos culturais mais alinhados às perspectivas de vida das identidades alijadas do contexto social. O indivíduo, o corpo, é compreendido como *lócus* de inscrição da cultura. A materialidade do corpo é suporte textual que indica a imanência de uma cultura, compondo uma “identidade cultural” (NEIRA; NUNES, 2007, p.16) que pode ser estudada. Essas identidades ou representações serão as ferramentas, o suporte da ação pedagógica, caminhos para outro fim – a construção de outras identidades individuais, que sejam mais críticas e participativas do processo democrático da sociedade.

Para fugir do caráter fixador que uma análise identitária poderia remeter, caso nos limitássemos ao seu aspecto descritivo, Butler desenvolve a partir de Austin (*apud* Silva, 2008) o conceito de performatividade para enfatizar o caráter de movimento da identidade, seu vir a ser, tornar-se, um conceito que explica como alguns enunciados produzem aquilo que afirmam. Esse conceito nos permite escapar das concepções congeladas de identidade, típicas do multiculturalismo. Para obter sucesso em sua performatividade, um enunciado necessita de possibilidade de constantes repetições, além da ideia de citacionalidade de Derrida (2002), característica da linguagem que indica a possibilidade de sua compreensão na ausência do ato enunciativo, certa regularidade que permite a comunicação. Assim, citacionalidade e performatividade possibilitam a produção da identidade dentro das infinitas disputas por poder.

As transgressões operam na mesma lógica, com a repetição e circulação de outros enunciados, promovendo performatividades outras. Se as identidades não são essencializações nem biologicismos, elas podem ser questionadas e, em última instância, reconstruídas. Silva (2008) se questionou como isso se traduziria em termos curriculares, destacando que um dos maiores problemas da escola contemporânea é justamente o encontro com o Outro, aquele que é representado e criado como diferente, o polo negativo do binarismo. Neira e Nunes (2006) foram além do questionamento e colocaram essas ideias para funcionar na escola, a partir de práticas pedagógicas criadas justamente para tal fim.

Uma prática pedagógica apoiada pela teoria cultural necessariamente acentuaria o aspecto político do enfrentamento das fronteiras, objetivando apresentar as possibilidades permanentes de construção de novas identidades – algo que complexifica a valorização da identidade subalterna presente nas análises multiculturais. Sendo um texto, as manifestações da cultura corporal como esportes, danças, lutas, ginásticas e brincadeiras podem ser

submetidas à teorização da linguagem. É assim que a educação física multiculturalmente orientada se insere nas lutas sociais mais amplas, defendendo que é sua função agir sobre as representações sociais majoritárias naturalizadas possam ser questionadas, enfrentadas, ressignificadas.

Um currículo da educação física comprometido com essa visão, ao tematizar as práticas corporais, questiona os marcadores sociais nelas presentes: condições de classe, etnia, gênero, níveis de habilidade, local de moradia, histórias pessoais, religião, entre outros (NEIRA, 2011, p. 15).

As ações didáticas são pensadas para agir justamente nas representações hegemônicas das manifestações da cultura corporal, uma metodologia pensada a partir da centralidade da cultura tendo como ferramenta o jogo da *differánce* derridiano. Como a obra de Hall se alimenta de conceitos do filósofo Jacques Derrida, onde o jogo da diferença linguística impede qualquer fixação cultural, o conceito de *differánce* alia esse jogo à metafísica da presença para pensar a dinâmica de regulação/desregulação cultural e está presente nas obras que dão o alicerce teórico aos estudos culturais em educação física (NEIRA; NUNES, 2009a).

As aulas são, nesse sentido, atividades performáticas, que não buscam ensinar o que é o real, mas constituí-lo a partir de sua agência. Buscam, portanto, instituir efeitos de verdade, produção de ressignificações que coloquem em circulação outros discursos, ou mudar a compreensão dos que já circulam. O combate é contra as representações que se consideram universais, amplas, que sujeitam os indivíduos à margem de suas enclausuras à opressão. Os efeitos desejados sobre os indivíduos são novas articulações, novas suturas sujeito-discurso para além dos injustos arranjos existentes. Logo, as aulas de um currículo cultural agem sobre a constituição das identidades discentes, com o objetivo de formar identidades sensíveis às paisagens culturais mais amplas marcadas por desigualdade, injustiça, sofrimento e miséria – seja lutando por melhores condições, seja abandonando identidades dominantes. Dentro da sua performatividade, o objetivo das suas ações pedagógicas é a “formação dos seus sujeitos para promoção e luta pela equidade social” (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 233).

A visão cultural elege como função da escola e, conseqüentemente da educação física, a socialização do conhecimento criado e recriado pela humanidade, sendo que cada componente possui a sua especificidade. Destacando a cultura corporal como o objeto da educação física, Neira diz:

[...] entendendo como função social da educação física escolar proporcionar aos alunos das diferentes etapas de escolarização uma reflexão pedagógica sobre o acervo das formas de representação simbólica de diferentes

realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (NEIRA, 2007, p.8).

É assim que a educação física não se justifica mais por seus propósitos tradicionais de desenvolvimento físico, esportivo, motor, psicossocial etc. O interesse é em defender a gestualidade como dotada de signos que são resultados de muitas hibridizações, que seria então o ponto de partida das práticas pedagógicas e da aprendizagem dos alunos. No currículo cultural, aprender é se apropriar dos códigos culturais e, mais do que isso, conseguir se inserir nas lutas que os naturalizam. Consequentemente, a educação física se encontra na área da linguagem, distanciando-a das ciências biológicas que elegem como objeto da área o movimento humano, decorrendo em análises minuciosas das suas particularidades por inúmeras ciências base (fisiologia, anatomia, biologia etc.).

Neira (2011), ao pesquisar professores-parceiros, ensina como o currículo performatizado pelos professores abrange uma série de princípios e procedimentos didáticos. Os princípios são: a articulação com os objetivos educacionais da instituição educativa, o reconhecimento da cultura corporal da comunidade, a descolonização do currículo, a rejeição ao daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos. Os procedimentos incluem: o mapeamento e seleção dos temas de estudo, abordagem metodológica pautada na etnografia e genealogia arqueológica, a ressignificação das práticas corporais, atividades de aprofundamento e ampliação e o registro e avaliação das ações curriculares.

Os rudimentos das bases metodológicas do currículo cultural estão em uma obra anterior a publicação do livro que enuncia novidades no campo, pois Neira (2010)<sup>111</sup> já anunciava propostas didáticas para um currículo crítico que pensa um sujeito cultural. Neste livro prévio já estão algumas influências<sup>112</sup> do campo do multiculturalismo crítico somadas a autores neomarxistas e do educador brasileiro Paulo Freire, pensando a aprendizagem como a apropriação crítica da cultura humana:

O aluno deixa de ser apenas um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer; é um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo se apropria, ao mesmo tempo, de um determinado objeto do conhecimento cultural e se forma como sujeito cultural (NEIRA, 2010, p. 154).

Na obra que inaugura a forma cultural de pensar como “ser professor de educação física” (NEIRA; NUNES, 2006), já somos apresentados a conceitos como mapeamento,

<sup>111</sup> Nossa referência trata da 2ª edição. A primeira versão foi editada em 2004, daí ser descrita como primórdio da perspectiva cultural em educação física escolar.

<sup>112</sup> No entanto, as influências são bem preambulares e expressam, para nós, forças de um movimento autoral.



planejamento, problematização, ampliação, aprofundamento, ressignificação e por fim avaliação. Cada um deles representa uma possibilidade do processo pedagógico sugerido nas orientações do livro para a aplicação prática da discussão pós-crítica, em ações que não podem ser enclausuradas em formas muito estritas quanto ao tempo. Apesar de ainda ser uma proposta inicial, já se percebe o forte discurso multicultural quanto à valorização da cultura dos alunos, necessidade de dar voz às culturas marginais da escola e incentivo ao questionamento quanto aos arranjos culturais existentes.

O currículo cultural teve suas primeiras experimentações a partir de 2004, mas somente teve seus resultados apresentados em livro posteriormente (NEIRA, 2007), algo até então inédito para a área – uma coletânea de experiências práticas pensadas coletivamente em torno de uma visão filosófica e alguns princípios de partida. Uma estrutura começa-se a desenhar, pois o processo didático inicia com uma discussão para articular ao projeto político pedagógico da escola, seguido pelo mapeamento dos saberes dos alunos, sequência didática, etapa de socialização dos saberes (também compreendida como avaliação diagnóstica), aprendizagem cultural, releitura dos significados culturais (ressignificação), ampliação dos conhecimentos e vivências práticas.

Apesar de não haver um reforço argumentativo, o relato que teve como tema o futebol soçaite já apresenta características de avaliação e registro que seriam retomadas com força nas obras seguintes. A aprendizagem aqui é novamente reforçada como apropriação, ampliação, aprofundamento e ressignificação de cultura: “A função social do componente não é promover a aprendizagem das técnicas do soçaite, mas fazer uma leitura crítica da sua manifestação” (NEIRA, 2007, p. XVI).

As implicações pedagógicas desta concepção de sociedade, educação e sujeito passam, portanto, por formas de mediação (através de uma pedagogia do dissenso, que não tenha receio do embate das representações) e ampliação dos saberes combinadas a princípios democráticos para proporcionar as condições de postura crítica às manifestações da cultura corporal. É assim que o princípio de justiça social é roubado do multiculturalismo (NEIRA, 2007, p.26), como forma de orientar o olhar para a diversidade de saberes, dando voz aos grupos culturais minoritários. Os professores multiculturalistas críticos procuram conhecer de que maneira essas forças culturais moldam a conduta e a identidade dos estudantes, classificando-os em hierarquias de dominação (NEIRA, 2007, p. 153).

Um dos conceitos chave para os autores multiculturais é solidariedade, que não se trata de uniformização, mas uma postura ética na consideração dos múltiplos valores sociais existentes. Daí a proposição de um currículo que forme identidades solidárias a partir de uma

educação física atenta aos diversos enfrentamentos existentes na arena sociocultural. É assim que são tematizadas manifestações marginais como o polêmico *funk*, o skate, o hip hop entre muitos outros. O procedimento “tematização” se inicia tímido, mas ganha destaque conforme o percurso do currículo cultural avança no tempo e nas experiências pedagógicas. Outro procedimento inspirado no multiculturalismo crítico que já se apresenta desde os primórdios do currículo cultural é o reconhecimento de que todas as culturas devem ser contempladas na composição curricular. São enquadrados como conhecimentos de culturas dominantes todos os currículos acrílicos da educação física, descompromissados com as culturas oprimidas.

Projetam-se também críticas aos currículos críticos essencializados que objetivam a socialização democrática somente dos saberes modernos científicos, pois assim como os saberes dominantes ignoram as múltiplas culturas e suas formas de vida. Tampouco defendem uma inversão de protagonismo das culturas (de dominada para dominante), mas um debate que promova um “futuro coletivo baseado nos princípios do comunitarismo, poder compartilhado e justiça social” (NEIRA, 2007, p.194). A aposta é que as análises das construções culturais permitam maior compreensão do presente e, desejavelmente, maiores possibilidades de mudança no futuro.

O primeiro livro de relatos de experiências pedagógicas publicado a partir das concepções teóricas pós-críticas (NEIRA; NUNES, 2009b), pode ser considerado um marco no campo da educação física, pois não encontramos indícios de que algo assim havia sido realizado. Nesta obra, o aprofundamento e “amarração teórica” estão no campo dos estudos culturais, um campo por sua vez entrelaçado com o multiculturalismo crítico – vários pensadores deste último foram influenciados pelos críticos contemporâneos de Birmingham, lar dos estudos culturais. A discussão leva a alguns apontamentos pedagógicos que um professor do currículo cultural poderia seguir, presentes em Neira e Nunes (2009b, p. 14):

- Articule-se ao contexto de vida comunitária e global de seus sujeitos;
- Apresente condições para que as formas como a cultura corporal é representada na sociedade, em sentido amplo, sejam experimentadas e interpretadas;
- Resignifique as práticas corporais conforme as características do grupo e condições ofertadas pela escola;
- Aprofunde os conhecimentos acerca desse patrimônio;
- Amplie de todas as maneiras possíveis os saberes dos alunos e alunas a respeito da manifestação corporal estudada;
- Produza coletivamente novas possibilidades estético-expressivas.

Na mesma obra, se apresentam pela primeira vez em ação alguns princípios apresentados anteriormente que seriam os regentes da prática, a base da organização didática.

São eles: o reconhecimento das identidades culturais, a justiça curricular, a descolonização do currículo e a rejeição ao daltonismo cultural (NEIRA; NUNES, 2009b, p. 21-22). Todos esses princípios estão destrinchados nesta obra e nas que seguiram a produção da linha teórica, de modo que não nos ateremos em explicá-los, e sim discuti-los a partir da concepção de sujeito e cultura que serve como base. As ações didáticas são muito parecidas com as recomendações iniciais, mas agora contêm algumas novidades de ordem avaliativa: mapeamento, desenvolvimento das atividades, análise/interpretação da manifestação escolhida, ressignificação, ampliação/aprofundamento, relação com o capital cultural dos alunos, registro das ações.

No mesmo ano do primeiro livro de práticas é publicada a obra que talvez contenha a mais densa incursão teórica do currículo cultural (NEIRA; NUNES, 2009a), em um texto que reafirma todo o caminho percorrido com um embasamento complexificado, com amarrações mais firmes. Mais do que isso, na obra os autores destacam o legado da teorização crítica para a educação, como a utilização ainda fértil de conceitos como ideologia, reprodução cultural, hegemonia, resistência e esfera pública. Mas a aposta maior recai, obviamente, nos campos considerados pelos autores como pós-críticos: pós-modernismo, pós-estruturalismo, estudos culturais, multiculturalismo crítico e pós-colonialismo. Em termos metodológicos, as novidades recaem sobre o maior embasamento na prática da tematização, a partir da leitura de Paulo Freire e Sandra Mara Corazza; a postura etnográfica e genealógica-arqueológica de professores e alunos no diálogo com as diversas culturas tematizadas; e o acréscimo de mais um princípio inspirador das ações didáticas, a ancoragem social dos conteúdos, a partir de uma discussão mais rigorosa sobre o conceito de conteúdo e como determinar a composição de um currículo.

O que as nossas investigações sugerem é que o currículo cultural tem cumprido suas promessas e avançado com sucesso na criação de práticas pedagógicas que considerem a cultura como central nas análises. Isso pode ser aferido largamente tanto nas obras que contêm relatos quanto em algumas pesquisas que problematizam os efeitos do currículo cultural. Por exemplo, Oliveira Junior (2017) investigou a partir de uma etnografia e de uma análise cultural as possíveis marcas nos educandos após aulas de uma educação física multicultural. O autor conclui que os efeitos esperados acontecem, isto é, os alunos problematizam discursos preconceituosos. Em estudo muito similar, Neves (2018) investigou tais efeitos a partir de práticas etnográficas e autobiográficas e concluiu que as aulas exercem grande influência sobre o processo de significação dos alunos, em especial nos momentos didáticos que envolvem o aprofundamento, mas perpassando todo o processo.

Todavia, a opção culturalista comporta certos riscos. Como guisa de encerramento para essa seção, entendemos que o campo dos estudos culturais fornece o estofamento teórico e as proposições do multiculturalismo crítico dão a inspiração para a criação das ferramentas didáticas e dos princípios orientadores do currículo cultural. Isso explica as oscilações entre políticas identitárias e práticas pedagógicas com possibilidade de construir o novo. É possível que, a partir dessa articulação, a luta dos professores que colocam o currículo cultural em ação fique muitas vezes na valorização da identidade subalterna, na realização do jogo do “mandante da casa”.

### 3.3.1. Riscos da política identitária

As políticas de identidade que se concentram em afirmar uma identidade cultural marginalizada vêm obtendo relativo sucesso nas últimas décadas, mesmo que constantemente contra-atacadas por forças conservadoras. Isso nos coloca em situação muito delicada para ensaiar qualquer crítica. Contudo, ao reconhecermos que tal luta não acontece sem problemas, não podemos nos furtar de prosseguir o debate. Ainda que as proposições do multiculturalismo crítico e dos estudos culturais encontrem confluências com uma perspectiva filosófica da(s) diferença(s), o que deve ser levado em consideração é que mesmo essa vertente multicultural corre riscos ao realizar uma política identitária.

Como vimos na seção anterior, o primeiro risco de um pensamento multicultural é a sua aliança com um liberalismo apolítico. É nesse sentido que a ideia de convivência com o diferente prescinde do conceito de diferença, uma vez que somos todos considerados versões diversas de uma mesma identidade, reforçando pensamentos que atestem a necessidade de respeito à pluralidade de manifestações humanas, essencializando indivíduos a partir de suas culturas, que também são congeladas no tempo e espaço e entendidas com frequência como algo que possua certa pureza. Gallo (2015a, p.187) reforça esse perigo quando diz: “Afirmamos o multiculturalismo e o respeito à diversidade e dormimos em paz com nossa consciência burguesa”.

As armadilhas de um multiculturalismo liberal são denunciadas por teóricos que apostam no multiculturalismo crítico, como Peter McLaren (2000), e estão incorporadas nas obras do currículo cultural (NEIRA; NUNES, 2006; 2009a). Todavia, penso que a matriz da diferença neste movimento não escapa de outras armadilhas. Em conjunto com nossas preocupações, Woodward (2008) adverte do risco de essencialização nas políticas de

identidade, como movimentos que afirmam sua positividade promovendo outras formas de seleção e exclusão, outros posicionamentos marginais.

Os critérios do encerramento identitário podem ser problemáticos, pois podem acontecer a partir de inúmeros pensamentos, como os saberes da biologia, ou mesmo determinada parcela da cultura considerada como constituinte do grupo. Diversos discursos sobre a homossexualidade têm buscado guarida na genética e biologia, para ficar em apenas um apontamento. Ao combater as discriminações com algumas populações a partir da conceituação de identidades, por vezes os movimentos essencializam outras formas de ser, possibilitando uma exclusão da exclusão<sup>113</sup>, com efeitos deletérios para as causas minoritárias. Como afirma Carvalho (2015, p. 28), ser minoria não tem relação com o número, mas com formas de conteúdo e expressão: “Onde há minoria há discordância em qualquer gramatologia dos poderes, inclusive nos poderes que querem se instaurar como minoria”.

Ao estudarmos as obras teóricas do currículo cultural, não encontramos algum indício que remetesse a esse tipo de ameaça. Contudo, há ainda um outro mal. Encontramos uma terceira possibilidade arriscada da qual nos adverte Gallo (2015a): quando as práticas e políticas públicas estão sendo pensadas no registro da identidade, trata-se de aceitar o jogo do “inimigo” para ganhar força em movimentos identitários, acabamos por fortalecer o jogo maior das dominações de modos de ser. A diferença vista pela perspectiva cultural pode, assim, remeter a um pensamento representacional que enjaula o processo diferencial, fornecendo armas ao adversário. Ao se apoiar no multiculturalismo crítico como inspiração teórica, o currículo cultural corre os mesmos riscos.

Ainda que o currículo cultural se anuncie como multiculturalista crítico, suspeitamos após a leitura dos relatos produzidos pelo GPEF que alguns deslizos acometeram a produção curricular cotidiana. Percebemos que a compreensão dos professores nem sempre acompanhou a ideia de performatividade, de produção textual, de negociação simbólica, muitas vezes essencializando aspectos culturais<sup>114</sup>.

Primeiramente, quanto ao primeiro risco, quando a diferença é pensada a partir de uma unidade, como diversas formas do mesmo, há uma política de consenso que busca ideias como tolerância, respeito, inclusão, entre outras estratégias que remetem a um ato de englobar o não pensado em uma estrutura prévia. Em muitas passagens, por várias obras, os autores do

---

<sup>113</sup> Caso ícone dessa situação é o preconceito com que são tratadas pessoas de sexualidade que não se enquadram nem em heterossexuais, nem como homossexuais. Também é possível encontrar discursos excludentes entre os homossexuais, que buscam delimitar o que “é ser gay”, e como devem agir.

<sup>114</sup> Não ignoramos a série de barreiras enfrentadas pelos professores atuantes no cotidiano escolar, que incluem questões estruturais, políticas, culturais, coletivas e individuais. Nosso apontamento remete a uma discussão teórica, sem menosprezar a luta cotidiana desses profissionais.

currículo cultural rechaçam tal postura que busca uma tolerância, pois afirmam-se como adeptos de um multiculturalismo crítico, que não se esconde diante das desigualdades e busca uma política do dissenso.

Uma proposta pedagógica inspirada no multiculturalismo crítico não se limita a ensinar a tolerância e o respeito, ao invés disso, analisa as relações assimétricas e desiguais que produzem a diferença. Nesses termos, a diferença deixa de ser tolerada ou respeitada para ser questionada permanentemente. (NEIRA, 2018a, p.34).

Mesmo assim, alguns docentes que se apoiam no currículo cultural, mais desatentos aos alertas dos teóricos, acabam por empregar parcialmente essa lógica liberal, como nos mostra ligeiramente a escrita do professor Sipliano: “Nos esforçamos para elucidar que vivemos numa sociedade multicultural, onde as diferenças são diversas e, devem ser respeitadas e valorizadas” (SIPLIANO apud NEIRA; NUNES, 2009b, p. 11), e da professora Paulino (apud GPEF, 2019, p. 1): “Atender e respeitar a diversidade e pluralismo cultural dos educandos”.

As passagens que encontramos com frases que podem ser arremetidas como deslizes diante da própria proposta do GPEF e vão escasseando com o passar dos anos, o que mostra um amadurecimento na produção de relatos. Também podemos apontar os limites de uma escrita como forma de produzir relatos. Entretanto, alguns desses relatos, mesmo em anos recentes, apresentam pouquíssima articulação com a própria teoria do multiculturalismo crítico, limitando-se a uma incursão nas técnicas e história da manifestação da cultura corporal escolhida – algo muito mais próximo de multiculturalismo liberal.

Quanto ao segundo risco, não encontramos nenhuma passagem que permitisse apontar uma exclusão pela diferença enquanto ação didática docente, o que nos evidencia um cuidado importante dos professores. Como não é escopo dessa pesquisa, não apresentaremos maiores análises quanto a esses dois riscos, igualmente por creditarmos tais incorrências a outros aspectos que não se articulam com nosso objeto, como o tempo de prática no currículo cultural de cada docente, ou mesmo compreensões individualizadas mais distantes do plano filosófico inicialmente traçado.

Mas, ainda que os fundamentos do currículo cultural sejam perseguidos mais aproximadamente pelos docentes que o atualizam no chão da escola, a prática pedagógica resultante não deixa de ser uma política identitária travada a partir das bases determinadas pelo pensamento dominante – o terceiro risco anunciado acima. Pensar a diferença a partir dos enfrentamentos culturais acarreta em agregações identitárias que circunscrevem a diferença

enquanto possibilidade rastreável, como é possível observar em muitos relatos de prática produzidos pelo GPEF, onde as tematizações giram muitas vezes em torno de marcadores sociais como gênero, raça, etnia, sexualidade, religião.

A releitura de todos os relatos no ano de 2019, aproximando-se da reta final na pesquisa, apresentou-nos dados reveladores. Mergulhamos em todos eles buscando qual era a problematização principal, o tema de maior destaque no trabalho docente. A primeira constatação que tivemos é que, em sua maior parte, os relatos focalizam somente um marcador social. Claramente que alguns deles trataram de mais de um, mas esses foram minoria – e muitos desses traziam outros marcadores quase *en passant*.

Em termos numéricos, lemos até a data da análise<sup>115</sup> 146 relatos e encontramos o tema gênero como o mais tratado – 46 vezes, seguido de perto pelo tema étnico-racial, com 43 relatos (sendo que desses, somente 3 se restringiam a uma discussão étnica indígena, por exemplo, e mais três discutindo especificamente a religião afro, sendo os demais todos focados na questão do preconceito racial). Somadas as duas categorias, temos *quase dois terços das obras do grupo*.

No terço restante, os temas mais recorrentes foram: cultura juvenil (10), saúde e neoliberalismo (5), violência (3), indústria cultural (3) e terceira idade (3). Outros temas que apareceram uma ou duas vezes passam por sexualidade, profissionalização esportiva, classe social, deficiência física, corpo, tecnologia e mídia. Chamou-nos a atenção também o número de 10 relatos muito mais próximos de um multiculturalismo liberal do que crítico, tendo em vista as pobres articulações com as questões do poder, de acordo com o que alegamos anteriormente.

A partir de um olhar mais aprofundado nas práticas dos docentes, pudemos observar que o conceito de jogo da diferença cultural é bem utilizado metodologicamente para pensar atividades de desestabilizações de significados, mas esses mesmos relatos nos permitem visualizar os perigos do alerta de Gallo (2015a), pois muitos partem o trabalho de identidades minoritárias prontas, uma diferença rastreável, identificável, impedindo maiores criações – uma moralização da diferença.

Para exemplificar, a professora Milaré (apud NEIRA; NUNES, 2009b) descreve seu contexto escolar como pouco democrático no acesso ao lazer, escolhendo a capoeira como forma de ampliar a participação dos alunos na vida social. Ainda que não discordemos das possibilidades no trato da capoeira, as justificativas da docente para a escolha, amparada em

---

<sup>115</sup> Relemos os relatos muitas vezes, cada uma delas procurando coisas distintas. Por essa ocasião, realizamos as leituras no mês de outubro de 2019, reforçando os argumentos para realizar o depósito da tese.

alguns movimentos apresentados pelos alunos em momento escolar prévio, parecem-nos frágeis e enviesadas para dar um trato pedagógico na questão identitária da cultura afro. Dado o contexto brasileiro de preconceito a essas manifestações, seria inevitável que a tematização levasse a enfrentamentos culturais dessa ordem.

O professor Vagheti (apud NEIRA; NUNES, 2009b), após mapear a sua escola, identificou que os alunos tinham acessado somente esportes e brincadeiras, razão pela qual escolheu as lutas como manifestação da cultura corporal a ser tematizada. Isso já nos fornece indícios de um pensamento estruturado pelos procedimentos criado pelo currículo cultural, mas o que nos deixa evidente o trabalho fundamentado em uma política identitária é o seguinte trecho:

Eu poderia ter elaborado um plano estratificado, com aulas montadas dia a dia para ampliar os conhecimentos das crianças sobre lutas; contudo, minha intenção era quebrar preconceitos contra aqueles percebidos como diferentes e ajudar a formar futuras gerações dentro dos valores de respeito e apreciação da pluralidade cultural, pessoas que desafiem os discursos preconceituosos que constroem as diferenças. (VAGHETI apud NEIRA; NUNES, 2009b, p.135).

No mesmo trecho, temos ainda uma defesa da pluralidade e do respeito mais afeitos ao pensamento liberal do multiculturalismo. Podemos inferir pela data de publicação do livro de ambos os relatos que se trata dos primeiros movimentos do currículo cultural. Mas, em obras mais recentes podemos vislumbrar efeitos semelhantes. Neves (apud NEIRA; LIMA; NUNES, 2014b) novamente adota a capoeira como mote para trabalhar a questão racial, o que de antemão não significa em si um problema, haja vista ser uma manifestação da cultura corporal importante para o trato pedagógico escolar. Chama a atenção, entretanto, suas justificativas:

O Gérson é um aluno negro que vez ou outra é mal visto pelos outros. Dizem que ele se veste e cheira mal. O José é um aluno que treina capoeira na igreja. Marcos é um professor que percebe os olhares, os comentários, a distinção, a diferença. No início do ano estudou as brincadeiras indígenas e no 2º semestre escolheu como temáticas a Capoeira e o Maculelê. Escolheu pelo Gérson, pelo José, escolheu pelos negros, escolheu pela diferença, escolheu pelo PPP, escolheu pela escola, escolheu pelo grupo, escolheu pelos fatos corriqueiros do dia a dia que muitas vezes parecem ser naturais. Apenas parecem (p. 152). Assim, os golpes de capoeira foram aparecendo como um primeiro passo desta caminhada. Antes de se despedir da turma, o professor lança uma pergunta: o que vocês sabem sobre escravidão? O que é escravidão? (p. 153).

O casamento entre a manifestação capoeira e a questão do preconceito racial parecem dadas de antemão, subterfúgio didático para uma política identitária. Apesar do



entrelaçamento discursivo denotar uma ação didática eficiente para adentrar as relações de poder existentes, apontamos como o olhar docente parece direcionado para certas questões. Há outros relatos que apresentam um movimento muito parecido, como o de Cruz et al. (apud NEIRA; NUNES, 2016b) e Ribeiro (idem). Poderíamos apontar, ainda, como alguns docentes insistem em tematizar repetidas vezes o mesmo tema, caso frequente com a capoeira, entretanto tal dado necessitaria de maiores investigações, pois remetem também à cartografia docente – um novo mapa que não teremos oportunidade de traçar.

O mesmo parece suceder na dobradinha futebol–gênero, no qual os relatos de Garcia (apud NUNES; MARQUES, 2015), Santos (idem), Sigrist (idem)<sup>116</sup>, Aguiar, Muller, Nunes e Lima (apud NEIRA; NUNES, 2016a), Andrade (apud GPEF, 2019), Muller (apud GPEF, 2019), Jacqueline Martins (apud GPEF, 2019) parecem ser somente alguns dentre vários exemplos. Reforçamos que, quando elencamos relatos que tratam de gênero, quase sempre estão presos no binômio homem-mulher, com pouquíssima discussão acerca das teorizações *queer*.

Talvez a citação que melhor ilustre essa operação de moralizar a diferença esteja presente no seguinte trecho:

Com o objetivo de fazer com que os alunos sejam capazes de identificar e discutir, buscando modificar as ações preconceituosas referentes a questões de gênero, idade e biotipo presentes nas lutas, levantei alguns questionamentos com as turmas a respeito de colocações como, por exemplo, no que diz respeito ao gênero “masculino” da manifestação e que, no momento em que foi citada, causou muita indignação pois as meninas também se sentem capazes, produtoras e praticantes desta manifestação e não possuem este “olhar” exclusivamente masculino para esta manifestação corporal. (GONÇALVES apud GEPEF, 2019, p. 02).

Ao nosso ver, há uma evidente política identitária incorrendo nos riscos citados anteriormente. Com essas inquietações não buscamos referendar uma perspectiva que limite o currículo cultural enquanto meramente uma política identitária, tampouco apresentar alguns relatos como amostras suficientes para questionar o sucesso dessa visão curricular. Há de se reconhecer a escrita-curriculo dos professores adeptos do currículo cultural como extremamente inventivas, com forças que mesmo seus autores não descreveram a contento. Se

---

<sup>116</sup> Os relatos extraídos de Nunes e Marques (2016) são os únicos de uma obra que estamos considerando como pertencente ao plano de imanência do currículo cultural, entretanto, não foi produzida dentro do âmbito do GPEF, mas por um pesquisador oriundo do grupo como parte de suas tarefas de coordenação no SESI-SP. No item 3.2.2. discutimos os riscos de uma proposta curricular se tornar políticas maiores. Nesta seção, consideramos os relatos, sob o risco de incorrer em outro plano do pensamento, por consideramos que, ainda que distante do GPEF, tal obra não existiria sem a produção do currículo cultural. Ademais, mesmo se descartarmos esta obra, ainda encontraríamos exemplos suficientes circunscritos aos produtos do GPEF para ilustrar nossas análises.

realizamos apontamentos, o fazemos em nome de uma progressiva crítica (e, enquanto donatário desse modo de pensar, porque não dizer, autocrítica) que focaliza o olhar para os limites, os deslizos, as aberrações, enfim. A própria visão de construção de uma identidade solidária, sensível à diferença, contém em si certo resquício de modernidade, desejo de controle dos efeitos da ação didática, uma teleologia cultural que pode limitar o espaço de surgimento para criações subjetivas para além desse embate representacional.

O que essa cartografia da relação entre embasamento teórico e consequentes transcrições didáticas do currículo cultural nos revelam é que há uma forte oscilação entre possibilidades de abertura para o novo, bem como reforço do jogo da identidade. A rigor, a teoria de Hall contempla esse espaço de criação se entendermos a disputa pelos significados como um primeiro passo para potencializar diferenças, mas com frequência alguns resultados pragmáticos do currículo cultural nos permitem visualizar nas práticas docentes um jogo performático de “cartas marcadas”, uma serialização da diferença rumo a marcadores sociais antecipados no processo pedagógico.

Seguindo para outros caminhos, ainda que em muitos momentos o jogo da *differance* possa nos indicar possibilidades de escapes de um jogo pré-determinado, o trajeto percorrido até aqui nos evidenciou que, mesmo que a produção teórica cultural em educação física possua armas para escapar das políticas identitárias, a questão dos agenciamentos maquínicos capitalistas permanece incontestada. Como a perspectiva da agência individual no currículo cultural está ancorada no conceito de identidade, temos uma pedagogia que objetiva a luta pelas representações: “Aqui se abre espaço para um fato interessante: a união de pessoas tida como distantes em torno de uma ideia, uma política de identidade” (NEIRA, 2007, p. XIX). Mas não há nas obras do currículo cultural em seus anos iniciais<sup>117</sup> reflexões sobre essa agência do indivíduo, debates acerca da articulação pedagogia-identificação. Os procedimentos que excursionamos acima se limitam a pensar a relação de sujeição, a exterioridade das representações.

Dessa forma, mesmo que impulsionado pelos estudos culturais, o currículo cultural se limita a pensar ações didáticas de ação no fora do pensamento. Independente da ótica – ou ausência dela – preconizada para compreender a interioridade do sujeito, os processos internos acontecem, sejam levados em conta ou não. Isso explica a ausência de uma discussão profunda sobre o ato de aprender, um debate de como se dão as transformações subjetivas nos

---

<sup>117</sup> A título de ilustração podemos separar a produção cultural em educação física em dois momentos: de 2006, ano do primeiro livro, à 2015, com ênfase inquestionável no conceito de cultura; de 2016 em diante, ano que apresenta o primeiro trabalho do GPEF (BONETTO, 2016) apoiado na filosofia deleuze-guattariana que traz a filosofia do desejo para compor no plano.

alunos para além da posição de sujeito dada pelos discursos. O que chamamos a atenção, portanto, é que as criações teóricas culturais na educação física se limitaram a pensar as relações exteriores e acreditamos que esse limite pode ser expandido, principalmente se trouxermos o conceito de aprendizagem de volta ao plano filosófico.

Acreditamos que esses limites se dão pelas inspirações teóricas do plano filosófico no currículo cultural, conforme discutimos nas aberrações conceituais. Os limites do currículo cultural nos parecem muito similares aos limites de pensar a educação a partir de uma perspectiva foucaultiana. Para efeito de comparação, podemos trazer ao debate autores que se apoiaram em Foucault para pensar a escola contemporânea: Carvalho (2014; 2016) movimentou conceitos foucaultianos para o campo da educação como forma de pensar pedagogias dessujeitantes, culminando nas ideias de função-educador e educador infame como propostas formativas que não empobrecem as vidas humanas, completamente sujeitadas às instituições. A partir de conceitos foucaultianos como focos de experiência, regimes de verdade, governamentalidade, o autor propõe pensar a aula como uma forma de questionar verdades apriorísticas, causando caos-gênese nos discursos oficiais e atenuando os efeitos totalizantes da escola na produção de subjetividades.

A função-educador seria uma forma de modificar as relações de poder no contexto do cotidiano escolar através de fendas nos circuitos de saber-poder. O educador infame, por sua vez e na mesma direção, realiza a crítica como uma forma de limitar excessos governamentais, excesso de controle nas condutas, não como forma de buscar uma suposta condição sem governo, mas para combater focos de experiência institucionalizados e institucionalizadores. Ensinar, assim, é constituir novos regimes políticos verdadeiros, com vistas à afirmação de singularidades em âmbitos reduzidos, sem fama, menor. Nas palavras de Carvalho (2016, p.70):

Se de um lado toda a instituição requer para os seus sujeitos o cumprimento de seus rituais, inclusive nas formas mais perversas e hierárquicas possíveis, de outro lado, o infame afirma-se como experiência de libertação possível face a tais rituais, pois o que mais importa é a consistência subjetiva dos sujeitos desde a potencialidade criadora de outras experiências à margem do institucionalizado.

Após a exposição que fizemos anteriormente dos modos de trabalho pedagógico do currículo cultural, parece seguro afirmar que há entre a proposta culturalista e as proposições de Carvalho uma forte proximidade. O currículo cultural, a partir de outros princípios e outras inspirações filosóficas, aproxima-se muito de uma função-educação e de um foco nas infâmias educacionais – afinidade que não é de se espantar se resgatarmos as influências de

Foucault nos estudos culturais. Toda a questão do poder presente nos trabalhos culturalistas sofreram uma forte guinada de análises centralizadas no Estado para uma microfísica do poder, uma versão dos estudos culturais via Stuart Hall que viria a influenciar os autores da educação física culturalista.

Há, na ideia de função-educador, e da mesma forma que o currículo cultural, uma compreensão dos processos de subjetivação que se limitam às práticas, aos modos de, sem uma incursão nos modos de como os indivíduos investem nessas relações. Mesmo que sejamos simpáticos com ambas as propostas – foucaultiana e cultural, ainda nos parece necessário pensar como acontecem os processos da criação: que relações existem com a vontade de verdade, com a afirmação da vida, com o desejo? São incursões filosóficas que Foucault não se interessa em adentrar; mesmo em suas obras finais, a chamada fase ética – o máximo que o filósofo estuda são as práticas de cuidado de si, as tecnologias de autossujeitamento. Ao nosso ver, há uma necessidade de trazeremos para a conversa a filosofia do desejo.

Em movimento que julgamos potente, o mesmo Carvalho (2018) parte da filosofia deleuze-guattariana, entre outros pensadores, como forma de buscar microrrevoluções desejantes. É a mesma mobilização que tencionamos, ainda que o campo dos estudos culturais tenha outras ferramentas – uma psicanálise sub rasura. Como vimos na seção acerca do capitalismo, não podemos realizar uma análise minimamente composta sem considerar os agenciamentos do desejo. Há que se pensar na possibilidade de criarmos microrrevoluções desejantes!

Rumando para o fim das análises pedagógicas do currículo cultural, vislumbramos que em anos mais recentes, alguns trabalhos no seio do GPEF ensaiaram ampliar o plano instaurado até então apresentando novas armas. É assim que temos visto os conceitos do plano deleuze-guattariano serem mobilizados para produzirem novas artistagens no currículo cultural (NEIRA, 2011; SANTOS, 2016; BONETTO, 2016; NUNES; NEIRA, 2017).

A análise empreendida se limitou aos aspectos teóricos por trás da didática cultural. Enfocamos, portanto, seus aspectos epistemológicos. Com outros objetivos, Borges (2019) também se devotou a estudar a perspectiva cultural em educação física e compôs através dos relatos de prática disponibilizados pelo GPEF um corpo arquivístico analisado através do referencial foucaultiano. O autor identificou que a produção escrita do grupo apresenta um ritual de manifestação da verdade – a aleturgia<sup>118</sup> do currículo cultural, isto é, certa repetição

---

<sup>118</sup> Conceito foucaultiano que remete a um ritual de manifestação do dizer verdadeiro.

das operacionalizações aqui expostas que apontam ameaças de arborização das criações culturais pedagógicas com vistas a produzir subjetividades multiculturais e democráticas.

O que a nossa análise acerca das práticas pedagógicas do currículo cultural nos evidenciou é que são modos de dar aula com aspectos potencialmente menores e maiores, se alternando entre política identitária e mecanismos de rompimento discursivo dominante, um plano que se alimenta de muitos outros para compor suas formas de luta. Com isso, queremos reforçar que, ainda que uma das consequências da instauração discursiva cultural na educação física tenha promovido efeitos aletúrgicos, as próprias vinculações primordiais do movimento demandam constante revisitas, reformulações, reconstruções.

É nesse sentido que os próprios “pais” do currículo cultural entendem sua produção como roubos filosóficos e seus textos colocados em circulação são sempre acompanhados de uma ressalva: “Nada há de pior em termos pedagógicos, ou mesmo culturais, do que verdades e certezas. Em educação, assim como na ciência, tudo é transitório, efêmero, passageiro” (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 224) e “não há processo prescritivo” (p. 257). Também encontramos a seguinte afirmação:

Para que se possa pensar um currículo de educação física assim concebido, os conceitos aqui debatidos precisam ser adotados como pressupostos, não como amálgamas que emperram a criação, mas, sim, como possibilidade da escrita-artista. (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 233). O que interessa não é o que se apresenta, mas o seu potencial criativo. No limite, o que interessa é a transitoriedade do conhecimento e da vida. O sentido esperado é o da construção e da invenção de outras formas para lidar com a educação e com o currículo (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 234).

No espaço aberto, um “gancho” deixado pelos autores que nos inspiramos a compor com o currículo cultural, desterritorializando algumas de suas premissas e buscando novos espaços. O corte escolhido, a partir da análise realizada, é a questão do sujeito. Para nós, ficou evidente que o currículo cultural pouco se aventurou a pensar os processos de identificação nos moldes anunciados por Hall (2008), com poucas aproximações, conseqüentemente, nos processos de aprendizagem. Ao nosso ver, isso ocorre parcialmente pelos limites da discussão culturalista acerca dos processos de subjetivação.

### 3.3.2. Crítica ao sujeito culturalista

Embora possuam algumas afinidades teóricas e igualmente permitam críticas sociais em favor de populações marginais, as compreensões de sujeito dos embasamentos teóricos do

currículo cultural contêm em si diferenciações fundamentais com a perspectiva da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s). Enquanto os primeiros campos se apoiam na *diferença cultural-linguística*, para o segundo é uma questão de *diferença pura*.

Como vimos, nos estudos culturais o conceito de diferença está apoiado na virada linguística e na centralidade da cultura como ferramentas de análise social para demonstrar a construção discursiva de posições de sujeito marginalizadas e alijadas da vida pública. A diferença aqui é linguística remetendo ao cultural, orientada aos grupos minoritários excluídos do contexto hegemônico, sempre em oposição à identidade – que se refere justamente aos grupos majoritários e detentores de privilégios nas relações de poder.

Dentro deste modo de pensar, ser identidade é compor grupos majoritários que detenham monopólios na representação social e privilégios na materialidade. Em termos gerais, na sociedade ocidental contemporânea isso tem significado ser um sujeito de classe socioeconômica alta, branco, homem, cristão, heterossexual. Ser diferença é viver de qualquer maneira que não se encaixe nas categorias elencadas. Comumente, são classificadas como diferenças populações pertencentes a classes econômicas mais baixas, negros, mulheres, homossexuais, praticantes de religiões de matrizes africanas etc.

Claramente que esses arranjos são circunstanciais, de modo que identidade e diferença no âmbito da cultura são determinadas por um jogo histórico, transitório, contextual e contingente. Na perspectiva da identidade, a diferença emerge a partir das não semelhanças que produzem categorias diferentes. Para exemplificar, nos movimentos identitários – estudos culturais, multiculturalismo, afirmações raciais, de gênero ou sexualidade, entre muitos outros, bem como as diferenciações internas entre os mesmos<sup>119</sup> – o sujeito é resultado de um processo de sujeição envolto em relações assimétricas de poder e mesmo violência, somado a uma identificação ancorada no pensamento psicanalítico.

Após a análise da criação metodológica do currículo cultural vamos ver melhor a questão do “dentro” na perspectiva cultural. Isso se faz necessário uma vez que o circuito da cultura na luta pela representação das identidades se limita a explicar o *fora*, não abarcando a questão de como se dá o processo de identificação nos indivíduos. Para Hall (2008), há uma verdadeira explosão discursiva acerca do conceito de identidade, boa parte desses discursos problematizando e desconstruindo o sujeito moderno, de modo que o autor lança a questão de qual a necessidade de mais uma discussão sobre o tema. A resposta do teórico jamaicano

---

<sup>119</sup> Dentro do fluxo de cada um desses movimentos é possível referenciar certas autorias trabalhando a partir da ideia de diferença pura, possivelmente com destaque para a teorização *queer* e o questionamento da classificação identitária de gênero e sexualidade, como nas obras de Paul Beatriz Preciado.

apresenta duas possibilidades, sendo a primeira justamente a questão da precariedade do conceito de identidade.

Anteriormente mencionamos que Hall opera com identidade na sua forma rasurada, uma ideia que ele retira de Derrida, onde se entende a rasura como a afirmação da impossibilidade do conceito dar cabo das intenções do problema, mas na ausência de uma ferramenta mais adequada a mesma rasura não impede a “leitura”, a sua utilização. Para o autor, no debate sobre identidades a partir da visão dos estudos culturais, o conceito é insuficiente para a compreensão da articulação entre sujeitos e práticas discursivas, entretanto *falta algo melhor para aprofundar o debate*, de modo que usa a ideia em suspenso, de forma contestada e em constante alerta de insuficiência. A segunda possibilidade sobre o não abandono do pensamento identitário se dá, segundo o autor, pela irredutibilidade nas questões políticas e de agência do sujeito. Para pensar a articulação entre sujeito e práticas discursivas precisamos de um conceito como identidade. Assim, Hall afirma as políticas identitárias como uma importante ferramenta de transformação social.

As práticas discursivas que tratamos na seção anterior remetem a relações exteriores aos processos de pensamento, mas estão de alguma forma imbricadas com os processos subjetivos, o *dentro* do indivíduo. Uma vez que somos posicionados de diversas formas dentro das disputas culturais, não é incomum que conflitos entre as diversas identidades exigidas socialmente provoquem sofrimento psíquico nos indivíduos. Dentro da infinidade de discursos que carregam as marcas do poder, faz mais sentido em nos referirmos a processos de identificação para dar a ideia de continuidade, enfatizando a subjetivação. A identificação é, portanto, “um processo de articulação” (HALL, 2008, p.106), sempre contextual, contingente, histórico, transitório, fluído, mutante, imerso em operações de exclusão que afirmam suas fronteiras pelo poder, pela disputa, confronto e, posteriormente, naturalização e manutenção de espaços dominados, mas constantemente sendo abalada pelo jogo da *differánce*.

Mas como acontece esta articulação? Quais são as teorias que buscam explicar a relação que coloca a identidade como o ponto de conexão entre o dentro e o fora do indivíduo? São questões cruciais se tentarmos escapar de uma perspectiva limitada aos processos discursivos. Como afirma Escosteguy (2003), é necessário que o sujeito se reconheça nos e pelos múltiplos discursos, algo que não acontece de forma linear, determinada, simples, direta. Se trata, também, de um processo de seleção, incorporação, organização e interpretação do que é representado.

Se a identidade é um “ponto de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2008, p. 112), não pode ser pensada como um processo de via única onde os indivíduos são convocados a assumir algumas identidades, mas deve abrir espaço para pensar mecanismos que levam o sujeito a investir em algumas identidades a partir de sua própria subjetividade<sup>120</sup>, uma proposição mais afirmativa, positiva, vetor de força do dentro, algo que nos ajude a entender a agência de um indivíduo.

Mas para a teoria cultural a subjetividade é vivenciada no fora, no contexto exterior, “em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e na qual nós adotamos uma identidade” (WOODWARD, 2008, p.55). Assim, a subjetividade é o canal que explica a razão de nos identificarmos com algumas posições de sujeito, ao invés de outras possíveis dentro dos processos de sujeição. Nesse sentido, a identificação pode funcionar como forma de solucionar um conflito psíquico. Logo, a relação discursiva e seu aspecto de confrontos culturais explicam o investimento do fora na interioridade da identidade, mas não explica o movimento inverso, de dentro para fora, um nível psíquico que completa o processo. Como afirma Woodward (2008, p. 54), “a exploração da diferença não nos diz por que as pessoas investem nas posições que elas investem nem por que existe esse investimento pessoal na identidade”.

Para Escosteguy (2003), a concepção de sujeito nunca foi centralizada nas discussões amplas e diversificadas dos estudos culturais, principalmente nos estudos que focavam na questão da cultura midiática. A autora afirma, ainda, que Hall é um dos líderes do movimento que aponta tal lacuna que remete ao nível psíquico. De fato, houve um momento na carreira de Hall em que ele afirma, inclusive, a possível impossibilidade de perseguir uma compreensão do sujeito pelas vias psíquicas.

Meu modelo é totalmente cognitivo. Não é verdadeiro, penso dizer que no centro dele está o sujeito cartesiano: já se trata do sujeito descentrado, mas de um tipo de sujeito descentrado cognitivo; ainda se trata de um sujeito atuando com muitos códigos interpretativos; mais ainda não é um sujeito com um inconsciente (HALL, 1994, apud ESCOSTEGUY, 2003, p. 75).

Em momentos posteriores, entretanto, e ainda perturbado pela questão, uma vez que ela é fundamental na compreensão da agência do indivíduo e suas articulações políticas, Hall realiza seus movimentos intelectuais tradicionais de articulações sob-rasura, conexões

---

<sup>120</sup> Antes da continuidade, um esclarecimento conceitual: em muitas análises, subjetividade e identidade aparecem como sinônimos, mas há entre os termos diferenças importantes. Enquanto a subjetividade remete a pensamentos e emoções conscientes e inconscientes, isto é, nossa interioridade, identidade remete também ao contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos. Nesse sentido, identidade é a articulação das relações discursivas em conjunto com processos subjetivos.



filosóficas provisórias e contradizentes e considera algumas apostas da psicanálise. É assim, por exemplo, que Hall (2008) explora uma possível resposta nos pensamentos de Jacques Lacan (1901-1981), entendendo que o termo identidade surge precisamente no ponto de intersecção do investimento psicanalítico com a dimensão de formação discursiva. Para separar esses dois momentos da processualidade identitária, Hall infere que o termo identificação é um dos menos trabalhados na teoria cultural: “Resta-nos buscar compreensões tanto no repertório discursivo *quanto no repertório psicanalítico*, sem nos limitarmos a nenhum deles” (HALL, 2008, p. 105, grifo nosso). Para chegar a tal conclusão, Hall se alimenta dos escritos de Louis Althusser, filósofo francês estruturalista e o primeiro a tentar costurar ideologia, conceito do campo marxista, com a psicanálise, produzindo a ideia de *interpelação*, um chamamento identitário, identificação.

Assim, o conceito de interpelação, retirado de Althusser, é largamente utilizado para explicar um processo inconsciente no qual o sujeito é convocado para assumir posições particulares. Esse conceito faz parte de uma reformulação da superestrutura marxista como base das relações sociais, introduzindo na releitura de Marx a filosofia da linguagem e da psicanálise. O francês concebe as ideologias como sistemas de representação que reproduzem as relações sociais de exploração. Isso limita o papel da materialidade na explicação dos processos de identificação, numa clara posição pós-marxista. Entretanto, o conceito exige uma agência antes da formação do sujeito e que, segundo Hall (2008, p.115), interrompeu prematuramente as investigações nessa direção. O teórico cultural questiona então, se há necessidade de maiores aprofundamentos nesta questão:

A questão que fica é se nós também precisamos, por assim dizer, diminuir o fosso entre os tais domínios, isto é, se precisamos de uma teoria que descreva quais são os mecanismos pelos quais os indivíduos considerados como sujeitos se identificam (ou não se identificam) com as “posições” para os quais são convocados (HALL, 2008, p. 126).

No texto do qual retiramos a citação acima – denominado *Quem precisa de identidade?* – Hall (2008) explana alguns conceitos da psicanálise, passando por Freud e por Lacan: a estrutura da psique na psicanálise compreende o inconsciente (id) de onde provém os múltiplos impulsos da libido ligados ao prazer, o superego que representa as repressões sociais e o ego que busca a conciliação de ambos, atrelado a nossa consciência. Essa conceituação permite entender o importante papel do inconsciente na vida dos indivíduos e explica inúmeras posturas consideradas irracionais, ilógicas ou estranhas à ordem social.

Apesar de Freud ter sido um dos responsáveis pelo descentramento do sujeito cartesiano, o texto tem uma ênfase maior na vertente lacaniana. A diferença entre ambas é, dentre muitas outras, o papel do inconsciente, que na visão de Lacan é mais do que a fonte dos desejos reprimidos no processo de edipianização, pois se estrutura como linguagem, enfatizando o simbólico nos processos de construção da identidade. Assim, a identidade é moldada e orientada externamente, como um efeito do significante (a materialidade) e da articulação do desejo ao redor do significado construído. Na psicanálise lacaniana, não há sujeito unificado. A identidade emerge a partir de uma fragmentação fundamental no sujeito separado da mãe, na qual repousava sua concepção de subjetividade, em um processo constante de construção de identidade a partir da linguagem. Na chamada fase do espelho, a criança chega a algum sentimento de “Eu” a partir do outro, como num reflexo, em uma subjetividade dividida e ilusória. Todavia, a fase do espelho não é o começo de algo, mas o início de um processo interruptivo dependente da capacidade cognitiva interna e do olhar do Outro, o que funda o sujeito sexualmente indiferenciado e seu inconsciente. Assim, o anseio pelo retorno da unificação potencializa desejos de identificação, numa eterna busca pela unificação. A divisão proporcionada pela “lei do pai” é a criação do inconsciente, a remessa para um interior profundo das fantasias do indivíduo. Para suprir a necessidade de uma identidade, os sistemas linguísticos dão o suporte para iniciar o processo da inserção da diferença.

Entretanto, para Hall (2008) isso não significa afirmar que anterior ao processo do complexo de Édipo não há “nada do sujeito ali”, não somos uma tábula rasa antes do drama edipiano, como muitas análises lacanianas exageram em supor. Logo, não há também uma aceitação incontestada das proposições lacanianas na teoria cultural, um movimento operacional típico do pensador, sempre afeito a alianças provisórias, a abraços com ressalvas, sempre “lutando com anjos” (GROSSBERG, 2015). De forma incontestada, há passagens que nos permitem compreender que as proposições psicanalíticas não são completamente descartadas. Destacamos, por exemplo, uma citação de um texto de 1985 quando Hall problematiza o conceito de ideologia de Althusser e tenta buscar uma articulação entre os movimentos socioculturais e a questão psicanalítica, o que, ao nosso ver, culminaria posteriormente no conceito de identidade:

Isso nos remete de volta à questão de como os sujeitos se reconhecem na ideologia. Como o relacionamento entre sujeitos individuais e os posicionamentos de um discurso ideológico específico são construídos? É possível que alguns dos posicionamentos básicos dos indivíduos na linguagem, assim como certas posições primárias no campo ideológico,

sejam constituídos através de processos inconscientes, num sentido psicanalítico, em seus estágios iniciais de formação. Esses processos poderiam então orientar profundamente as formas pelas quais nos situamos mais tarde nos discursos ideológicos. É bem claro que esses processos de fato operam na primeira infância, tornando possível a formação de relações com os outros e o mundo exterior. São inextricavelmente amarrados – por exemplo – à natureza e ao desenvolvimento sobretudo das identidades sexuais. Por outro lado, não está de forma alguma comprovado que *apenas* estes posicionamentos constituam os mecanismos pelos quais todos os indivíduos se localizam na ideologia. Não estamos inteiramente costurados às nossas relações com o complexo campo dos discursos ideológicos historicamente situados naquele dado momento, quando vivemos a “transição da existência biológica para a existência humana” (Althusser, “Freud e Lacan”, 1970/1971, p. 93). Permanecemos abertos para sermos posicionados e situados de formas distintas, em momentos diferentes de nossa existência. (HALL, 2008, p. 174).

A palavra “apenas” grifada acima, se não já o estivesse por obra do autor, assim seria marcada por nós, pois demonstra precisamente o argumento que defendemos: Hall problematizou, mas ao mesmo tempo canibalizou, se alimentou, ou ao menos apontou como um caminho possível as vertentes da psicanálise. Tal argumento pode ser reforçado pelo encerramento do texto citado anteriormente sobre a questão da identidade, quando exalta Butler pela constituição de um quadro analítico que soma as concepções foucaultianas e perspectivas psicanalíticas (HALL, 2008).

Em sua leitura de Foucault, Hall (2008) é impactado pelo avanço do teórico francês na articulação entre a arqueologia dos saberes e a genealogia do poder, pois a radicalização de Foucault na fabricação do sujeito, ignorando a sua agência, é extremamente convincente e expõe o caráter arbitrário e histórico das práticas de individuação. Entretanto, afirma Hall:

Não estou certo que possamos ou devamos ir tão longe a ponto de declarar como Foucault que “nada no homem – nem mesmo seu corpo – é suficientemente estável para servir de base para o autorreconhecimento ou para a compreensão de outros homens”. Isso não porque o corpo se constitua em um referente realmente estável e verdadeiro para o processo de autocompreensão, mas porque, embora possa se tratar de um “falso reconhecimento”, é precisamente sob essa forma que o corpo tem *funcionado como o significante da condensação das subjetividades no indivíduo* e essa função não pode ser descartada apenas porque, como Foucault tão bem mostra, ela não é “verdadeira” (HALL, 2008, p. 121, grifo do autor).

Hall visualiza ainda, um resquício de transcendentalidade no pensamento foucaultiano quando analisa o papel que o corpo ocupa na sutura das regulações disciplinares, uma crítica ao corpo dócil que empobrece a agência do indivíduo. Esse aspecto da filosofia foucaultiana em seu primeiro domínio (VEIGA-NETO, 2003), ou talvez somente das suas primeiras obras,

pode ser uma das causas do enquadramento na nascente filosofia estruturalista francesa de década de 1960. Tanto a classificação como estruturalista como quanto a acusação de Hall pode se tratar de uma visão questionável quando adentramos o último domínio do trabalho de Foucault (em termos de publicação, sua última fase no final da década de 1970 até 1984, ano da sua morte), algo que o próprio Hall reconhece, que se tratava de um pensamento em andamento, se libertando de qualquer transcendental ao longo do caminho – um devir-diferença. Portanto, o rigor de Foucault inevitavelmente o levou a pensar na capacidade do indivíduo de agir sobre si, o que retira de sua obra qualquer caráter comportamentalista ou estruturalista, críticas que se apresentaram ao longo da sua produção.

Mas é interessante apontar que, para Hall (2008), Foucault teria sido impedido de dar o passo decisivo nas “tecnologias do eu” uma vez que via a própria psicanálise como uma rede disciplinar. Para o teórico cultural, quem faz esse percurso é a filósofa Judith Butler (2019), que pensa a materialização como um efeito de poder, fundamentada em uma teoria performativa da linguagem e do sujeito. Segundo Hall (2008), ao considerar o ato de assumir uma sexualidade com a discursividade performática de poderes que nega certas identificações, Butler abre uma discussão produtiva entre Foucault e a psicanálise, mas ao mesmo tempo afirma que a autora não desenvolve esta articulação de forma aprofundada. A análise de Hall nos passou a sensação de que o trabalho de Butler desfere crítica a qualquer unidade de determinada identidade, mesmo as marginais, mas não nega que seu argumento depende de tal conceito, se limitando a apresentar seus limites<sup>121</sup>.

Em ocasião do curso em disciplinas do doutoramento<sup>122</sup> o contato com o pensamento de Foucault, Deleuze e Guattari de forma mais aprofundada provocaram questões e instigaram a buscar respostas por outros caminhos teóricos. Os modos de tratamento da questão do sujeito nos pensadores elencados me pareceram muito potente para problematizar e deslocar o currículo cultural. A crítica desferida à psicanálise por eles, em especial por Deleuze e Guattari na obra *O Anti-Édipo* tornou para mim inviável continuar investigações que se apoiassem na “Lei do Pai”, uma vez que este discurso guarda muita afinidade com a transcendentalidade. Abrimos, então, novas veredas.

---

<sup>121</sup> Infelizmente, com muito pesar, não tivemos fôlego para nos alimentarmos das produções da filósofa Judith Butler, como forma de impulsionar a discussão. Foi um ponto bifurcativo importante na tessitura do trabalho, uma opção entre Butler ou Deleuze e Guattari. Esta discussão acerca do sujeito nos estudos culturais, mais precisamente a partir de Stuart Hall, nos consumiu boa parte do mestrado e parte inicial do doutorado, muitas vezes como alvo das análises, mas outras tantas de forma tangencial. Até aqui, estávamos determinamos a buscar em Judith Butler maior aprofundamento, não fosse o contato com a filosofia de Deleuze e Guattari.

<sup>122</sup> “Imagens em educação”, com Antonio Carlos Amorim e Alik Wunder; “Leitura do Anti-Édipo”, com Silvio Gallo e Alexandre Filordi de Carvalho; e “Anarqueologia em Foucault”, com Silvio Gallo.

Estamos conscientes que não esgotamos a questão do sujeito nos estudos culturais a partir do conceito de identidade, tampouco em Stuart Hall, uma vez que há muitas obras do jamaicano nas quais não mergulhamos. Há ainda, muitos outros teóricos dentro do campo, como Ernesto Laclau e Lawrence Grossberg. Poderíamos ainda buscar ampliar a partir de teóricos pós-coloniais muito próximos dos estudos culturais, como Homi Bhaba e Boaventura de Souza Santos. Por fim, poderíamos ainda continuar o plano inicial de seguirmos com Judith Butler.

O leitor pode então questionar as razões da manutenção de tal discussão e para isso temos duas justificativas: a primeira trata do embasamento teórico de grande parte das ações didáticas do currículo cultural, pois como evidenciamos acima, são ferramentas criadas a partir de uma perspectiva que ignora esse debate; em segundo lugar, a discussão é um mapa importante de nossa cartografia, uma vez que a discussão do sujeito tomou para si muita energia e incontáveis horas de trabalho – o debate é assim traçado a partir do movimento que realizamos, justamente aquele que nos despertou para as questões da aprendizagem, desejo e capitalismo. Em adição, nos identificamos ou fomos agenciados por algumas forças que nos levaram para tais veredas.

Que fique evidente, todavia, que da mesma forma que optar por um caminho pós-crítico em relação às propostas críticas é uma questão de *ethos*, muito marcada pelos agenciamentos autorais, pelas múltiplas possibilidades do acontecimento, optar por uma concepção de subjetividade ao invés do conceito de identidade se enquadra igualmente no campo do convencimento individual. Não é, portanto, algo “melhor” a ser feito, ou uma “evolução” do currículo cultural, e sim uma problematização seguida de atualizações atreladas a um processo de individuação do qual a própria escrita compõe a sua parcela.

A partir daqui trilharemos caminhos mais inóspitos entre os colegas da educação física. Tais aproximações não anseiam uma nova proposta curricular para o componente educação física. Muito distante de formular propostas curriculares, o objetivo é compor com um currículo cultural cada vez mais vibrante, potente e menos estruturado, para propormos possibilidades de educação física menor.

#### 4. DESEJO ESQUIZO, SUJEITO, APRENDIZAGEM, POLÍTICA COGNITIVA

*“Vai e experimenta”, diz o professor Pedro para os alunos que alegavam não saber dançar aquelas músicas.*

*São Paulo, 2018.*

Em obras como *O Anti-Édipo* (2011a) e *Mil Platôs* (2011b, 2011c, 2012a, 2012b, 2012c), os filósofos Deleuze e Guattari apontam o trato psicanalítico freudiano e lacaniano como mais uma das maquinarias do Estado que buscam separar o indivíduo da sua máquina desejante, transformando o prazer em mecanismo de compensação neurótica pelo poder. Como afirma Guattari, “cultura é um conceito reacionário” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 21), pois delimita espaços e, mesmo sem pretender, combate pensamentos diferentes que poderiam desestruturar modos de existência axiomatizados pelo sistema capitalista. Desta forma, a crítica guattariana não somente apresenta alguns perigos da psicanálise, mas realiza a conexão com a máquina social capitalista, articulando de forma transversal questões como subjetividade, sociedade, desejo. Na esteira de Deleuze e Guattari, muitos pensadores criaram conceitos para o plano da educação, tratando de questões como currículo escolar, aprendizagem, subjetividade. Por dentro desse movimento e para não nos limitarmos à crítica, daremos passagem, então, para algumas aberrações. Iniciemos pela questão do sujeito na perspectiva da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s).

Para Deleuze e Guattari – assim como para Foucault, na visão de Deleuze (2013) – o indivíduo é resultado de processos de subjetivação constantes que dobram o fora, a exterioridade do pensamento, no dentro, na interioridade. Diante disso, *quais seriam as implicações pedagógicas de optar por processos de subjetivação em detrimento de identidade?* Este é um ponto vital: *como pensar para a educação física escolar práticas pedagógicas que agucem linhas libertárias e culminem em subjetividades que consigam enfrentar as amarras das máquinas sociais – uma subjetividade não fascista?* Em suma, sem nos limitarmos ao culturalismo, *como pensar uma educação física menor?*

Este último capítulo tenta responder as questões, ainda que anunciemos, de antemão, que se trata de um processo infinito e demasiado complexo para um único trabalho. O que nos propomos a fazer é movimentar o pensamento, abrir espaço para novas ideias. Inspirados também pelos autores do currículo cultural quando defendem a excitação de novas incursões teóricas, acreditamos que há muito potencial de resistência a ser inspirado por uma filosofia do desejo.

Para a construção de possibilidades de pensamentos que comportem linhas de fuga para a educação física escolar, inspiramo-nos não somente na produção teórica, mas também no modo de trabalho filosófico de Deleuze e Guattari. Apesar dos pensadores que elegemos como aliados nunca terem escrito especificamente sobre educação, pensamos que são filosofias que funcionam como uma potente ferramenta para problematizarmos as certezas educacionais, como comenta Gallo (2013, p. 09):

Parece-me que não apenas aqueles que se puseram a pensar e a escrever sobre educação têm algo a dizer sobre os educadores; ousadamente, diria que talvez aqueles que não explicitamente se debruçaram sobre a problemática educacional tenham mais a dizer aos educadores do que podemos imaginar. A razão disto? O inusitado. O imprevisto. O diferente. O que as ideias, os conceitos, as posições deste autor que, não tendo se colocado diretamente as questões com as quais lidamos, podem nos fazer pensar a partir de nossos próprios problemas.

Deleuze é reconhecido por não se fundamentar em filosofias que não lhe promovam alianças. Suas críticas são, portanto, a contrapelo. O pensador francês é mais conhecido por suas criações, seus filhos monstruosos concebidos em relações de afinidade filosófica, do que por sua avidez em apontar falhas no pensamento alheio. Longe de nos pensarmos deleuzianos, não evitaremos as referências, as parcerias e as oposições de construção do pensamento, as problematizações e críticas, afinal não somos tão elegantes. Todavia nos inspiramos no filósofo francês para propor outras possibilidades, outras criações, roubando conceitos e os trazendo para o campo de imanência onde está o objeto de estudo, tentando escapar de lógicas binárias, além do bem e do mal. É no pensamento deleuziano que buscamos suporte para o conceito de diferença pura.

O que de fato é a diferença para Deleuze? Regina Schöpke (2012) realiza uma genealogia conceitual sobre a diferença partindo do princípio de que Deleuze reinventou a ideia de diferença, aos moldes anunciados em *O que é a filosofia?* (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Para defender sua argumentação Schöpke inicia discutindo como Heráclito defendia a eterna renovação do devir universal, o eterno movimento das coisas que estão no tempo propondo que o próprio ser torna-se movimento e puro devir. Tal ideia é prontamente refutada por Parmênides, pensador da identidade, que culpabiliza nossos sentidos pela ilusão do movimento, defendendo a imobilidade do sujeito. Deleuze se aproxima de Heráclito na medida em que seu conceito de diferença pura não é algo apreensível na materialidade do sujeito, um corpo ou marcas visíveis, mas na virtualidade de seu devir.

Schöpke (2012) classifica Deleuze como um pensador nômade, em oposição aos pensadores sedentários, afirmando que o filósofo pensa a diferença com maestria, sempre

priorizando as relações em detrimento dos termos, sempre pensando o entre, o processo, o devir. Nômades são aqueles que privilegiam a imanência, em oposição à transcendência metafísica dos sedentários, buscando uma ruptura com a representação clássica para liberar o pensamento de sua função recognitiva, fazendo dele uma potência criadora.

Assim, a questão da diferença é o ponto central da filosofia deleuziana, tangenciando o problema do ser – quase uma “ontologia”. Denomina, portanto, de diferença pura, aquilo que caracteriza a univocidade do ser, não significando exatamente a existência de um ser aos moldes modernos, pelo contrário, afirmando uma voz para toda a multiplicidade de seres.

[...] noção de diferença – que será pensada em si mesma e não mais como diferença numérica ou específica. Em outras palavras, será pensada em sua forma pura e insubmissa aos liames mediadores da representação – que tendem a submeter a diversidade dos seres à identidade plena de um conceito geral e abstrato (SCHÖPKE, 2012, p. 16).

Segundo Peters, Deleuze fixa-se na diferença como elemento característico que permite substituir Hegel por Nietzsche, privilegiando os “jogos da vontade de potência” contra o “trabalho da dialética” (PETERS, 2000, p.32). Conceitos nietzschianos como vontade de potência e eterno retorno ganham muita força no interior do pensamento deleuziano. Justamente pelo seu caráter criador e transgressor da racionalidade científica moderna, o *modus operandi* deleuziano pode ser mais bem denominado de procedimento, em detrimento a metodologia. Sua produção pode ser mais bem denominada de pensamento, ao invés de conhecimento. Isto acontece devido ao privilégio que o filósofo dá ao que estamos denominando de diferença, contra a identidade e a representação (MACHADO, 2009).

Mesmo antes da sua derradeira parceria com o filósofo Félix Guattari (2010), na qual abertamente os autores defendem a filosofia como criação refutando sua tradição histórica de reflexão, Deleuze já operava com encontros, com roubos filosóficos, com criação de novas versões de outros filósofos. Versões diferentes de outros pensadores incluem obras a Nietzsche, Foucault, Kant. Mais do que isso, Deleuze se aventurava pelo cinema, artes, literatura e qualquer outra plataforma para suas operações de criação de novas versões das suas inspirações. A busca pela diferença se traduz em textos que defendem o pensamento sem imagem, refutando a representação. Deleuze é um pensador da diferença, das singularidades. Diferença é o ponto central de sua filosofia, pois o filósofo construiu toda uma obra a partir de movimentos de pensamento que tencionavam romper com a representação clássica, liberando o ato de pensar da função de reconhecer para potencializar a criação. Assim, o projeto filosófico deleuziano possui aspectos comuns a outros pensadores, entretanto é singular e



difícilmente pode ser classificado em categorias amplas e gerais. Ao adentrar no conceito de diferença, Schöpke (2012) afirma que inevitavelmente somos levados ao conceito de ser, mesmo que de forma distante da tradição ocidental. Para Gallo (2015a, p. 189), o que está em jogo,

[...] é o embate entre dois projetos filosóficos muito antigos: pensar o mundo como identidade (registro da representação), projeto que se tornou hegemônico no ocidente; ou pensar o mundo como diferença (registro da multiplicidade), projeto que ficou marginalizado.

No pensamento deleuziano, o ser é unívoco, diferente de uno, como em Espinosa, pois não há um ser, mas múltiplos seres afirmando suas diferenças, suas multiplicidades. Mais do que qualquer outro, Deleuze buscou diferenciar o pensamento do puro ato cognitivo. Assim, há uma diferença entre pensamento e razão e a diferença somente pode ser objeto do primeiro. Razão aqui denomina a representação clássica, a prisão da diferença, que a sujeita a uma identidade conceitual, uma oposição no predicado, uma analogia no juízo e a semelhança na percepção (SCHÖPKE, 2012).

Para Gallina (2008), o erro primordial dos que sustentam um pensamento que supõe uma verdade universal é ter como suporte teórico a identidade e a representação, algo que elimina qualquer possibilidade de diferença. A maneira de pensar deleuziana é:

[...] com a reconstrução de uma imagem do pensamento na qual o pensar se funda no pensamento mediante um encontro com o impensável, com aquilo que força a pensar. Deleuze inaugura um itinerário novo ao propor pensar um pensamento sem imagem. Desse modo é possível operar com um sentido de diferença que não se subordina à identidade, mas que a diferença seja acompanhada de um pensamento que ao invés de subsumir a reconhecimento encontra sua medida na capacidade crítica e criadora (GALLINA, 2008, p.10).

Este movimento gera um pensamento transgressor, potente, criador de possibilidades de pensar que privilegiam um devir aberto a múltiplos significados. De modo oposto, uma vez submetida às exigências da representação, a diferença torna-se prisioneira do reino da generalidade, que por sua vez desconhece tudo aquilo que não participa de suas duas grandes ordens: a ordem da semelhança entre os sujeitos e a de equivalência entre os termos. É um processo que coloca a diferença como inimiga do pensamento, elegendo a razão como juíza de valores e o pensamento como reconhecimento.

Todavia, para Deleuze (2006), a potência do pensar atinge força máxima na criação que rompe com o mundo criado pela identidade, mundo guiado por uma imagem dogmática guiada por três teses: o pensamento é algo natural, um abstrato universal guiado pelo “bem”;

as forças passionais advindas do corpo causam erro na retidão do pensamento perfeito; para não incorrer em erros, métodos rígidos e rigorosos são necessários, válidos para todos os tempos e lugares. A orientação moral da filosofia faz do ato de pensar mera reconhecimento, a faculdade que permite reconhecer o mundo e seus valores *a priori*. Decorre daí o maior objetivo deleuziano, herdeiro de Nietzsche: lutar contra a imagem do pensamento, a moral aprisionante, refutar a ideia de transcendência e de verdade absoluta.

E como a representação aprisiona o pensamento? Para Deleuze, ao tentar eliminar a *doxa*<sup>123</sup>, a filosofia acabou por universalizá-la, complexificando alguns postulados do senso comum. Pensar é justamente negar a mediocridade das possibilidades do ato de pensar circunscrito ao espaço do reconhecimento, mesmo que este tenha papel fundamental no cotidiano. Logo, pensar não é natural ou um ato de identificar estruturas ou ideias pensadas de antemão por outros, mas um momento de imensa força que abre caminhos por entre as barricadas da razão, obrigando o novo a surgir, o impensado, um acontecimento, tendo como resultado a criação de algo inexistente previamente (GALLINA, 2008).

O novo não está no espectro de valores criados por outras pessoas, outros pensamentos, outras condições que não a da imanência. O novo é singular, unívoco e múltiplo, simultaneamente. O novo é seletivo, não está à disposição da vulgaridade, mas nem por isso arrogante, formal ou solene, pois a seleção é da ordem da vontade de potência. O novo é algo extremamente importante na reversão do projeto platônico, algo iniciado por Nietzsche e levado a cabo por Deleuze. Inegável dizer, portanto, que reconhecer é bem mais fácil do que criar. Para aprofundar esta questão Schöpke explica como o conceito de generalidade opera no pensamento deleuziano, em oposição à repetição:

Um objeto singular é, estritamente falando, um objeto único e insubstituível. Neste sentido, todos os seres são singulares. Mas, no que concerne as leis da natureza, todos os objetos participam de “leis menores” de organização (como as que regem os gêneros e as espécies). Nesse ponto, cada ser é um objeto particular. O reino das generalidades é aquele que engloba todos os seres, tanto quanto os seus termos, já que eles se equivalem (SCHÖPKE, 2012, p. 34).

As duas grandes ordens da generalidade são a semelhança entre os sujeitos e a equivalência entre os termos dos objetos particulares, o que cria uma linguagem geral, típica da atividade científica de estudar o geral e muito distinta de uma linguagem do novo, típica da repetição. Logo, generalidade e repetição não são sinônimos, uma vez que esta última é um levante contra o geral, uma transgressão, pois o que repete é sempre de outra ordem, da ordem

---

<sup>123</sup> Crença comum ou opinião popular em grego.

da diferença e não do geral. É desta forma que a repetição trata sempre da diferença pura e mesmo o que parece ser igual em nossos dias permanece num reino geral das semelhanças.

Singular e individual tampouco são sinônimos, pois não são os indivíduos que retornam (o que pressuporia a existência de um sujeito iluminista para retornar), e sim as singularidades, acontecimentos que comandam o surgimento do indivíduo. O campo das singularidades, por sua vez, não remete à filosofia da consciência nem ao absoluto caos, ao relativismo, à indeterminação absoluta, mas justamente o que se apresenta ao entre, o local de movimento das forças que criam a existência – o que Nietzsche chama de mundo dionisíaco ou vontade de potência, e que Deleuze denomina de fluxo de energia (MACHADO, 2009). É neste sentido que representar significa a contenção dessa energia imprevisível.

O que a representação faz então é tentar transformar a diferença ontológica em diferença conceitual, como forma de torná-la acessível ao pensamento, passando por uma prova de seleção que objetifica a diferença em materialidade sensível passível de ser manipulada. Todavia, em Deleuze, a diferença pura é objeto do pensamento, de modo que qualquer identificação sensível é uma artimanha da representação que não se desliga do princípio de identidade.

O conceito de diferença pura abre problemáticas inteiramente novas para a questão do sujeito. É possível argumentar com Peters (2000) que a(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) não destituíram o sujeito filosófico, mas reabilitou-o ao descentrá-lo e, ao adotar um rigor outro, recolocá-lo em toda a sua complexidade histórica e cultural. Novamente adotando como prisma as obras e sem buscar uma unidade, autores como Deleuze, Guattari, Foucault, levantam cada um à sua maneira, problemáticas do sujeito inteiramente novas. Como categoria central de pensamento, o conceito de diferença ou limite abre espaço para novos estudos da subjetividade. Sabemos, portanto, que a compreensão do conceito de sujeito é múltipla e resguarda distanciamentos consideráveis. As diferentes compreensões incidem diretamente sobre o campo da educação e as visões curriculares, que por sua vez inspiram práticas pedagógicas com importantes diferenciações – talvez, o mais destacado esteja na sua intencionalidade.

Na presença do elucidado, passamos a pensar a ideia de sujeito a partir de alguns escritos de Deleuze, Guattari e Foucault, que são alguns dos pensadores que se propuseram a pensar a questão fora da filosofia da consciência, isto é, negaram a herança cartesiana que encontra uma essência na interioridade. No pensamento cartesiano o sujeito se autodetermina e, em oposição, Foucault, Deleuze e Guattari pensam o sujeito como uma produção, objetificado para ser subjetivado em relações de poder. Mais do que isso, a produção do

sujeito é, na perspectiva da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s), absolutamente transversal. Logo, pensa-se o sujeito fora do conhecimento disciplinar, promovendo verdadeira máquina de guerra contra os modos de sujeição instituídos. Assim, as lutas sociopolíticas deixam de operar na lógica da disputa de representações e passam a ser lutas pelo aguçamento de linhas libertárias, criação de outros modos de existência<sup>124</sup>. Maia afirma:

Entre os elementos que aproximam Foucault e Deleuze certamente se encontra um descontentamento com a forma pelo qual era pensado o papel do sujeito dentro da concepção filosófica dominante nos seus anos de formação, uma fenomenologia em estreito diálogo com o marxismo, característica do horizonte cultural dos anos 50 (MAIA, 2010, p. 169).

Isso não significa que Deleuze, Guattari e Foucault trabalharam com a concepção de sujeito da mesma forma. Pelo contrário, enquanto Deleuze e Guattari abandonam completamente inclusive o termo sujeito, preterindo por *hecceidades*, singularidades e o conceito de agenciamentos, Foucault continua a operar com a palavra em outra chave do pensamento, com enfoque nos processos e práticas que subjetivam um sujeito que não existe de antemão. O enfoque foucaultiano está em demonstrar a provisoriade e arbitrariedade dos modos de existências, enquanto Deleuze e Guattari não realizam genealogia alguma, parte da intenção de criação de novos modos de ser. Por fim, Foucault reinventa seus usos e Deleuze e Guattari pedem novos termos, em comum a ênfase nos processos do fora agindo sobre o dentro, sem cair em determinismos, mas sem dar primazia para uma agência consciente.

Em artigo publicado já muito perto da sua morte, Deleuze (2016) propõe o desejo como categoria de análise, como conceito operacional, em detrimento da ideia de micropoder na qual a filosofia foucaultiana havia sido construída até meados da década de 1970. E faz isso baseado no pensamento que criou em parceria com Guattari, um pensamento transversal que pensa o dentro como dobras do fora e a agência individual parte da percepção e capacidade dos corpos de participarem dos processos de subjetivação.

---

<sup>124</sup> Como estamos adotando um referencial distinto do plano constituído pelo agenciamento estudos culturais- educação física, pode-se passar a impressão de contraposição. Enfatizamos, novamente, que não se trata disso, pois há algumas aproximações entre a filosofia de Deleuze e Guattari e os pensadores culturalistas. No que tange a criação subjetiva, em Hall (2003) temos a compreensão de que a hegemonia ou a resistência nunca é uma questão de vitória definitiva ou dominação pura. Trata-se sempre das alterações nas constâncias do poder das relações culturais. Luta-se para mudar as disposições e as configurações do poder cultural e não se retirar dele, em uma agonística que cria constantemente outros modos de vida. A educação física cultural apresenta esses argumentos como fins da sua prática pedagógica (NEIRA; NUNES, 2009a; NEIRA; NUNES, 2016b). O limite que apontamos é compreender esse jogo a partir de um investimento individual psicanalítico, no que optamos por um agenciamento maquínico do desejo. Além disso, acreditamos que as novas criações advindas das lutas pela representação estão, de certo modo, cerceadas pelas possibilidades dadas pelas imagens do pensamento dominantes, o que circunscreve a possibilidade do novo. Ainda que reconheçamos tais lutas como importantes e fundamentais em muitos contextos sociais, nosso esforço é por pensar outras formas.

Chego, assim, a minha primeira diferença com Michel, atualmente. Se com Félix Guattari, falo em agenciamento de desejo, é por não estar seguro de que os microdispositivos possam ser descritos em termos de poder. Para mim, agenciamento de desejo marca que o desejo jamais é uma determinação "natural", nem "espontânea". Por exemplo, a feudalidade é um agenciamento que põe em jogo novas relações com o animal (o cavalo), com a terra, com a desterritorialização (a corrida do cavaleiro, a Cruzada), com as mulheres (o amor cavalheiresco) ... etc. Agenciamentos totalmente loucos, mas sempre historicamente assinaláveis. De minha parte, diria que o desejo circula nesse agenciamento de heterogêneos, nessa espécie de "simbiose": o desejo une-se a um agenciamento determinado; há um co-funcionamento. Seguramente, um agenciamento de desejo comportará dispositivos de poder (poderes feudais, por exemplo), mas será preciso situá-los entre os diferentes componentes do agenciamento. Conforme um primeiro eixo, pode-se descobrir nos agenciamentos de desejo os estados de coisas e as enunciações (o que estaria em conformidade com a distinção feita por Michel dos dois tipos de formações ou de multiplicidades). Conforme um outro eixo, seriam distinguidas as territorialidades ou reterritorializações e os movimentos de desterritorialização que desencadeiam um agenciamento (por exemplo, todos os movimentos de desterritorialização que arrebatam a Igreja, a cavalaria, os camponeses). Os dispositivos de poder surgiriam em toda parte em que se operam reterritorializações, mesmo abstratas. Logo, os dispositivos de poder seriam um componente dos agenciamentos. Mas os agenciamentos também comportariam pontas de desterritorialização. Em suma, não seriam os dispositivos de poder que agenciariam ou que seriam constituintes, mas os agenciamentos de desejo é que disseminariam formações de poder segundo uma de suas dimensões. Isso me permitiria responder a seguinte questão, necessária para mim, mas não para Michel: como o poder pode ser desejado? Portanto, a primeira diferença seria esta: para mim o poder é uma afecção do desejo (reafirmando-se que jamais o desejo é uma "realidade natural"). Tudo isso é muito aproximativo: há relações mais complicadas, que não aponto, entre os dois movimentos, de desterritorialização e de reterritorialização. Mas é nesse sentido que o desejo me pareceria ser primeiro, apresentando-se, assim, como elemento de uma microanálise (DELEUZE, 2016, p.129-130).

Anteriormente, em numa de *Mil Platôs* (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 103-104) os autores já haviam indicado suas diferenças:

Michel Foucault desenvolveu uma teoria dos enunciados, segundo níveis sucessivos e que recortam o conjunto desses problemas. 1º) Em *L'Archéologie du savoir*, Foucault distingue dois tipos de "multiplicidades", de conteúdo e de expressão, que não se deixam reduzir a relações de correspondência ou de causalidade, mas estão em pressuposição recíproca; 2º) em *Surveiller et punir*, ele busca uma instância capaz de dar conta das suas formas heterogêneas imbricadas uma na outra, e a encontra nos agenciamentos de poder ou micropoderes; 3º) mas igualmente a série desses agenciamentos coletivos (escola, exército, fábrica, asilo, prisão etc.) consiste apenas em graus ou singularidades em um "diagrama" abstrato, que comporta unicamente por sua conta matéria e função (multiplicidade humana qualquer a ser controlada); 4º) a *Histoire de la sexualité* vai ainda em uma outra direção, já que os agenciamentos não são aí mais relacionados e confrontados a um diagrama, mas a uma "biopolítica da população" como máquina abstrata. – Nossas únicas diferenças em relação a Foucault referir-

se-iam aos seguintes pontos: 1º) os agenciamentos não nos parecem, antes de tudo, de poder, mas de desejo, sendo o desejo sempre agenciado, e o poder, uma dimensão estratificada do agenciamento; 2º) o diagrama ou a máquina abstrata têm linhas de fuga que são primeiras, e que não são, em um agenciamento, fenômenos de resistência ou de réplica, mas picos de criação e desterritorialização.

Geofilosoficamente próximos nessa questão, a diferença apontada entre Foucault e Deleuze não significa que há uma crítica. Para Deleuze (2016), criticar conceitos não é uma tarefa importante, mas a investigação de novos campos que trazem outros usos para os conceitos, ou o seu abandono. Para o autor, o conceito de sujeito ocupou por muito tempo a tarefa de universalização e individuação. Em busca de atribuir novas funções, Deleuze afirma a necessidade de uma singularização em substituição ao universal e de *hecceidades* em substituição à concepção de indivíduo. Surgem, então, outros campos problemáticos, outras possibilidades de pensamento:

Em suma, acreditamos que a noção de sujeito perdeu muito do seu interesse em proveito das singularidades pré-individuais e das individuações não-pessoais. Porém, precisamente, não basta opor conceitos uns aos outros para saber qual é o melhor, é preciso confrontar os campos de problemas aos quais eles respondem, para descobrir sob quais forças os próprios problemas se transformam e exigem, eles mesmos, a constituição de novos conceitos (DELEUZE, 2016, p.372).

É com esse intuito que utilizaremos a concepção deleuziana de sujeito, ou, mais especificamente, sua ideia de singularidades para tensionar a educação física escolar. Após a longa trajetória de análise das movimentações tectônicas do currículo cultural, ao invés de mapearmos as fundamentações e suas aberrações, pegaremos carona numa força exterior ao plano para pensar outras possibilidades. A entrada escolhida é a aprendizagem, compreendida aqui como mudanças na subjetividade, processos de singularização.

#### **4.1. A questão da aprendizagem**

O conceito de aprendizagem que circula desde a instauração de uma discursividade da sociedade aprendente no século XX possui rastros por toda a modernidade. O desenvolvimento da escola moderna possibilitou a emergência de uma série de saberes acerca da criança, que se materializaram por todo o século passado em movimentos como a Escola Nova, Psicologia do desenvolvimento infantil, Psicopedagogia.

Toda a arqueologia de Noguera-Ramírez (2011), mencionada no segundo capítulo, deixa evidente que, mesmo com as continuidades e rupturas presentes nos dispositivos de poder-saber escolares, essa herança filosófica permaneceu. A consequência desses processos na contemporaneidade é, como vimos, a psicologia da aprendizagem e sua força discursiva que nos faz entender esse processo a partir do ensino. São saberes que alimentaram em larga escala as concepções didáticas dos currículos tradicionais acríticos da educação física escolar. Como afirma Monteiro (2016, p.204):

No processo de produção dessa maquinaria escolar, discursos sobre como o aluno aprende, como devem ser encaminhados os processos educacionais tanto dos saberes científicos como dos saberes sobre as condutas desejáveis e os desdobramentos daí decorrentes passam a se constituir objetos a serem conhecidos e analisados especialmente pelos campos da pedagogia e da psicologia educacional.

Como resultado, temos uma ideia preconcebida de sujeito a ser formado a partir de uma série de procedimentos de ensino, dispositivos de criação dos alunos, todos muito bem enquadrados em rígidos modos de existência. Não obstante, conforme aprendemos com Foucault, não há poder sem resistência. É novamente Monteiro (2016, p. 209) quem afirma: “o processo de produção de subjetividade não é totalizante, existem brechas, espaços para resistências”.

A teorização crítica na educação e, conseqüentemente na educação física, realizam justamente essa resistência, combatendo discursos de ordem e questionando os arranjos do poder. Mas isso não significa que houve superação do pensamento liberal moderno com a entrada em cena dos pensamentos críticos. Na ânsia de lutar contra os efeitos deletérios das organizações sociais modernas, inúmeras teorizações críticas vêm batendo muito forte nas inspirações educacionais clássicas, todavia a questão do sujeito aprendente racional, ou seja, a presença de uma filosofia da consciência ainda é, ao nosso ver, fundante destas escolas.

Por exemplo, quando analisamos os currículos da educação física ancorados nas ciências humanas (críticos e pós-críticos), nos damos conta que a questão dos efeitos ou ressonâncias não estavam sendo problematizados e que havia na concepção de aprendizagem muitos resquícios totalizantes típicos do pensamento moderno – mesmo que o termo em si seja constantemente evitado, dado seu intrínseco relacionamento com a psicologia do desenvolvimento, muito popular nas propostas da educação física. Isso mostra que os currículos da educação física escolar que escolheram como base as ciências humanas, dentre eles o currículo cultural, pouco ou nada trataram de como ocorre o aprendizado dos alunos, concentrando-se em questões curriculares mais amplas, como os princípios metodológicos, os

vetores de força na constituição sociocultural, os saberes que habitam o cotidiano escolar, as possibilidades avaliativas processuais, entre outros.

De fato, seria inadequado para uma concepção crítica de educação física escolar fundamentar sua prática em saberes que emergiram justamente para o governo liberal, entretanto, é inegável a existência de uma lacuna importante na construção dessa visão educacional. Não seria possível recorrer a Jean Piaget, Erik Erikson, Henri Wallon, entre outros, sem cair na representação, em estruturas, domínios da razão, disciplinarização de sujeitos pensados *a priori*, mas tampouco podemos nos furtar de pensar a processualidade em um currículo.

Na herança cartesiana quem aprende é justamente um sujeito. Se para pensar há necessariamente um sujeito pensante, para aprender há um sujeito aprendente. Todavia, quando o limite é o cerne, a aprendizagem não pode ser entendida como resultado da ação de um sujeito estável e ciente do processo de autoconstrução. Precisamos de novas concepções de aprendizagem, concepções que entendam a subjetividade como produto de relações contínuas, uma constituição de uma experiência de si em conjunto com a criação de mundos – uma política cognitiva, portanto (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2015).

Na concepção psicológica hegemônica e mesmo no senso comum fruto do cartesianismo, quando falamos de aprendizagem imediatamente remetemos a um sujeito aprendente. Não à toa, as criações teóricas acerca da aprendizagem apresentadas pela psicologia do desenvolvimento ancoradas na visão representacional do conhecimento estabelecem guias teóricos e métodos de ensino que buscam melhor adequar o sujeito ao mundo – um sujeito que compreende um mundo que é o mesmo para todos, regulado por leis universais, científicas. Entendemos que essa aprendizagem é, portanto, um processo de moralização que fere uma ética dos devires. Uma forma de entender a aprendizagem que não contempla os anseios de uma educação aberta e atizadora de fluxos libertários, avessos à máquina social axiomatizante<sup>125</sup>.

Para início deste debate, compreendemos que existem infinitas formas de se conceber a aprendizagem – seja a partir da filosofia, da psicologia ou tantos outros campos filosóficos, científicos ou mesmo artísticos. O campo da aprendizagem, atravessado por infinitos planos de imanência, é marcado pela disputa de território, embate por poder de validação, envolto em relações socioculturais complexas que buscam impor suas concepções. Nesse sentido,

---

<sup>125</sup> Estamos nos referindo aqui às concepções de aprendizagem apoiadas em teóricos como Jean Piaget, Henri Wallon, entre outros. Salientamos ainda que, mesmo as teorizações críticas não escaparam dos artifícios de um sujeito aprendente. O sócio construtivismo de Lev Vygotsky, por exemplo, muito utilizado por educadores críticos, também elenca fases, pressupõe modelos, engendra sistemas fechados acerca da aprendizagem.



*interessa menos definir o que é aprendizagem, e mais apontar como uma determinada concepção possibilita operações didáticas potentes para um cotidiano escolar com aberturas para linhas de fuga.*

Entretanto, mesmo que contando com infinitas produções conceituais, tal campo pode ser dividido em ao menos duas formas distintas de aprender: a reconhecimento – ato de conceder resposta a um problema já formulado; e a invenção/criação – ato de criar os próprios problemas (GALLO, 2013). Por dentro de uma visão geofilosófica, Gallo entende que a educação ocidental possui uma matriz platônica, que coloca o aprender como uma reconhecimento. Logo, o sentido da educação é acelerar o processo de reconhecimento das ideias perfeitas. A perspectiva recongnitiva da educação acarreta em metodologias homogeneizantes e aos anseios do controle científico.

De forma complementar, Kastrup (1999) aponta a inexistência no campo da psicologia do tema invenção e afirma a necessidade de uma exploração dessa possibilidade. Ao reconhecer o forte caráter filosófico da questão, impossível de ser perseguida somente pelo viés psicológico moderno, a autora se coloca a pensar em novas formas de olhar para a cognição sem, no entanto, julgar outras perspectivas. A discursividade instaurada pela filosofia francesa contemporânea inspirou Kastrup, principalmente a partir de Deleuze e Bergson, a repensar o que é aprender, fugindo do campo da psicologia que entende aprender como conexão do sujeito a uma realidade única e concreta.

Para Gallina (2008), boa parte dos contextos de ensino não problematizam a aprendizagem, como se ela fosse uma consequência direta de como se pensa, organiza, efetiva e avalia dos métodos de ensino. Mas, para a autora, isso é um problema, pois não é o ensino que estabelece as condições do aprender, mas justamente o inverso, afinal somente um método aberto para invenções possibilita uma aprendizagem para além da atividade recongnitiva. Imanência é o crivo nessa visão, imanência entre problema e solução, invenção e aprendizagem – semelhante à imanência do conceito e seu plano. A defesa é por uma aprendizagem capaz de produzir seus próprios problemas e atualizar sob a forma de conceitos, uma atividade muito próxima do cartógrafo, conforme discutimos no primeiro capítulo. Assim, a aprendizagem em Deleuze é uma experiência caracterizada pela invenção, próprio do fazer filosófico do francês, caracterizada pela criação de conceitos.

Ao concordar com Gallo, Kastrup e Gallina, e diante da hegemonia dos processos recongnitivos na escola, da ausência de concepções inventivas de aprendizagem, questionamos

qual teoria poderíamos extrair a partir da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) de Deleuze e Guattari<sup>126</sup> que nos ajudassem a enfrentar tais dilemas?

René Schérer (2005, p.1183) afirma:

O aprender ocupa, na filosofia de Gilles Deleuze, um lugar de destaque. É um ato de adaptação e de criação, um agenciamento complexo, que concerne às condições de possibilidade do próprio pensamento: formação da Ideia e formulação do problema. O aprender vai além do saber, esposando a vida toda, inteira, em seu curso apaixonado e imprevisível.

Schérer (2005) aponta a existência de três balizas para a compreensão de uma teoria do aprender em Deleuze: a fuga de uma concepção de aprendizagem em que as soluções já estão dadas, o direito à invenção problemática singular e a fortuidade dos encontros que nos levam ao aprender, varrendo qualquer possibilidade de governo. Mais do que isso, Schérer acredita que Deleuze nos ensinou a remar na contramão da esterilização da criação, a não adentrar correntes doutrinárias da moda, a retirar das sombras potenciais aliados, em busca incessante de novas formulações no pensamento.

Indo no mesmo sentido, Gallo (2017) visualiza a partir das obras “Proust e os signos” e “Diferença e repetição” uma “quase” teoria da aprendizagem deleuziana, um modo de ver a educação que se distancia da filosofia clássica e suas filhas científicas modernas. Nesta combinação, aprender é um encontro com signos, retirando a ênfase na emissão de signos. Ao focalizar os agenciamentos em detrimento de uma ação objetiva, Gallo coloca em jogo a questão do inconsciente – no sentido deleuze-guattariano – no papel da aprendizagem. Tal forma de entender a aprendizagem traz consigo, evidentemente, a imprevisibilidade do processo, a impossibilidade de controle e previsão. Aprender é um processo que somente se entende depois de consumado e, mesmo assim, parcialmente.

Kastrup (1999) persegue a mesma direção por outros rizomas. Para a autora, a história da psicologia demonstra como existe um falso problema da criatividade, pois ela sempre foi entendida como subordinada à inteligência e resolução de problemas. Tais problemas a serem solucionados estão sempre ao serviço dos agenciamentos de poder das máquinas sociais. Assim, dentro da psicologia, a invenção nunca foi de fato um problema. Para superar essa condição, Kastrup utiliza como ponto de partida para sua inferência a discussão foucaultiana sobre a ontologia da verdade. No texto “O que é o Iluminismo”, Foucault aponta em Kant a inauguração de duas vertentes do discurso filosófico: a analítica da verdade e a ontologia do presente.

---

<sup>126</sup> E, de forma complementar, Foucault. Poderíamos separar, ainda, em dois planos de imanência: Deleuze solo, e Deleuze e Guattari.

Kant me parece ter fundado as duas grandes tradições críticas entre as quais está dividida a filosofia moderna. Diríamos que em sua grande obra crítica, Kant colocou, fundou esta tradição da filosofia que coloca a questão das condições sobre as quais um conhecimento verdadeiro é possível e, a partir daí, toda uma parte da filosofia moderna desde o séc. XIX se apresentou, se desenvolveu como uma analítica da verdade (FOUCAULT, 2008, p.687).

A analítica da verdade fornece as bases para um movimento denominado positivismo, encabeçado por Auguste Comte<sup>127</sup>, que anuncia o fim da metafísica e propõe o conhecimento científico como o único verdadeiro. A ciência positivista busca, portanto, descobrir leis das invariáveis naturais através de fatos observáveis, uma perspectiva que influenciaria grandemente a constituição da psicologia cognitiva. É neste sentido que Kastrup afirma que a psicologia cognitiva está alinhada a analítica da verdade de duas formas: na constituição das suas bases e na busca por invariantes da cognição. O resultado é a exclusão dos estudos da invenção. Apoiada na segunda vertente, Kastrup toma a filosofia como um diagnóstico da atualidade:

Mas existe na filosofia moderna e contemporânea um outro tipo de questão, um outro modo de interrogação crítica: é esta que se viu nascer justamente na questão da Aufklärung ou no texto sobre a revolução; “O que é nossa atualidade? Qual é o campo atual das experiências possíveis?”. Não se trata de uma analítica da verdade, consistiria em algo que se poderia chamar de analítica do presente, uma ontologia de nós mesmos (FOUCAULT, 2008, p. 341).

Ao se voltar para o campo da cognição como espaço de representação, as metanarrativas psicológicas modernas formulam a questão pressupondo invariabilidade e exatidão, o que elimina qualquer possibilidade de invenção. “Somente uma mudança na formulação do problema da cognição, o que depende de uma problematização de seus pressupostos filosóficos e epistemológicos, abre a possibilidade para um estudo da invenção” (KASTRUP, 1999, p. 19).

Dentro da bifurcação filosófica da analítica da verdade e a ontologia do presente, a psicologia claramente permaneceu na primeira. A analítica da verdade exclui o tempo como substância do real e é justamente este componente que Kastrup resgata para compor seu pensamento, em aliança com os filósofos Bergson e Deleuze. É preciso enfatizar que aqui invenção não é tratada como criatividade, não é um processo psicológico individual ou possui um sujeito como centro, mas fruto de uma duração temporal que impede distinção entre

---

<sup>127</sup> Isidore Auguste Marie François Xavier Comte (Montpellier, 19 de janeiro de 1798 — Paris, 5 de setembro de 1857) foi um filósofo francês, fundador do positivismo, filosofia que busca as leis da realidade, entendidas como vistas como relações abstratas e constantes entre fenômenos observáveis.

sujeito e objeto. Kastrup sugere que a psicologia redefine o conceito de cognição colocando foco na invenção e não na reconhecimento, buscando as condições paradoxais de um pensamento que assume formas sempre híbridas, plano de condições de uma cognição ampliada, “que inclua a reconhecimento, mas também a invenção. Condições complexas para uma cognição paradoxal, inventiva e imprevisível” (KASTRUP, 1999, p.168).

Assim, para Kastrup aprender é construir um mundo para si, ao mesmo tempo em que se constrói, em um processo de articulação de multiplicidades que denominou de aprendizagem inventiva. Nesta concepção de aprendizagem, ancorada na(s) filosofia(s) da(s) diferença(s), a relação estabelecida pelos termos é o foco da análise, em oposição às classificações estruturadas de assujeitamento individual típicas da psicologia cognitiva.

Nos posicionamos ao lado da criação, de Deleuze, Bergson, Schérer, Gallo e Kastrup, entre outros, para mergulharmos em uma forma de entender a aprendizagem que nos propicie potência na forja de ferramentas conceituais que acentuem linhas evasivas. Denominamos o elenco de proposições de pistas da aprendizagem, pois não tencionamos criar uma nova essência do aprender, ou mesmo traçar os mapas estruturais do processo. O objetivo é vislumbrar certas possibilidades de acontecimentos nos processos de aprendizagem. Por dentro de um dilema semelhante, Passos, Kastrup e Escóssia (2015) defendem a ideia de pista como guias que não concebem totalidades, mas “referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso” (*idem*, p.13).

Sugerimos algumas pistas a seguir, como produtos de uma canibalização, como uma dentre outras possibilidades de compreender esse processo escolar. Talvez algumas delas se confundam, mas as mantivemos, pois desejamos abordar mesmo pequenas nuances, diferenças diminutas de grau. Tampouco há ordenação entre as pistas, furtamo-nos de dedicar tempo em uma organização mais própria, deixamo-las nos modos em que nos acometeram no processo de leitura e discussão, para reforçar seu aspecto rizomático.

## 4.2. Pistas da aprendizagem

*Ao fim de mais uma edição do curso de extensão em cultura corporal, aquela frase que lhe tira uma enorme pressão das costas: “Você sabe que o doutorado não é o trabalho da nossa vida, certo? Ainda tem muita pesquisa e tempo pela frente”.*

*Sorocaba, 2019.*

*A aprendizagem consiste em transformação na subjetividade – é tornar-se outros(as).* Sendo a subjetividade um processo resultante da dobra do fora no interior, estamos a todo momento sendo subjetivados pelo nosso entorno, pelas possibilidades dos acontecimentos. Chamamos de aprender, portanto, a consecução dessa passagem do devir, um movimento subjetivo: se entendermos a subjetividade como efeito de um processo que envolve instâncias pré-subjetivas e pré-objetivas, o aprender está intensamente conectado com o devir, uma abertura para o tempo. “Aprender é tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro” (DELEUZE, 2006, p. 238).

Uma vez que esse movimento é incessantemente atacado por forças que nos encontram, acreditamos em um nomadismo subjetivo subjacente ao processo de aprendizagem, ou mesmo inconfundível. O que essa lógica de processo coloca em xeque é qualquer compreensão de sujeito dado, algo extensamente discutido em todo o nosso trabalho de pesquisa. Vimos também como essa perspectiva é radicalizada em Deleuze, com a perspectiva de um pensamento do fora – algo já presente em Foucault (RIBEIRO, 2011).

Isso não significa que não temos, enquanto indivíduo singular, nenhuma agência sobre a própria produção subjetiva. Dentro de um exercício sempre perigoso de metaforizar, podemos pensar em uma pessoa à deriva nas forças das ondas do mar. O oceano é gigantesco, com ondas em interações complexas e com forças para vários lados, levando nosso naufrago para locais inesperados. Nesse contexto, o nadador não escolheu o ponto de naufrágio, o que tem correlação com nossa história de nascimento; tampouco consegue controlar a massa de água que influencia suas possibilidades, assim como não controlamos as forças que nos acometem pelos encontros, sempre indeterminados, ainda que intuídos. A força que resta ao nadador naufrago é aquela dos seus braços, uma força menor, mas que também compõe no processo de existir.

Em paralelo com a produção subjetiva, não resta ao indivíduo viver como lhe determinam certas forças, mas há possibilidade, ainda que muitas vezes limitada, de agir sobre si. Schérer (2005) acrescenta que, influenciado por Nietzsche, Deleuze apresenta um

grande paradoxo: é justamente no exercício de despersonalização que nos aproximamos de falar “em nome próprio” (p.6), uma intensa abertura às multiplicidades que nos atravessam, uma relação amorosa com os agenciamentos, não submissa.

Falar em seu próprio nome é parar de se instalar nas significações correntes, de responder à “palavra de ordem” da linguagem do ensino, de se submeter (uma despersonalização que é uma submissão); é abrir-se, por amor, ao outro que não é, necessariamente, uma outra pessoa, mas, talvez, um animal, uma coisa qualquer, ou também um humano, mas que não recebe, por essa razão, um privilégio particular. Aprender não é reproduzir, mas inaugurar; inventar o ainda não existente, e não se contentar em repetir um saber (SCHÉRER, 2005, p.6).

Compreender melhor as forças que nos atravessam ajudam a intuir a passagem do tempo, uma sensibilidade ao devir que não submete as conexões ao racionalismo neurotizado. A racionalidade, uma intelectualidade aprisionada, é uma inteligência operando “fria” (KASTRUP, 1999). Entendemos, então, que aprender por reconhecimento é da ordem da inteligência, enquanto que *aprender inventivamente é da ordem da intuição*<sup>128</sup>.

Acreditamos residir aí a brecha para compreender o processo de aprender inventivamente como uma força de resistência contemporânea, *micropolítica cognitiva*. No entanto, esse processo, sendo de impossível previsão, mas passível de ser pressentido, demanda esforço para a superação egóica de um eu racionalizado. Não temos controle sobre as forças que irão nos acometer, nos afetar, que produções desejanter serão acopladas, mas há espaço para diferentes modos de ser atravessado por tais afetos<sup>129</sup>.

Como a aprendizagem possui um caráter de desprendimento e transformação de si e as forças que nos acometem são imparáveis, aqui a ênfase está em como o indivíduo vivencia essa experiência – se aflito, apegado a um Eu imaginado e reforçado, ou se desprendido, em fluxo com as forças. São impeditivos da invenção a impossibilidade de autopoiese e obliteração do processo de invenção, processos que acontecem quando o sujeito toma a sua invenção como verdade, um apego ao senso comum da reconhecimento, formando verdadeiros regimes totalitários de subjetividade.

Pois é exatamente em torno do “eu” que a besteira se forma, com seu rosto de olhos fixos, segura de si mesma, surgindo do fundo dos lugares-comuns, das ideias feitas, dos falsos problemas. E, sem dúvida, o que Deleuze nos

<sup>128</sup> Conceito bergsoniano roubado por Deleuze que remete à formulação de problemas em termos de duração, ou seja, a processualidade presente entre passado e presente. Somente a intuição capta a criatividade da realidade (DELEUZE, 2012).

<sup>129</sup> Quando há o encontro entre corpos, há sempre a produção de afecções, marcas de um sobre o outro. Afecções remetem a ideia e diferem dos afetos, ligados ao corpo, pelo qual a potência de agir é aumentada ou diminuída (DELEUZE, 2002).

ensina, aquilo que é o mais difícil e que deve, a cada vez, ser retomado e confirmado, é a necessidade de escapar dessa fixação primeira sobre o eu, dessa tentação de uma subjetividade partilhada de maneira demasiadamente universal, aquela em que a busca sem saída da identidade e a generalidade vazia se confundem. Trata-se, sem dúvida, de atravessar esta bruma ou esta cortina da subjetividade para liberar, por detrás ou ao longo dela, o espaço infinito daquilo que ela nomeia, reconhecendo como tais a única base segura, o único indubitável existente: as multiplicidades e as singularidades. (SCHÉRER, 2005, p. 4).

Se concordamos que há forças que impedem uma invenção de um si permanente, somente há sedentarismo, portanto, quando se realiza um apego de si, um movimento de retração que se encontra na gênese do sofrimento humano, com efeitos nefastos para a inventividade. O resultado é uma morte que coexiste com a vida, vida sem potência.

De onde vêm tanto os vetores que demandam criação subjetiva, quanto aqueles que encarceram a vontade de potência e performam um apego ao senso comum, senão nos aspectos sociais, culturais, políticos? As máquinas sociais podem, assim, potencializar ou entravar a inventividade. A escola, enquanto máquina, age da mesma maneira – *lócus* que máquina acoplamentos técnicos, sociais e políticos.

Deleuze e Guattari nos mostram que as subjetividades produzidas no contexto de produção e consumo são fundamentais para a continuidade do *socius* estatal moderno e independe a posição social ocupada pelos indivíduos. Trabalhadores, consumidores, empresários, chefes, professores, alunos... Todos podem ser subjetivados e se tornar escravos da lógica do capital. Isso explica a defesa que muitos indivíduos subjugados fazem do funcionamento da máquina do capital, pois o capitalismo consegue monetarizar seus limites, reterritorializar fluxos, não permitindo a chegada à esquizofrenia, a ruptura total com os códigos ou territórios. A esquizofrenia é o limite exterior do capitalismo, limite que nunca é atingido. O que é descodificado por um lado, é axiomatizado por outro.

Em tempos de crise econômica, o capitalismo impõe sua demência esquizofrênica acelerando processos de desterritorialização e reterritorialização visando a evitar a sua morte pela baixa tendencial de acúmulo e lucro, o que provoca profundas crises na economia do desejo<sup>130</sup>. Para Guattari e Rolnik (2013), esse processo acelera o descarte de modos de existência, levando-nos a investir em fábricas de subjetividade serializadas, exigindo muita coragem para criar territórios singulares. As redes sociais criadas na era da internet nos dão mostras diárias do sistema. Nesse contexto, subjetividades dissidentes se fazem muito necessárias para a liberação do processo desejante e constituição de territórios singulares.

---

<sup>130</sup> O documentário “Escolarizando o mundo” (2010) apresenta contextos intrigantes e, ao mesmo tempo, entristecedores, do avanço do capitalismo nas periferias do mundo.

Urge fazer coro aos “inconscientes que protestam” (DELEUZE, 2013, p.34), privilegiar a produção de linhas de fuga, intensificação de desejo esquizo.

Para privilegiarmos tais linhas, precisamos compreender o papel das linhas molares, duras, inflexíveis – as que existem para produzir desejo reacionário. Compreendemos que a psicanálise, assim como o campo da psicologia, também está apoiada na analítica da verdade, pois, desenvolve uma interpretação universal sobre o desejo. No entendimento da escola freudiana, o desejo é pensado a partir do complexo de Édipo, o que estabelece o desejo enquanto falta, fragmentação da vontade de potência, uma busca incessante por uma completude que nunca virá.

Trata-se da lei proibitiva, da Lei do Pai, que parece agir de modo universal, ao ser tomada como fundamento por excelência da linguagem e da cultura. O que estaria pressuposto ali é que uma experiência original de prazer foi proibida e recalcada, e que o desejo emerge como falta, como um anseio ambivalente que incorpora aquela proibição, mesmo quando busca transgredi-la. Mas, poder-se-ia perguntar, será que o desejo é não apenas necessariamente fundado pela proibição, mas também estruturado nos mesmos termos? Além disso, seria a lei assim tão rígida? E, será que a satisfação é sempre tão fantasmática? (PEIXOTO JÚNIOR, 2004, p. 118).

Na filosofia deleuze guattariana, o desejo faltante é o desejo reacionário, típico das subjetividades capitalistas, desejo preenchido pelos acenos do poder, desejo pelo sucesso, pelo prazer, pela fama, pelo dinheiro, pela vitória, pela competição, pelo individualismo, pela capacidade de oprimir, mandar, determinar, sobrepor. Enquanto máquina aliada ao *socius* produtivo/consumista, as escolas operam verdadeiras fábricas subjetivas neuróticas, promovendo aprendizagem cognitiva que ignora processos de singularização.

Para a produção de outras subjetividades, os autores apontam para a necessidade de uma máquina de guerra que não tenha a guerra por objetivo, mas a luta contra espaços e tempos estriados. A máquina de guerra é o fora do Estado que visa então ocupar e promover espaço e tempo lisos que possibilitem o nomadismo subjetivo, a busca por intensidade que não seja conduzida para fins imersos na lógica produção-consumo que movimenta o ciclo de acúmulo de capital.

Esta luta através da máquina de guerra se dá no nível dos axiomas, no nível da micropolítica, ou uma política menor. As estratégias incluem não permitir que movimentos revolucionários sejam reterritorializados pela máquina estatal, utilizando os axiomas para a produção de novas subjetividades, outros modos de expressão e vida, evitando uma burocratização e acoplamento na máquina capitalística. A busca é pelo que Nietzsche denominou de transvaloração de todos os valores (DELEUZE, 2018).



Como todos são escravos da subjetividade capitalista, o capitalismo é a mais drástica de todas as formações sociais. A luta é, portanto, pela produção de Corpo Sem Órgãos<sup>131</sup> (CsO), pela produção de intensidades, pela composição estética que dista dos fins produção-consumo, uma subjetividade que não deseja o poder, o fascismo, o domínio. A pouca intensidade de vida é facilmente capturada pelos agenciamentos de poder<sup>132</sup>, pois uma vida triste é o primeiro passo para o desejo de dominação. A vida alegre, ativa, que produz inconsciente é, assim, o objetivo da esquizoanálise.

Distante dos movimentos reacionários, podemos entender o desejo esquizo como produtivo, incontrollável, singular, que acontece e escapa das linhas duras das máquinas reguladoras. Sendo esquizo tudo aquilo que escapa, que desvia das normas, nos questionamos se não temos o risco de um mergulho no caos, um olhar para o abismo do qual não há possibilidade de reorganização cognitiva, “Será que é possível captar a potência da droga sem se drogar, sem se produzir como um farrapo humano?” (DELEUZE, 2013, p. 35). Schöpke (2017, p, 288) questiona o mesmo:

Ou seja, será que é possível fazer movimentos de desterritorialização ou, simplesmente, experimentar novas potências e intensidades sem precisar ser um drogado, um louco ou um pervertido? Como se abrir para o fora sem se perder completamente no caos?

Não se trata de defender uma subjetividade caótica. De antemão, afirmamos que não há possibilidade de não se relacionar com o espaço-tempo estriado, mesmo para o nômade, mas a busca é pela subjetividade que não se submete ao Estado (como não há aula sem amarras de poder). O nômade investe sempre que possível no espaço e tempo lisos ao promover uma relação de afetos com os desejos. Logo, máquinas de guerra não reterritorializadas pelo capitalismo continuam a promover então espaços-tempos lisos que permitem potencialização de intensidades que configuram subjetividades nômades, num processo que Guattari e Rolnik (2013, p. 35) denominaram de “processos de singularização da subjetividade”.

A mudança social passa, então, pela capacidade de acoplamento com processos de transformação do real. Para combater a escravização desejante imposta pela captura de fluxos do capitalismo, Deleuze e Guattari propõem a esquizoanálise como forma de criação de novas realidades, intensidades, CsO (conceitos sendo tratados aqui como sinônimos), o que possui um sentido clínico para uma singularidade subjetiva neurótica, uma vez que o neurótico está

<sup>131</sup> Conceito retirado de Artaud, remete a uma organização maquínica não determinada pelo social.

<sup>132</sup> Agenciamentos de poder incluem a família, a mídia, as escolas, as empresas, as redes sociais, pois, se tudo é máquina, os mais diversos acoplamentos podem funcionar como dispositivos de subjetivação.

investido com todas as suas forças no Eu narcísico, mas também há um sentido político afirmativo frente às necessidades do capital. O trabalho da esquizoanálise é, portanto, devolver um sentido afirmativo à própria vida, devolver ao desejo o que foi capturado pela máquina capitalística. Nas palavras de Carvalho (2019, p. 15):

A esquizoanálise, como veremos, não é uma proposta teórica excêntrica, é uma produção concreta de rupturas nos pontos de subjetivação institucionalizados e nos padrões de subjetivação instituídos. Em termos simples, a esquizoanálise é uma estratégia de alteração nos padrões institucionais de contra-produção de desejo, isto é, de tudo o que se pretende afirmar como singular, diferente, único. Por conseguinte, a esquizoanálise produz a sua própria instituição, pois ela precisa de outros pontos de apoio para que os seus sujeitos vivam sem as estratégias de expressões de rotulagem. Supostamente, isto tem um impacto profundo na educação institucionalizada.

Esquizoanálise, portanto, é uma teoria/prática que propõe novas possibilidades de análise e experimentação do sujeito e do seu campo social. Dentro da Psicologia, sugere uma nova clínica, a clínica das diferenças e do devir (tornar-se). Sob essa perspectiva, o sujeito vai além de seu diagnóstico e de seu teatro edipiano, podendo desconstruir rótulos e definições universais, afirmando-se e intensificando suas capacidades e potências como singularidades. Devemos não confundir o processo de esquizofrenia que é a produção desejante com a condição clínica do esquizofrênico, mesmo que se reconheça a positividade de resistência da loucura, pois é aquele que sofre de não reconhecer a separação entre sujeito e objeto, justamente uma das críticas apresentadas acima.

O esquizo é aquele que se desterritorializa e ao territorializar se faz no processo de reterritorialização, num movimento incessante, nômade, mais capitalista que o capital. A esquizofrenia é o limite absoluto, o fim intensivo do capital. Retomando a aprendizagem com conceito de desejo esquizo, acreditamos que há uma relação estreita, afinal são as potências dos encontros, os acoplamentos maquínicos que levam à zonas de intensidades singulares, em confluência com a produção para si do CsO; Aprender, nesse sentido, é, também, decodificar, produzir linhas de fuga, esquizofrenizar – *aprender-esquizo ou esquizoaprender*.

Logo, aprender está diretamente ligado à possibilidade de ser afetado, uma vez que não há problematização ou criação em cima daquilo que não nos intensifica. É desta forma que aprender se relaciona ao CsO, precisamente quando há uma recusa em ser um organismo subjugado pelo *socius*, quando insurge-se a falar por si. Sendo o corpo organizado pelo Estado profundamente delimitado em suas possibilidades, seus atos tornam-se previsíveis e rapidamente é capturado pelo modo capitalista de ser e existir. Contudo, o CsO não comporta

fechamentos, quer ser rachadura – corpo fendido (MOSSI, 2015), inventar e ter direito aos próprios problemas. Assim, aprender é, também, inventar um CsO para si.

Se entendermos a invenção de si e do mundo (KASTRUP, 1999) como movimentos de problematizações, de pensar o impensado, cabe pensar o processo a partir de processos desejantes que se contrapõem a ordem dominante:

É para desordenar o teatro da representação estética que a invenção de si mesmo é compelida a assumir a experiência da estética esquizopolítica. A esquizopolítica implica toda e qualquer possibilidade de fuga dos modelos dado que a afirmação do desejo é metamodelar, não possui modelo. Sendo assim, o sujeito na estética esquizopolítica encontra-se sempre no picadeiro do imprevisto, na orla da inventividade, na franja delirante do que está além dos simulacros e das padronizações (CARVALHO, 2018, p.39).

Esquizoaprender é um ato político, uma política cognitiva (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2015), uma maneira de enfrentar a homogeneização estética das semióticas capitalistas. Nesse sentido, *aprender de forma esquizo é uma esquizopolítica* (CARVALHO, 2018).

Para que o acoplamento aconteça, as máquinas desejantes precisam estar sensíveis aos signos, aos possíveis fluxos do encontro. Da mesma forma, *aprender é estar sensível aos signos*, isto é, antes de tudo, ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente. “Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados” (KASTRUP, 1999, p. 151).

Signos, aqui, não tratam da discussão linguística. Gallo (2017) explica que Deleuze, ao discutir a teoria dos signos, caracteriza a aprendizagem como um encontro com signos, mas, mais do que isso, retira a ênfase do ensino, ato de colocar signos, para a aprendizagem, a fortuidade dos encontros.

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (DELEUZE, 2003, p. 04).

Se aprender é uma sensibilidade, uma experimentação às intensidades, a possibilidade de cortes de fluxos dos acontecimentos do corpo, *então é um processo sensório-corporal e*

*não apenas racional*. Citando Deleuze (2006, p. 48), “não há ideomotricidade, mas somente sensoriomotricidade”.

Para Gallina (2008), é o empirismo de Hume que permite a Deleuze colocar o corpo em jogo, entendendo os dados empíricos como a força que move o pensamento a partir de afetos. Como afirma Mossi (2015): “Na esfera de uma teoria em ato, tal como a tratamos aqui, aprende-se o tempo todo, aprende-se com o corpo inteiro” (p. 1543). Na mesma toada, Kastrup (1999) nos ensina que nessa concepção há um estatuto da conduta, o movimento é a ideomotricidade (ser=fazer=conhecer), um fazer ontológico. A cognição é entendida como ação, mas não se trata do tradicional campo científico do desenvolvimento motor, pois esse se limita a observação positivista (uma perspectiva supostamente neutra). Ao contrário do tradicionalismo moderno, não se reconhecem estruturas *a priori*, modelos de existência, pois a estrutura biológica que possuímos condiciona, mas não determina e o processo de criação subjetiva continua imprevisível, alavancado pela hesitação, uma perturbação – ou, como afirmam Maturana e Varela (2001), um breakdown, quebra que assegura a continuidade de fluxos. Portanto, há um enraizamento da cognição no corpo.

O que afirmamos pode ser corroborado pelas pesquisas neurais que afirmam o cérebro como estrutura que muda a todo momento, fruto de sua própria atividade: enação com o sentido de invenção do mundo (MATURANA; VARELA, 2001). Como o sistema nervoso se expande em novas conexões, há constantes variações que nem sempre produzem efeitos visíveis: pequenas mudanças de grau, algo só permitido devido à arquitetura indefinida e dinâmica cambiante do cérebro. Logo, o sistema nervoso não representa, não há dualidade, e a aprendizagem de algo exterior só existe na perspectiva da observação – não há causa e efeito, mas correlação, compatibilidade ao meio e não adequação ao meio. Se a cognição é corporificada, a enação, além de corporificação, é criação de mundos.

Segundo Kastrup (1999), a aprendizagem começa com uma representação, com instruções simbólicas, mas só se consuma no acoplamento direto, enação, encarnação, corporificação. Isso nos permite afirmar que *aprender não é representar, mas agenciar-se*. Agenciamento é comunicação direta, sem representação mediando, vivenciar e não experienciar sob a luz de uma racionalidade.

A aprendizagem é, assim, *acoplação maquinica*. Mas não se pode confundir mecânico com maquinico, pois, enquanto no primeiro há elementos prévios, no segundo há conexão de fluxos, processos, máquinas heterogêneas. Aprender como elemento maquinico é eliminar distâncias. Aprendizado como agenciamento maquinico deixa evidente que o resultado não é uma repetição mecânica, mas a criação, o devir (KASTRUP, 1999). Essa compreensão é

fundamental para abandonarmos exercícios escolares que massacram possibilidades de criação, um convite a uma educação menor,

[...] a educação, ou melhor, a educação – escrita assim, em caixa alta –, a Grande educação, educação Maior, focada na aprendizagem de conteúdos fechados, e não ao sabor dos encontros que porventura podem instigar o pensamento a pensar, como nos propõe Deleuze, parece ter-nos feito esquecer que temos corpo. Ou melhor, deu-nos momentos específicos e bem datados para lembrarmos que temos um. E nos fez pensar que temos um só” (MOSSI, 2015, p. 1543).

Mossi (2015) alega que a educação Maior nos faz esquecer que possuímos um corpo, ou, pelo menos, um corpo que pode mais do que a disciplina prevê, do que as costuras das fendas procuram prender. É preciso que possamos pensar de formas outras sobre o(s) corpo(s) que foi/foram subjugado(s) à lei da *razão*, considerados empecilhos ao aprender: aqui a visão é totalmente contrária. Aprender, então, trata-se de um *corpo em constante reconstrução pelas intensidades que o atravessam nos encontros*; não há evolução, caminhos a serem seguidos, mas um corpo que se torna e se transforma em diferença a cada nova problematização; um corpo antropófago, consumidor, composto por muitos outros.

De forma ainda mais radical, uma vez que esse processo de construção sucessiva nos encontros é estritamente singular, *aprender está no campo da multiplicidade*, uma vez que ninguém aprende as mesmas coisas em tempo e espaços delimitados: “O signo implica em si a heterogeneidade como relação” (DELEUZE, 2003, p. 21). Para reforçar o argumento, citamos Gallo (2013, p. 08):

Dizendo de outro modo, aprender é sempre encontrar-se com o outro, com o diferente, a invenção de novas possibilidades; o aprender é o avesso da reprodução do mesmo. Segundo Deleuze isso se dá porque se aprender é relacionar-se com signos, eles, como problemas, pedem uma resposta e esta é sempre singular, inovadora. Cada um reage aos signos de uma maneira; cada um produz algo diferente na sua relação com os signos, o que equivale a dizer que cada um aprende de uma maneira, a seu modo singular. Ou seja, numa mesma aula, com um mesmo professor, múltiplas aprendizagens acontecem, na medida em que são múltiplos os alunos e que cada um aprende a seu próprio modo. A heterogeneidade de que fala Deleuze é esta multiplicidade. É por esta razão, por ser relação, que o signo implica em heterogeneidade, em diferença, e não em mesmidade, na contramão dos esforços de toda a pedagogia escolar com sua maquinaria de serialização, de produção de subjetividades em série.

Kastrup (1999) afirma que para compreendermos a aprendizagem como um processo nessa chave filosófica, há uma necessidade de incluir o tempo e o coletivo nos estudos da invenção, dois pontos cegos do cognitivismo. Enquanto organização autopoiética a partir de

relações em rede acentrada, a aprendizagem é multidimensional e sempre apoiada no devir – uma posição sempre rejeitada pela psicologia moderna.

Há um problema nas concepções modernas que separam objetivamente sujeito e objeto que é explicado pela clausura dos limites, o que é distinto de fechamento completo. Clausura dos limites é devir permanente, sistemas em processos nas dimensões celular, sistêmica e social, sendo que a única invariante é a rede. Existe, assim, um fechamento no espaço e uma abertura no tempo, invenção de regras, fundamentos constantemente aterrorizados por aberrações e não regras de invenção definitivas e universais. Os limites não isolam o sistema, tudo o que pode afetar o sistema é o fora e não o exterior.

Dentro de uma perspectiva limitada, a estabilização operacional na dinâmica do organismo não incorpora seus processos, de modo que um dado momento subjetivo não traz em si todas as subjetividades abandonadas no processo. Daí parecer que a cognição representa um mundo pré-existente, mas interno e externo só existem para o observador científico positivista, quando este gera um falseamento do problema de invenção, um primado do simbólico, uma conservação do estatuto *a priori*.

Defendemos, então, uma cognição ampliada, distante dessa visão limitante e inseparável tanto dos devires que cavam rachaduras nos esquemas cognitivos, quanto do coletivo, em que seu poder inventivo se amplifica. Assim, *o aprendizado empreende um movimento rizomático*. A cada ampliação rizomática, não se descobre uma verdade, mas atualiza-se uma virtualidade. Em termos práticos, significa que não existem conhecimentos fundamentais no ensino, não há base alguma, mas conexões absolutamente descentradas – o que desfere um golpe mortal em termos muito caros na filosofia da educação, termos como estágios, fases etc.

A aprendizagem não busca o antecipável e acaba por encontrar o imprevisto. Logo, como afirmado muitas vezes por outros argumentos, *a aprendizagem é um processo do qual não temos controle*. Se o viver é autopoietico, a cognição deve ser dita invenção, cujos dois resultados, cujos dois inventos, igualmente imprevisíveis, são a estrutura da cognição e o mundo conhecido. Como afirma Monteiro (2016, p.211):

Na perspectiva de Deleuze, podemos pensar a aprendizagem como algo muito mais que aprender um saber. A aprendizagem emerge do desejo; assim, ela nos escapa e por isso ela descontrola o plano, o planejamento, imobiliza a maquinaria escolar.

Conceber a aprendizagem como processo diferencial demanda superação do projeto moderno de purificação das formas, que impede a compreensão do hibridismo entre indivíduo e sociedade, aprendizagem em redes múltiplas potencializada pelas novas técnicas.

É preciso pensar a cognição como invenção, como potência de diferir de si mesma. Nesse caso, ela funciona, em princípio, por divergência, realizando bifurcações em seu trajeto. Após divergir, a cognição inventa regras que trabalham no sentido da recongnição. Mas estas são sempre temporárias, posto que continuam sujeitas as transformações e a novas bifurcações (KASTRUP, 1999, p.202).

Invenção é, em sentido primordial, invenção de problemas, cognição em devir. Mas a abertura ao devir não diz tudo sobre a invenção, pois necessita ainda da produção. Produção de si indissociável de uma produção de mundo, formas *ad hoc*, agenciadas coletivamente e maquinicamente pelo desejo. Isso somente acontece na prática com a matéria, na enação, pois *o processo de aprendizagem acarreta invenção de problemas*.

As problematizações são afetos no corpo, mudanças necessárias de subjetividade, desapegos, então *o aprender produz uma violência, uma forte reação ao encontro*. Como afirma Mossi (2015, p. 1550): “Exercitar o pensamento, provocar nele torções e violências, colocar as teorias em funcionamento já se trata de uma ação prática que, em seu próprio ato, modifica o que está sendo teorizado, intervindo em outras possibilidades produtivas da própria ação”. Isso significa dizer que *o aprender é sempre uma mudança de natureza (duração pré-individual) e não somente de grau (repetição na matéria)*.

Todavia, é imperativo não incorrer no erro de dicotomizar aprendizagem recognitiva e inventiva. O que se manifesta é a ausência da invenção nos estudos da cognição (KASTRUP, 1999) e nas pedagogias (GALLO, 2017). No corpo, são processos que se dão concomitantemente e isso significa que *aprender demanda gastar tempo*.

Dentro de uma enação, de uma cognição inventiva, há recorrências incessantes, pois a representação continua no sistema. Mas não existe o inverso, algo similar a uma metafísica computacional que promove resultados a partir de parâmetros estabelecidos. Aprender demanda esforço, estudo, treino, repetição, prática. Assim, vemos aqui a necessidade da repetição, do esforço, pois a aprendizagem não acontece do nada, não é algo transcendental.

Por isso, quando pensamos que perdemos nosso tempo, seja por esnobismo, seja por dissipação amorosa, estamos muitas vezes trilhando um aprendizado obscuro, até a revelação final de uma verdade desse tempo que se perde” (DELEUZE, 2003, p. 21).

Entretanto, essa repetição não é a do mesmo, mas uma repetição com o retorno do diferente, comportando sempre partículas ainda que mínimas de produção do novo. A aprendizagem, sendo uma resposta singular, não surgirá pela reprodução do mesmo. Dessa forma, *aprender é singularizar, diferenciar na repetição*.

Para políticas cognitivas não há modelos ou métodos dados, em comum somente a multiplicidade de formas que não submetem o processo ao resultado, mas abrem a aprendizagem para novos agenciamentos “Aprender é, então, fazer a cognição se diferenciar permanentemente de si mesma, fazê-la bifurcar. A política da invenção é, assim, uma política de abertura da cognição às experiências não-recognitivas e ao devir” (KASTRUP, 1999, p. 193). Isso demanda abertura aos afectos, produção incessante de novos problemas, pois “a aprendizagem não cessa com o saber, não obstaculiza a continuidade do processo de diferenciação de si mesmo. Aprender a aprender é, então, também paradoxalmente, aprender a desaprender”, abertura para o virtual (*idem*, p.194).

Além do “tempo perdido”, para Gallo (2017) aprender demanda presença, exige que o aprendiz se coloque por inteiro e exige relação com o outro – professor, colega etc. Entrar em contato, em sintonia com os signos é relacionar-se, deixar-se afetar por eles, na mesma medida em que os afeta e produz outras afecções. Portanto, *aprender é da ordem do acontecimento*, aprende-se junto com alguém e não a partir de alguém; o problema nunca está em si, mas, sim no contexto;

Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo (DELEUZE, 2006, p. 48).

Acontecimento que acontece em uma agonística trágica: forças ativas como criação e forças reativas como reconhecimento. Sempre uma troca de forças, forças reativas que conservam o corpo e forças ativas que modificam o corpo. Esse jogo agonístico nos transforma o tempo todo, o que nos leva a entender que *aprender é afirmar a vida*. Afirmar demanda coragem, enfrentamento das moralizações que nos impelem a seguir ritos, a produzir e consumir dentro de uma ordem que nos captura e nos transforma em pequenas engrenagens sem distinção. Como afirma Carvalho (2015, p. 25): “é preciso afirmar a vida fora daquilo que nos dizem que é a vida; a vida não está nas palavras de ordem”.

Por fim, quando entendemos que o tempo é produtor de novas conexões, não podemos negligenciar as diferentes formas de aprender ocasionadas pelas novas tecnologias, pelos avanços nos campos da informática e comunicações. As transformações que essas ferramentas



técnicas propiciaram são tão intensas que qualquer investigação sobre a produção do humano que as desconsidere estará extremamente limitada.

Kastrup (1999) entende que a questão foi atacada em três formas distintas, nas quais nos alinhamos à terceira perspectiva. A primeira, denominada teoria da projeção orgânica, entende qualquer artifício criado pela cultura como fundado no organismo, cooptado pelo instinto. Eis uma compreensão limitada, pois o ser humano se caracteriza para muitos modos de viver para além do instinto. Não obstante, é uma ideia que ganha força com Canguilhem, para quem o organismo vivo atua conforme um empirismo, um inacabamento. Igualmente distante de nossas concepções está a compreensão apoiada na teoria computacional, ancorada na filosofia mecanicista, em que há uma recusa das fronteiras entre os domínios da natureza e do artifício. Mas, conforme nos adiantamos previamente, é uma forma de pensar que distingue claramente sujeito e objeto, com o acesso à técnica ampliando as concepções do pensamento humano numa relação de causa e efeito. O cognitivismo computacional separa a cognição da experiência e da consciência, limitando o espaço para os afetos, para o corpo.

Por fim, a linha teórica que nos interessa, a compreensão da técnica pelos estudos da produção de subjetividade. Aqui, a técnica é entendida como um vetor de força, um novo modo de colocar o problema, pois o conceito de subjetividade substitui o de sujeito, indissociável do processo. Pensa-se o indivíduo pelo campo de subjetividade, as condições da produção, operação radical que inclui da mesma forma os objetos, o ambiente, pois tudo é máquina de produção subjetiva.

Se incluirmos aí as tecnologias, o computador se torna uma máquina de produção de cognição, de subjetividades (LÉVY, 2010, p. 172; KASTRUP, 1999, p. 177). Isso leva a um estruturamento contínuo do organismo com o meio, inclusive as técnicas, uma relação inventiva, devir-ciborgue: “sujeitos e máquinas agenciam-se e entram em acoplamentos que podem engendrar novas máquinas e novos sujeitos, em pleno exercício de seu inacabamento e em constante ultrapassamento de seus limites” (KASTRUP, 1999, p. 174)

Há, portanto, uma forma radicalmente nova de pensar, conexão maquínica com velocidade e capacidade de armazenamento incrivelmente acima da biologia humana. A rede mundial entra nesse processo como um agenciamento coletivo que está muito além do humano, “agenciamentos sociotécnicos, que retiram o sujeito da condição de centro do processo de conhecimento” (KASTRUP, 1999, p. 178), ou seja, não há mediação representativa, mas acoplamento maquínico imediato.

Há uma face coletiva no agenciamento técnico, muito evidente nas transformações das relações quando acontecem as panes, deixando claro que o homem não domina inteiramente

as técnicas, há um caráter subversivo das técnicas. Isso não significa um caminho tecnofóbico, uma luta contra a revolta das máquinas, pois isso somente existiria se não houvesse relações humanas no processo. Somos determinados completamente então? Não, somos jogadores de futebol, participamos do processo, mas não decidimos o jogo sozinho. O exemplo da máquina de escrever de Kafka deixa claro que o agenciamento técnico só existe dentro de um agenciamento coletivo. Um coletivo não remete ao social, mas ao múltiplo, uma rede de processos dividida em dois níveis: o molar das formas visíveis e o molecular (ou virtual) onde se dão as afetações recíprocas. A invenção ocorre no plano molecular, não visível. O nível molecular é semelhante ao virtual bergsonian, a dimensão virtual de toda forma atual.

[...] toda forma constituída, guarde ela uma maior ou menor potência inventiva, pode sempre, de direito, ser desmanchada e reinventada de acordo com a sua comunicação com o plano de agenciamento coletivo, onde fluxos diversos estão em movimento permanente (KASTRUP, 1999, p. 188).

Há, nesse aspecto, uma comunicação efetiva entre o vetor técnico e o vetor cognitivo na constituição da subjetividade. A informática é considerada por Guattari e Kastrup, bem como outros como Lévy, Castells etc. como o mais recente e importante equipamento coletivo de subjetivação. Lévy (2010), por exemplo, entende a interface como um campo de agenciamentos, algo que não é individual, nem social, nem técnico, nem do sujeito, não há dicotomias ontológicas. O resultado é complexo e pode levar a novos territórios existenciais, ou mesmo para amplos processos de homogeneização. Isso depende das relações que se estabelece com a tecnologia, em especial a informática, que pode ser utilizada como uma potente ferramenta de controle aos que comandam distintas instituições sociais dentre elas as instituições escolares.

Para Lévy (2010), a interface não é mera comunicação, mas produção heterogênicamente subjetiva em nível molecular, possibilidade de invenção cognitiva. A técnica reage sobre a vitalidade do vivo, ampliando a sua potência inventiva pela criação de novas necessidades, um instrumento heterogênico, virtualização das formas atuais de cognição, invenção de necessidades, potência de artificialização da cognição e de virtualização da inteligência, cognição como híbrido de natureza e artifício. Não há reversibilidade, retorno a uma estabilidade, homeostase, mas sempre criação do novo. *Aprender é, assim, aderir às velocidades das técnicas, ser atravessado pelas forças cibernéticas.*

Mas, uma vez que a aprendizagem não pode ser controlada, que o capitalismo está sempre à espreita para suas reterritorializações, os resultados são incertos e algumas

tecnologias podem travar o processo de criação<sup>133</sup>, sendo impossível prever os efeitos. Os futuros efeitos da cibercultura são imprevisíveis e, possivelmente, complexos, ambíguos, contraditórios, múltiplos, modificador de cartografias do desejo.

Ciente desses perigos e atentos para sintomas presentes na atualidade, Carvalho (2019) aponta três diagnósticos para o que denomina de “manicômio *open door*”, clara referência às notícias diárias acerca da política contemporânea que nos colocam o desafio de manter a sanidade. São eles: a desterritorialização absoluta negativa, “um tipo de dragagem, de sucção de energia, ou da potência do desejo em nome das cauções de controle de qualquer sistema de dominação de significado” (CARVALHO, 2019, p. 15); a posição paranoica do sujeito de massa, uma sujeição dominante com ímpetos destrutivos a qualquer singularização; e, por fim, os arcaísmos redentores, que para o autor trata-se de uma busca por reterritorializações antiquadas como um modo de operar na velocidade da sociedade capitalista, ávida por desterritorializações – redutos salvadores para nos ajudar num mundo tecnológico que não conseguimos processar a contento.

São diagnósticos profundamente entrelaçados com o avanço tecnológico e as mudanças cognitivas pelas quais passamos a partir dele. Para Carvalho (2019, p. 19), “o mundo do ambiente virtual é um agenciamento de desterritorialização absoluta, um novo ponto de subjetivação em curso, um ralo que nos draga”. A questão que o autor deixa no ar é acerca da possibilidade de pensarmos outros pontos de subjetivação na insanidade do mundo virtual contemporâneo.

Ainda que a educação física não trate diretamente do tema tecnologia, não podemos nos furtar de pensar a relação entre cognição, aprendizagem, escola, capitalismo e cultura corporal, por várias razões: os alunos que recebemos são provenientes desse novo mundo cibernético, crescerem e criaram subjetividades dentro do mundo virtual; a própria cultura corporal está se transformando, profundas modificações em seus códigos, esportivização dos gestos, recriações intrincadas com as novas tecnologias que vão do Pokémon Go ao uso do VAR no futebol; as crianças estão igualmente imersas nos processos axiomáticos capitalistas amplificados pelas tecnologias, são parte das cartografias insanas, subjetividades capitalizadas, neurotizadas – o que demanda urgência em pensar outros modos de educar.

Assim, concordamos com Carvalho (2015) que urge produzir outros processos desejantes, nos desfazermos de territorialidades negativas, afirmar a vida em sua singularidade, criarmos nossas redes de afetos para escaparmos da solidão, ocuparmos

---

<sup>133</sup> Vide o Facebook no Brexit (2016), eleição de Donald Trump (2016) e o uso do WhatsApp nas eleições no Brasil (2018).

espaços públicos que sujeitem a máquina e não se assujeitem ao capital, utilizarmos o caos como forma de constante renovação de valores, nos projetarmos ao desconhecido, sem receio dos aportes da ordem, escapar dos microfascismos, direito a um estilo, constantemente relembrar do processo de constituição de minorias, rachar funções pré-concebidas, experimentações existenciais em ações coletivas.

A questão que nos guia é esta: como as forças esquizo podem trabalhar a favor da revolução? Deleuze e Guattari introduzem a esquizoanálise como método, mas sem manual. O objetivo é colocar em funcionamento as máquinas revolucionárias, as máquinas desejanças e esquizes e máquinas analíticas, sob uma psicanálise outra, todas acopladas: é a recolocação do problema em termos de produção. Como não há manual, a esquizoanálise pode ser muitas coisas. Poderia inspirar pedagogias?

Gallo (2004) inspirado pelo conto *Minority Report*, por Deleuze e Guattari, Foucault e Kafka, aponta o relatório da minoria como a possibilidade de saídas. A confiança no devir menor não nos aponta saídas únicas, finais e transcendentais, pois o destino não é traçado de antemão, mas nos ensina a lição de sempre a buscar. O convite é, portanto, por lançar mãos à obra na construção dessas possibilidades de saída. Na próxima seção, pretendemos colaborar para esses propósitos, aportando experiências e reflexões que podem servir de ferramentas para se pensar em modos outros de aulas cuja finalidade seja promover microrrevoluções do desejo.

### **4.3 Princípios didáticos para uma educação física menor: algumas saídas, outras possibilidades de conexões**

*Um ano lendo com os alunos da graduação, membros do grupo de iniciação científica, os textos de Silvio Gallo, Virginia Kastrup, René Schérer – buscávamos profundidade na questão da aprendizagem. Marco um encerramento de semestre com eles para colhermos frutos daquele trabalho: “Aí galera, vamos pensar juntos? Depois de tanto discussão, como dar aulas a partir disso tudo?”. João fala, depois o Elder, Paulo, Monique, Gabriela...*

*Sorocaba, 2018*

Após uma compreensão ampliada dos processos que possibilitam o aprender, adentramos nossas propostas didáticas principiadas pelas discussões prévias. Simplificando, a questão que importa aqui é como ensinar privilegiando uma aprendizagem do intempestivo, incontrolável, imprevisível?

Não podemos lançar-nos a produzir modelos, sob pena de contrariar toda a argumentação produzida até aqui. Concomitantemente, não podemos nos ausentar de proposições, de experimentos, ensaios e tentativas. Foi dentro deste modo de operar vacilante, ora com receio de manufaturar receitas, ora com vontade de produzir aulas potentes, que pensamos na possibilidade de apresentar alguns princípios, balizas que escoraram algumas experiências educativas no ambiente escolar. Longe de sugerir amarras ao pensamento, apresentamos alguns princípios como planos potentes do modo que as construções funcionam para os *tracers*<sup>134</sup>, como uma materialidade que permite traçar um percurso, de criar caminhos, de adaptação e ajustes, opções imanentes a um devir. Tencionamos, como alega Carvalho (2016, p. 50):

Desimantar as convicções das certezas, bem como os dogmas das práticas, as profissões de fé do pensamento, a ortodoxia das experiências, a fim de se produzir descontinuidades, rizomas ou *phylums*, contra tudo arborescente, isto é, derivado de uma só maneira de conceber as coisas.

As pistas são o resultado de cartografias bibliográficas, de nossos encontros com autores do campo teórico escolhido; cartografias acadêmicas, nomenclatura que usamos somente para destacar nossos encontros em grupos de estudos, aulas, congressos e várias outras ocasiões que pudemos expor e debater nossas ideias; cartografias escolares, de nossos encontros com as aplicações didáticas do currículo cultural, em conjunto com os professores parceiros.

Cabe ressaltar que nessa seção o destaque recai para os aspectos menores presentes na didática dos professores, por sua vez, inspirados nas teorizações culturais da educação física. O esforço marca, também, a tentativa de findar a luta angelical, as disputas conceituais tão discutidas no terceiro capítulo, para adentrar outro modo de trabalho, em que somente as ações inspiradoras realçaram minha perspectiva de pesquisador. Não saberia dizer ou separar o que apresentamos entre acoplamentos bibliográficos, acadêmicos ou escolares, não pensamos que isso seja possível. Em muitos momentos, os princípios se apresentaram nos três âmbitos, em outros se complementaram, em outros criamos algumas percepções a partir dos três. Assim, após as leituras e acompanharmos o cotidiano escolar, chegamos a um resultado de treze princípios didáticos para uma educação física menor.

Como entrada, pensamos que *o(a) professor(a) deve possuir sensibilidade, uma postura sensível ao devir*, as forças que o(a) atravessam, ao aumento singular de potência, ao

---

<sup>134</sup> Praticante de Parkour, modalidade ginástica urbana que prega a maior agilidade possível para superação de obstáculos, no menor tempo possível.

processo de diferenciação. Não se ensina apegado a uma perspectiva única, alheio às multiplicidades, impedindo manifestações dos alunos, colocando barreiras para os acontecimentos da imanência. O que leva um professor a ser tão apegado a uma subjetividade normatizada, fabricada nas entranhas da competição? Justamente as máquinas sociais alinhadas ao funcionamento axiomático do capital. Nas palavras de Carvalho (2018, p. 27):

De fato, na medida em que as experiências sensíveis são reduzidas a um conjunto homogêneo de percepção e de afetação, condicionadas a um serialismo repetitivo de padrões estéticos, pode-se afirmar que as condições para a disseminação da vulgaridade encontram-se forjada.

Vulgar aqui, para Carvalho, é a estética maquinada pelo *socius* contemporâneo, são as visões manufaturadas da vida, algo presente em abundância. Ensina-se para o mercado de trabalho, para seguir regras sociais, para cumprimento de metas, para uma monetarização infinda, na qual a única saída é a constante movimentação reterritorializante do capital, que se traduz em *workaholics* da educação, em sargentos da instrução. Ensinar sem ser vulgar demanda entender a aula como uma potencialidade de acontecimentos e não como um espaço de condução irrestrita pelo docente, isto é, necessidade de uma abertura para a imprevisibilidade, não determinar de antemão o que deve ser feito. Gallo (2007, p. 10) reforça:

O que significa suscitar acontecimentos na educação? Penso que seja abrir-se para o que acontece, em sala de aula ou nos outros espaços escolares, para além do planejado, do planejado, dos objetivos definidos de antemão. Atentar mais para a trajetória do que para o ponto de chegada. Pensar os tempos educacionais como Aion, como vivência do instante, e não como Cronos, planificação milimétrica das atividades.

A abertura para o imprevisível, para o não pensado, para o acontecimento é uma postura forte na prática do currículo cultural. Desde o mapeamento até outros procedimentos adotados por essa perspectiva, passando pela não determinação do tempo de cada projeto temático, é possível visualizar uma predisposição de aceitação ao devir. Nossas cartografias de campo não ficam atrás, a todo momento ambos os professores parceiros modificavam suas decisões pedagógicas diante das necessidades:

Esse semestre estamos trabalhando danças, né? Que bom que você trouxe o seu celular, estou sem o meu. Na última aula coloquei ele para tocar junto com a caixa da escola, e uns meninos estavam correndo, brincando por fora, enroscou no fio e fez voar. Moeu todo ele. Nem sei se tem conserto. (Professor Pedro).

Nas rodas de conversa, o jogo mais citado pelas crianças foi Free Fire. Muitas delas construíram com as peças de lego armas que representam o jogo e brincaram pela sala fingindo estarem atirando umas nas outras. Nessa mesma aula, elas tiveram liberdades para desenharem na lousa, onde esteve presente alguns desenhos que simbolizam o jogo on-line escolhido. Segundo os inspetores, algumas crianças no intervalo ao brincar com as peças de lego, também constroem armas de fogo. Mas, deu ruim. A diretora proibiu o uso do celular. E agora, como estudar o Free Fire, um jogo online muito comum em joga com o celular? Bora escolher outro tema. (Professor Wellington)

Decidimos pelo basquete. Mas no meio do projeto, as cestas foram quebradas. Lembrando que o interesse em jogar foi justamente pelas tabelas novas. Como jogar basquete sem cestas? Vamos improvisar (Professor Wellington).

Mais do que isso, acreditamos ainda que ensinar remete a um exercício empático de *estar atento às misérias*. Gallo (2002) nos ensina que os alunos podem estar acometidos por muitas misérias: falta de alimentos, de amor, de leitura, de amigos, de movimento, de roupas, de abraços, de risos, enfim. Estar sensível compreende, então, uma focalização nessas misérias, nas faltas que nos acometem. Isso inclui até mesmo as misérias do próprio professor, afinal, não se oferece o que não se possui.

Nas aulas de dança do professor Pedro há uma classe com uma aluna deficiente cognitiva. Os alunos a evitam, poucos interagem com ela. O professor pede para vários tirar ela para danças, mas somente um aluno mais legal dá atenção. O professor não pensa duas vezes, tira a menina para dançar várias vezes.

Estar sensível pode, falsamente, passar uma ideia de *laissez-faire*, mas isso seria uma simplificação grosseira, pois entre uma intencionalidade hermética e uma aula sensível aos acontecimentos há muitos níveis. Não se negligencia o fato de que as escolas são compostas por linhas molares, mas aposta-se na latência das linhas de fuga moleculares, naquilo que pode ser criado pelos encontros.

Também não há ingenuidade no que pode suceder a uma linha de fuga que não encontra suas máquinas desejantes, fluxos que estagnam seu processo criador por forças contrárias orquestradas pelo *socius* – a transformação em linhas suicidárias. Generalizar as crianças como subjetividades nômades, como se não vivessem no mesmo mundo capitalista dos adultos é temeroso e pode levar a uma romantização da infância. Crianças de qualquer idade, assim como os adultos, ofendem, agridem, atacam, oprimem, impedem modos de vida.

O professor Pedro pede aos alunos para se ajuntarem em grupos para discutir como será a ação de flash dance na escola. Alguns alunos sugerem no pátio, outros na diretoria/secretaria. O professor tenta alimentar o debate para conseguir ir até a sala dos professores buscar o retroprojektor. Pede que se

comportem, que sigam com o plano e compartilhem suas ideias. Eu resolvo seguir o professor. Fechamos a porta, seguimos até a escada e, antes mesmo de descer alguns lances, a luz da sala é apagada, ouve-se gritos, pancadas, carteiras arremessadas. Voltamos correndo frear a guerra que havia iniciado. (Diário de campo, outubro de 2018).

É diante desse espectro de possibilidades que o(a) professor(a) opera, de forma que defendemos a *necessidade de uma modulação do controle*. Há possibilidades, então, para um(a) professor(a) que deixa um pouco de ensinar, quando intui certo potencial criativo, um encontro inventivo; mas há, também, possibilidade de uma atuação mais rígida, reforço de linhas molares, disciplinamento, sujeição dos corpos, sempre que o próprio movimento da vida estiver em risco, ameaçado por linhas suicidárias.

Chego na quadra sempre após as 15h, para as últimas três aulas. Muitas vezes, devido o trajeto de Sorocaba e o trânsito de São Paulo, chego com a aula já iniciada. É o que acontece neste dia, e o professor Pedro está sentado em círculo com as crianças. Pelo olhar delas, é uma bronca. Ao se aproximar, confirmo minhas suspeitas. (Diário de campo, outubro de 2018).

Crianças, estou muito chateado com vocês. Não foram vocês que ajudaram a escolher o tema? Que escolheram o tipo de dança? Todos os outros anos estão desenvolvendo alguma coisa, mas aqui não está rolando nada. Ninguém quer se envolver com nada! (Professor Pedro).

E como isso se dá em termos práticos? Pensamos que *ministrar aulas é a arte da experimentação de encontros*. Através da experimentação e da modulação, o(a) professor(a) dá passagem a fluxos inventivos, apresentando ao aluno todo um universo desconhecido, agora abertos à experimentação. Se buscamos uma aprendizagem inventiva, criações e não meras recognições despotencializadas, “paga-se o preço do esforço renovado de uma experimentação permanente, que não se deixa capturar pelo automatismo da repetição mecânica” (KASTRUP, 1999, p. 194). Um esforço de jogador em campo, em conjunto com outros dez parceiros e contra muitas outras coisas que não controla, como onze adversários, decisões equivocadas dos juízes, pressão ou vaias da torcida, efeitos climáticos etc. – não se decide sozinho, tampouco se perde a importância. Um esforço que demanda a ação sobre a matéria, concomitante ao processo de corporificação da aprendizagem.

Ao planejar suas aulas, o(a) docente pressente possibilidades, organiza elementos como quem planeja uma festa, buscando alguns momentos, alguns ápices de criação e libertação das amarras sociais. Complementando, então, podemos inferir que além de experimentar encontros, *docência trata-se também de organizar encontros*. Esse princípio serve para distinguir o anterior de uma ideia caótica de experimentar por experimentar. Nesse caso, não há produção subjetiva, mas somente o acaso. Mantêm-se os movimentos dos dados,



mas não se ignora o jogo maior, a articulação com as outras peças. Pensando com Deleuze e Guattari (2011a, p. 292), “devir não é produzir”, e com Kastrup (1999, p. 195): “Falamos em invenção da cognição, como inventiva e inventada, porque acreditamos que ela é em parte devir e em parte produção”.

Experimentar novos encontros, esforçar-se na busca pelo novo, organizar possibilidades de agenciamento, ações didáticas que não contam com qualquer previsibilidade ou segurança. O professor imbuído nesse movimento se encontra em risco permanente, o risco de negar formulações estéticas pré-existentes (CARVALHO, 2018), buscando uma esquizopolítica incessantemente, pois não basta experimentar, e sim buscar experiências fora das homogeneizações capitalistas, sob pena da experimentação se resumir em consumo – o que, em hipótese alguma, é algo novo ou contraprodutor.

A aula é sobre danças, e a sala pode escolher o ritmo. O professor está passando por vários para ver o que acontece. Parte dos alunos não se envolve, parte quer ouvir somente as músicas que já curtem, como funk e sertanejo. Outra parte dos alunos, ainda, estão tímidos. Um deles se aproxima e diz: “não sei o que fazer, não sei dançar isso e ninguém ensina”. Professor Pedro responde: experimenta. Vai e se mexe, tenta ouvir, deixa o corpo sentir a música e daí você faz como quiser, como achar legal, como gostar. (Diário de Campo, agosto de 2018).

O professor Wellington possui um arsenal de composições didáticas, sempre pensando diferenciações do basquete: a partir das falas dos alunos, organiza atividades que discutem as regras do basquete, sua história, táticas, personagens famosos, propagandas, invenção de outras formas de jogar sem as cestas, súmula de um jogo oficial, debates sobre as relações de poder entre os alunos durante as experimentações práticas, vídeos diversos, organização de campeonatos, basquete três, treino de alto nível (simulação), comportamento da torcida, streetball, além de uma entrevista pessoalmente dos alunos para com um atleta profissional da cidade. Ufa! Haja criatividade! (Diário de Campo, novembro de 2019).

Todo o esforço possui uma intencionalidade, ainda que singela, sem aspirações universais: *ensinar com o intuito de produzir singularidades*. Mas produzir singularidades numa escola organizada para a hegemonização pode nos levar a pensar que os meios não nos possibilitariam essas aspirações, entretanto, trata-se de reinventar esse lugar, trata-se de produzir heterotopias.

A questão, afinal, é se somos capazes de reconhecer e valorizar essas diferenças, ou se permanecemos, como professores, no papel de tentar trazer todos para o mesmo lugar, mesmificando. “Educação para todos” não significa, necessariamente, a mesma educação para todos. Que todos tenham acesso à educação é um projeto social e político mais do que necessário em nosso país; mas que cada um tenha acesso à educação segundo suas necessidades, de acordo com suas diferenças (GALLO, 2013, p. 09).

Para atingir a produção de heterotopias, a experiência pedagógica não pode ser limitada pelo tempo estriado, milimetricamente controlado, tempo Cronos (DELEUZE, 2015). Para Gallo (2016), devemos pensar o tempo da escola como o local do acontecimento, tempo de vivência do instante, tempo Aion, viver a experiência pedagógica de forma intensa, pois quem se entrega ao espaço institucionalizado desiste da vida. Na visão de Deleuze e Guattari, criar experiências desterritorializantes por meio de linhas de fuga. O objetivo é entender que tanto o ensino quanto a aprendizagem são aventuras no pensamento.

O que pode um(a) professor(a) agregar, que suspenda o movimento mecânico do fazer? A proposta é interromper a ação repetitiva dos fazeres educacionais, imprimir inventividade ao currículo, desenhando-o em rizomáticos contornos, ao mesmo tempo em que se estabelece rigor conceitual, escapando dos exercícios de fixação de conteúdos, tão caros aos sistemas de ensino, que investem pesado no modelo competitivo -, para buscar, experienciar saberes. Des-pedagogizar a educação hiper-escolarizada (TRANSVERSAL, 2015, p. 16).

Os projetos de dança e basquete duram um semestre todo, com possibilidade de avançar para o seguinte. Enquanto encontram envolvimento dos alunos, os professos continuam a propor novos encaminhamentos, a criar novas atividades, a questionar saberes sedentarizados. (Diário de campo, novembro de 2019).

Isso não significa, entretanto, que ser professor é ser qualquer coisa. Ao mover a atenção da emissão, aprender se torna um encontro que se realiza em conjunto. Estar junto demanda ocupar espaços, vivenciar *afectos*, sensório-motricidade, corpo inteiro. Além do espaço, um encontro no tempo, um acontecimento espaço-temporal muito da ordem do sensível, além dos aspectos racionais. O que se aprende exatamente, remonta ao incapturável, mas o processo acontece sem correlação de causa e efeito com a ação docente, mas como agenciamento de forças.

Estas características da aprendizagem colocadas por Gallo a partir de Deleuze remetem diretamente às dificuldades dos professores. Ensinar é, neste sentido balizar menos a emissão de signos e mais organizar encontros, o que exige certo desapego do resultado final e mais apreço pelo processo, pelas instâncias criadoras que acontecem nos encontros de corpos, ideias, sentimentos de uma aula. Ensinar estaria muito mais próximo de semear diferenças, possibilitar a invenção do problema, não balizar os rumos da resposta (GALLO, 2013).

Um conflito de arbitragem na aula, fez um aluno chorar de tanta raiva. Pedi para que ele me desse uma solução. “Falou para eu deixar alguns alunos que querem ser árbitros levarem a apostila da CBB para estudar as regras em

casa, já que eu não estava conseguindo prestar atenção em tudo no jogo” (Professor Wellington, novembro de 2019).

Entretanto, que escola é essa que teríamos como foco somente a produção desejante, o combate aos fascismos, a afirmação da vida como fim? Certamente não é a que fomos educados e seria um otimismo ingênuo acreditar que podemos construir tal escola sem resistência. Uma das resistências que observamos em nosso processo cartográfico são justamente os alunos, subjetivados pelos sedutores valores capitalistas. Em muitos momentos, não se empolgavam com as propostas docentes, com outras possibilidades de pensar, insistiram em repetir as mesmas ideias, os mesmos movimentos, uma “memetização da vida” (CARVALHO, 2015).

Nas aulas de educação física, é comum meninos se recusarem a fazer danças, meninas se recusarem a fazer lutas e todos se recusam a experimentar a cultura nordestina, para ficar em poucos exemplos. Como ensinar nessa situação? Uma das possibilidades observadas trata da *associação com outras paixões*. Schérer (2005) cita uma “ode ao alho”<sup>135</sup>, uma brincadeira em referência a Fourier, para quem uma congregação das paixões é uma forma de despertar desejo no processo educativo orientado para fins sociais. A recomendação é para “não ignorar e proscriver esta lógica natural do acordo entre o intelecto e os sentimentos e tornar repulsivo um trabalho que deve ser apreendido no movimento amoroso que o acompanha e o transporta” (SCHÉRER, 2005, p. 10).

O professor Pedro vai mudando as músicas tocadas na caixa. Alterna entre músicas que sabe que vai gerar comoção, pois está antenado na cultura musical popular dos alunos. Quando a maioria parece estar envolvida, coloca uma música diferente, nordestina, nortista, distante da realidade capitalizada deles, longe da indústria cultural. Ouve-se reclamações, muitos param de se empolgar, voltam a sentar. O processo recomeça, mais músicas do momento, mais funk, mais coreografias de free fire. Uma nova música diferente. Novamente, muitos protestam. Mas agora tem mais gente envolvida. Parece muito com friccionar gravetos para fazer pegar fogo, um processo incansável e que ganha calor pelo esforço.

Talvez não seja somente o aluno que necessite de uma produção desejante como forma de superar um assujeitamento do corpo aos princípios educacionais de ordem. De fato, defendemos justamente o contrário, o professor, para ensinar com vontade, também tem direito a seus próprios problemas. Inspirados por Deleuze em sua entrevista para Parnet (1998), acreditamos que se deve *dar aula(s) sobre o que buscamos aprender e não o que já sabemos*. A potência está na indagação, no questionamento, nas dúvidas. Assim como

<sup>135</sup> Em seu argumento, Schérer questiona como ensinar gramática para o aluno que gosta de alho. A solução é combinar as duas coisas, produzir uma poesia em homenagem ao alimento.

Foucault opera como pirotécnico na filosofia, o professor coloca fogo nas certezas, no lugar comum, na repetição despotencializada. Nada mais triste, portanto, que a “mesma” aula repetida infindáveis vezes, somente para “cumprir tabela”.

Ao habitar o território da aula, o(a) professor(a) é, de certo modo, também um cartógrafo e, como tal, pode acompanhar processos, ser atravessado por devires e intuir paisagens do desejo. Assim, como forma de avaliar constantemente o processo, ensinar é *cartografar a possibilidade do desejo esquizo*. Avaliar aqui não passa perto das concepções tradicionais que enjaulam as possibilidades de as máquinas desejantes singularizarem, mas acompanhar fluxos e intuir possibilidades de criação a partir do cotidiano escolar – um plano coletivo de forças.

No capítulo metodológico trouxemos as ideias de Escóssia e Tedesco (2015) que posicionam a cartografia como uma prática de construção de um plano coletivo de forças. Tal plano revela o processo de criação da realidade ao considerar não somente o plano das formas individuadas, mas a relação incessante com o plano das forças pré-individuais. Nesse sentido, as cartografias são recortes processuais para além da descrição formal, afetações que instauram novas diferenciações. Novas formas ganham realidade. Diante disso, nos questionamos, não funcionariam as aulas da mesma forma? Empreitadas cartográficas e docentes produzem subjetividades, agenciamento em todos os indivíduos envolvidos, inclusive no professor. Há, portanto, uma ética cartográfica em ação no cotidiano escolar:

[...] agir eticamente significa se colocar como ponto singular de uma infinidade aberta de relações, sem que sua ação se ampare em normas que funcionam como formas a priori, impostas do exterior à ação. A reticulidade do ato ético é o que permite passar de uma dimensão normatizante para uma dimensão de amplificação do agir”. (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015, p. 106).

A demanda do(a) professor(a), portanto, é operar com a “...coemergência eu-mundo, mas, sobretudo, precisa garantir a possibilidade de colocar em xeque tais pontos de vista proprietários e os territórios existenciais solidificados a eles relacionados” (PASSOS; EIRADO, 2015, p. 122). Em sentido semelhante e em uma de suas microteses, Carvalho (2015) afirma a necessidade da produção de um inconsciente coletivo que grita “nós! nós! nós!” (p. 25), como uma forma de superar o sentimento de solidão criado pela realidade capitalista. Perseguimos, então, para ensinar, uma espécie de devir-matilha.

O professor Pedro não se faz de rogado nas aulas de dança. Entra na coreografia com os alunos, ensina alguns movimentos que sabe, dança forró com vários. Tenta aprender um passinho com um aluno, e ri quando não consegue. (Diário de campo, novembro de 2018).

As crianças ficaram admiradas com a altura e habilidades técnicas do Henrique. Na última aula pediram autógrafos para o jogador profissional. (Professor Wellington, novembro de 2019).

Ao se permitir vivenciar os inúmeros modos de ver emergentes de determinando acontecimento, o(a) docente não se toma como objeto, dissolvendo qualquer moralização do olhar sem, no entanto, se desfazer da observação. Isso não significa que não devamos emitir signos para ensinar, e sim que precisamos nos desapegar deles, precisamos abdicar de nossa vontade de controlar o aprendizado de cada um de nossos alunos, apesar de todas as boas intenções que possamos ter com isso (GALLO, 2017). O que nos leva a pensar que *ensinar demanda não se apaixonar pelo poder*.

Principalmente por aquele poder diminuto, presente no cotidiano, o poder dissimulado – que para Carvalho (2015) são os piores possíveis, pois promovem uma eupsiquia conformista. Tanto a escola quanto o(a) professor(a), nesta perspectiva de corpo e aprendizagem, perdem espaço que antes era central na transmissão do saber – precisaremos compreender que o corpo será atravessado por intensidades singulares e que o seu aprender não poderá ser cerceado; educaremos como quem cria espaços, promove encontros, mas, mais importante, como quem realiza convites (MOSSI, 2015). Baseado por esse princípio, o professor deve, nas palavras de Monteiro (2016, p. 215):

Buscar novos territórios, criar novas composições. Esse é o desafio. Assim, cabe a nós, professores, sair do lugar de quem pensa controlar os processos de aprendizagem. Precisamos aprender a ignorar a lógica da desigualdade que sustenta a relação em que o outro aprende o que se ensina.

A questão com o poder não se limita ao micro, pois acreditamos que, sem recorrer a uma teleologia moderna, à metanarrativas, à grandes revoluções, ensinar é um ato em hipótese alguma desconectado das paisagens subjetivas mais amplas – se assim fosse, toda a discussão acerca do capital seria inútil. O que os princípios pedagógicos aqui defendidos exploram, então, é uma *articulação entre a micro e a macropolítica: ensinar como ato de resistência aos axiomas do capital, ao mundo insano, a produção subjetiva capitalista*. Isso não significa que os professores possuem uma atuação macro, afinal não produzem leis, não criam modelos impositivos, não possuem autoridade para além da sala de aula. Mas as aulas que produzem não estão de modo algum desconectadas das paisagens subjetivas exteriores à escola. Ao agir sobre o desejo, sobre as subjetividades, os professores também operam sobre essas articulações mais amplas, mas pela via inversa, do menor para o maior.

Gallo e Figueiredo (2015 p. 03), na mesma direção, afirmam: “Estar sensível ao funcionamento desta circularidade é fundamental para que possamos experienciar políticas de resistência através das atuações pedagógicas, de modo a potencializá-las cotidianamente”. Isso significa não se pautar nos saberes, mas tampouco se furtar de atuar nas cartografias. As grandes transformações não se dão por acaso, fruto unicamente do devir. Nos limites da atuação profissional, cada professor constitui um universo de ações menores, potencialmente transgressoras, transformadoras: toda quebra de barragem começa com pequenas rachaduras!

Aula como experimentações, tendo o acontecimento como fim, um valor *per se* desatrelado de uma sociedade futura imaginária, busca novos territórios existenciais, relações de multiplicidade, evitando homogeneizações. Podemos entender aulas na educação física como um dispositivo tecnológico. Para isso, as práticas não podem se limitar a buscar soluções para problemas dados *a priori*, mas que desencadeiem problematizações. Sem isso ocorrer, há uma política servil à técnica, política da reconhecimento, ao invés de uma política cognitiva, inventiva.

Os processos podem levar a aula, os agenciamentos escola-professor-alunos, a instituição como um todo a escapar de um processo de sujeição e promoção daquilo que Guattari e Rolnik (2013, p. 384) chamam de “grupo sujeito”: um grupo que se articula para outros fins alheios aos desejos do *socius*. Para realizar uma micropolítica desejante, pensamos que o professor deve então, se apropriar dos territórios existenciais institucionais (CARVALHO, 2015). Os fins pedagógicos confluem todos para um mesmo propósito: praticar política cognitiva e desejante, promoção de microrrevoluções (CARVALHO, 2018) potentes o suficiente para romper com as amarras sociais, abrindo espaço para singularizações subjetivas, reorganizando cartografias do desejo.

Após muitas discussões acerca da arbitragem, os alunos concordaram que jogar sem regras era muito complicado. Decidiram estudar como são as regras do basquete e colocar em ação posteriormente. Sem o professor pedir, e sem mencionar em aula, os alunos compareceram com as camisetas personalizadas com número, muita decoração e pinturas, cada um ao seu estilo. (Diário de campo, outubro de 2019).

Todos os processos discutidos até aqui não se sucedem de forma engessada, a partir de planejamentos estáticos, autoritários, frios e reiteradores de ordem. Seguem a ordem das conexões, dos agenciamentos, circunscritos no devir e na imanência, potencializados por encontros e pelas problematizações. É, portanto, uma *produção rizomática*. Neira (2011a), por exemplo, descreve que no fazer pedagógico que caracteriza o currículo cultural, o conhecimento é tecido rizomaticamente. Nessa perspectiva, os educadores tornam-se menos

acadêmicos e mais agentes culturais. Menos parecidos com o professor e mais próximos do artista, trabalhando na linha da divergência e da reconceituação daquilo que está posto. Afirma também que a didática na perspectiva da escrita-currículo só é possível se acontecer como um mapa. Por isso, a arquitetura do currículo cultural, inspirada nesta concepção, é construída aula após aula, a partir das relações entre professor, alunos e o tema estudado, impossível de ser copiada.

Afinal, elaborar e desenvolver esse currículo não deixa de ser uma prática artística ainda não imaginada e impossível de ser copiada. Uma prática do desassossego, que desestabiliza o conformado, o acomodado, os antigos problemas e as velhas soluções. Prática que estimula outros modos de ver e de ser visto, dizer e ser dito, representar e ser representado (NEIRA, 2011, p. 192).

Santos (2019) igualmente roubando o conceito de rizoma criado por Deleuze e Guattari (2011a) afirmam que na proposta cultural da educação física o conhecimento é tecido rizomaticamente, pois se opõem à maneira segmentada de se conceber a realidade, bem como o modo positivista de se construir os conceitos. Dito de outra forma, a verticalidade das árvores que erigiram os conhecimentos verdadeiros das propostas convencionais da educação física, na perspectiva cultural, dá lugar à horizontalidade dos rizomas, onde a produção do conhecimento é sempre provisória, múltipla, em devir e baseada na diferença.

Evoluções não paralelas que não procedem por diferenciação, mas saltam de uma linha a outra, entre seres totalmente heterogêneos; fissuras, rupturas imperceptíveis, que quebram as linhas mesmo que elas retomem noutra parte, saltando por cima dos cortes significantes... Tudo isso é o rizoma. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 22).

Assim, diferente de um currículo moderno que busca transmitir a cultura científica, o currículo cultural cria ferramentas a partir de diversos campos teóricos para fortalecer a democracia. A compreensão da realidade está pautada pela teoria do caos e da complexidade, de modo que o fazer docente é entendido como uma “escrita currículo” de um “professor-artista” (CORAZZA, 2006).

Bonetto (2016) afirma que o maior diferencial desta perspectiva curricular, no que tange às orientações didático-metodológicas, é o forte apelo à consideração dos agenciamentos maquínicos (encontros entre professor, regras e normas da escola, apontamentos da direção escolar, cultura patrimonial da comunidade etc.), em especial, a fala dos estudantes. Por isso, podemos pensar que a perspectiva didática característica do currículo cultural, a chamada escrita-currículo, por ser guiada pelo mapeamento constante da fala dos

estudantes é absolutamente mais sensível aos agenciamentos e acontecimentos do ambiente escolar e assim se predispõem a seguir caminhos improváveis. Essa valorização dos agenciamentos maquínicos é o que faz do currículo cultural sempre singular, um currículo que jamais poderá ser copiado ou ter seus princípios e procedimentos tomados como fórmula.

Logo, *ensinar na educação física menor é produzir máquinas de guerra*, é destruir as estrias do espaço e tempo, é privilegiar a produção do inconsciente, uma lógica muito próxima do professor feiticeiro (TRANSVERSAL, 2015), que também se aproxima muito do sentido de um professor-artista (CORAZZA, 2015) e de um professor poeta (AQUINO; CORAZZA; ADÓ, 2015) – outras propostas que acreditamos se aproximam de um pensamento menor.



## EM DEFESA DA ESCOLA (E DA EDUCAÇÃO FÍSICA) MENOR

*“Professor, para que serve uma pesquisa apoiada na(s) filosofia(s) da(s) diferença(s)?”. “Ao meu ver, para expor multiplicidades e abrir possibilidades”.*

*Campinas, 2018.*

Eis que se atinge a reta final do estudo. Uma tese que se diria inútil, porque “não estabeleceu modelos, não criou conceitos para acoplar uma máquina social, não buscou soluções, não representou, mas somente seguiu fluxos” (GALLO, 2016, p. 32). Buscou-se, ainda, escapar da ilusão com o saber especialista e com a problematização ociosa, mantendo o retesamento entre ação e criação de novas perspectivas, caminho de vaivém, invenção de problemas e produção de soluções sem abandono das experimentações.

Isso foi feito a partir de tensões com o plano filosófico do currículo cultural, como consequência das generosidades, resistências e hibridizações deste plano de imanência. Tentei responder a questão: “O currículo cultural precisa de Deleuze?”, mas também interpelei se há potencialidade em Guattari, Rolnik, Schérer, Gallo, Carvalho, Kastrup, Maturana, Varela para pensarmos uma educação física escolar menor – acrescentando pontos de vistas aos aliados anteriores (Foucault, Hall, Silva...). Enfim, batalhou-se com anjos, realizou-se alianças sob rasura, mas, também, arriscou-se criações, proposições e sugestões.

Ao longo da tessitura, a intenção foi produzir uma escrita rizomática que substituísse a lógica arbórea, aquela que entende alguns conhecimentos como anteriores, mais importantes; capítulos inteiros que supostamente serviam como base para as análises foram abandonados, ou reciclados, de modo que a ordenação do texto que o leitor encontrou tentou responder ao rigor do rizoma, das conexões pertinentes para determinados acontecimentos, do encadeamento do devir, da ordem dos afetos e dos encontros que se sucederam na tessitura da tese. Algumas passagens permaneceram arbóreas, seja pelas limitações de tempo e capacidade, seja devido ao valor para as análises dentro do escopo da tese. De certo modo, não foi possível se livrar completamente das amarras no pensamento, mas houve esforços consideráveis com resultados mais satisfatórios na reta final, em particular no quarto capítulo.

O processo de escrita foi também compreendido como uma narratividade política, porque assume-se uma posição ao escolher determinado modo de recortar o *socius*, objetivando certas produções subjetivas. A aposta fez-se por um regime de dizibilidade condizente com a afirmação da diferença, sustentando a transversalidade das relações ao abrir

comunicações que desestabilizam hierarquias e normalizações. Uma escrita que buscou o enfrentamento de práticas de assujeitamento necropolíticas, que apostam no terror como forma de controle, pois “O método da cartografia implica também a aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 170).

O registro final funcionou e pode vir a funcionar, portanto, como um dispositivo disparador de desdobramentos, como prontamente pode ser evidenciado nos próprios territórios habitados e seus processos: enquanto uma esquizografia, a tese funcionou como recurso de subjetivação com implicações profundas na vida extra acadêmica, em todas as dimensões possíveis. Posso mesmo afirmar, sem medo de incorrer em pieguice, que o período de doutoramento promoveu mudanças intensas em meu *ethos*. Na luta contra o pensamento sedentário, acredito ter realizado uma tomada de decisão política, sem desqualificar a função da diferença. O mote sempre foi expor e mobilizar sedentarismos: questioneei os fundamentos e valores do currículo cultural, mas igualmente os meus – motivo pelo qual, neste momento de encerramento, opto pela escrita em primeira pessoa.

Quanto ao entrecruzamento de planos na educação física escolar, o que constatei ao final é que a processualidade no campo está muito ativa, há muita intensidade em novas criações, novas possibilidades, novos modos de dar aula, novos “currículos culturais”. Discordamos prontamente, portanto, dos pensadores que afirmam a obliteração dos currículos críticos, atropelado pelas teorizações contemporâneas. O movimento diferencial continua mais vivo do que nunca e tenho com ele esperanças de que as forças que afirmam a vida continuem engajadas por dias melhores – o que é fundamental dada a caótica e absurda condição política contemporânea.

Nesse aspecto, acredito ter contribuído para o desenvolvimento da produção do GPEF, polo vanguardista da educação física escolar brasileira, colocando novas questões, abrindo outras possibilidades e movimentando convicções. Desse modo, mobilizei o currículo cultural enquanto um plano coletivo de forças, sem tencionar sedimentar suas fundações. Expus algumas fragilidades, como seu trato com o capitalismo e a ausência de uma discussão mais profunda acerca da aprendizagem, mas também me alimentei de suas forças e para criar alternativas pedagógicas. Dentro dessa dinâmica, defrontei-me com uma questão recorrente: podemos dicotomizar políticas identitárias e políticas diferenciais?

Ainda que até este momento o texto final não deixe essa impressão, concluo na impossibilidade de responder a contento quais os melhores caminhos a serem seguidos: uma política identitária ou uma luta pela liberação da diferença pura? Argumentei exaustivamente

em favor da segunda, por acreditar que a primeira possui um estabelecimento seguro e posições consolidadas na teorização acadêmica, na militância social, na prática cotidiana escolar. O argumento é fortalecido quando se analisa os riscos das perspectivas identitárias. Isso não significa, entretanto, que tenho convicção do abandono de seus potenciais. Ao contrário, conforme aponta Silva (2006), justamente quando as militâncias encontram resultados, hei-nos desconsiderando suas vitórias? Havemos de olhar somente para seus entraves? Certamente que não.

O que fiz, então, foi apontar os riscos conforme estabelecidos por vários autores e buscar desanuviar o olhar dialético, combativo, certo sectarismo que pode impedir a criação de novas estratégias – sem, no entanto, condenar práticas que estão contribuindo para o equilíbrio dos jogos de poder. De certa forma, acredito no potencial das políticas identitárias enquanto estratégia dentro de um olhar amplo (as conquistas do currículo cultural, por amostra), mas não como um *ethos*, como uma forma de pensar – na qual defendo insistentemente uma produção diferencial.

O que gostaria de advogar, portanto, é uma concepção conjuntiva, a crença na necessidade tanto de uma política identitária, tendo em vista seus efeitos, seus limites, lacunas e, com um olhar mais atento, seu potencial destrutivo, quanto de uma pedagogia da diferença. E a defesa de uma Revolução Molecular não passa pelo impedimento de outras formas de luta.

Em termos curriculares no campo da educação física, ao apontar alguns limites e maioridades das propostas existentes, o objetivo foi continuar esse processo de pensar possibilidades de uma escola menos alinhada com preceitos modernos e mais afeita ao projeto de ser uma usina semiótica de uma estética esquizopolítica. Em épocas de manicômio a céu aberto, tal educação física urge acontecer.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. *Cartografar é habitar um terreno existencial*. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – volume 1*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ALVIANO JR., W. *Formação Inicial em Educação Física: Análises de uma Construção Curricular*. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011

AQUINO, J. G.; CORAZZA, S. M.; ADÓ, M. D. L. Por alguma poética na docência: a didática como criação. *Educação em Revista*, v. 34, janeiro/2018.

BALL, S. J. *Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROS, R. B.; KASTRUP, V. *Cartografar é acompanhar processos*. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – volume 1*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BETTI, M. *Educação Física e Sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BOBBIO, Norberto. *Direita e Esquerda*. Lisboa: Presença, 1995.

BONETTO, P. X. R. *A “escrita-curriculo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula*. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2016.

BONETTO, P. X. R.; VIEIRA, R. A. G. Aleturgia do currículo cultural na educação física: experiências pedagógicas potencializadoras de subjetividades não fascistas. In: XI Colóquio Internacional Michel Foucault. *Caderno de Resumos*, Florianópolis, UFSC, 2018.

BORGES, C. C. O. *Governo, verdade, subjetividade: uma análise do currículo cultural da Educação Física*. Tese, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2019.

BORGES, C. C. O. Políticas de currículo da educação física e a constituição dos sujeitos. *Revista Movimento*, v. 23, p. 841-854, 2017.

BORGES, C. C. O. *Práticas discursivas em dispositivos curriculares de Educação Física da rede municipal de Sorocaba: estratégias para o governo das condutas de sujeitos da educação*. Dissertação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

BORGES, C. C. O.; VIEIRA, R. A. G.; MELO, V. C. Pensar a contemporaneidade de outros modos: contribuições da perspectiva foucaultiana e deleuze-guattariana. *Revista Polêmica*, v. 17, p. 38-59, 2017.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n.48, ago.1999.

BRACHT, V. Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.22, n.1, p. 53-63, setembro 2000.

BRACHT, V. *Identidade e crise da educação física: um enfoque epistemológico*. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2003.

BRACHT, V. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é educação física”? *Movimento*, ano 2, n.2, junho, 1995.

BRACHT, V. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

BRITO, M. R.; GALLO, S. D. de O. *Filosofias da Diferença e Educação*. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

BUTLER, J. *A vida psíquica do poder: teorias da sujeição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CAMARGO, M. K. S. *A relação tecnologia-educação nas gerações y & z dentro da educação física*. Iniciação Científica, FEFISO, 2017.

CAMPOS, L. A. S. *Didática da educação física*. Jundiaí: Fontoura, 2011.

CAPARROZ, F. E. *Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola*. Vitória: CEFD/UFES, 1997

CARMO, A. A. *Educação Física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico*. Uberlândia: UFU, 1985.

CARVALHO, A. F. de. Da semiótica capitalista à estética esquizopolítica: Guattari e o lugar da invenção de si mesmo na microrrevolução do desejo. *Prometeu*, a.11, n.26, janeiro-Abril/2018.

CARVALHO, A. F. de. *É possível outros pontos de subjetivação em um mundo insano?*

*Microteses de esquizoanálise para nós na educação*. In: CORRÊA, M.; CABALLERO, Alan; VERDÚ, M. (Orgs.). *Do caos ao caos e vice-versa: Intersecções entre Ciência, Filosofia e Arte*. Campinas: Gráfica FE, 2019, p. 12 - 34.

CARVALHO, A. F. de. *Foucault e a função-educador*. Ijuí: Unijuí, 2014.

CARVALHO, A. F. de. *Função-educador e atualidade: ponderações foucaultianas para a educação*. In: BRITO, M. R.; GALLO, S. D. de O. *Filosofias da Diferença e Educação*. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil, a história que não se conta*. 14ª ed. Campinas: Papirus, 2007.

CASTELLANI FILHO, L. *Encontro com Lino Castellani Filho na FEFISO*. Disponível em: <http://gepeffefiso.blogspot.com/2015/11/17102015-encontro-com-lino-castellani.html>. Acesso em: 17/10/2015.

CAVALCANTI, K. B. *Esporte para todos: um discurso ideológico*. São Paulo: Ibrasa, 1984.

CLASTRES, P. *A sociedade contra o estado*. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

CORAZZA, S. M. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, S. M. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). *Pro-Posições*, v. 26, n. 01, (76), p. 105-122, janeiro-abril, 2015.

COSTA, L. M.; NEIRA, M. G. *A educação corporal*. In: NEIRA, M. G. *Educação Física cultural*. São Paulo: Blucher, 2016.

CUNHA JÚNIOR, C. F. F.; MELO, VITOR ANDRADE. Homossexualidade, educação física e esporte: primeiras aproximações. *Movimento*, ano III, n. 5, 1996.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. 12ª ed. Campinas: Papirus, 2007.

DAOLIO, J. *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004b.

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

DELEUZE, G. *Bergsonismo*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G. *Dois regimes de loucos*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- DELEUZE, G. *Espinosa – filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- DELEUZE, G. *Nietzsche e a filosofia*. São Paulo: N-1 edições, 2018.
- DELEUZE, G. *Proust e os signos*. 8. ed. atualizada. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka: por uma literatura menor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia – volume 1*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011b.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia – volume 2*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011c.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia – volume 3*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2012a.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia – volume 4*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2012b.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia – volume 5*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2012c.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O Anti-Édipo*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011a.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, G., PARNET, C. *Abecedário de Gilles Deleuze*. Éditions Montparnasse, Paris. Filmado em 1988-1989. Publicado em: 1995.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- DOSSE, F. *Gilles Deleuze & Félix Guattari, biografia cruzada*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DU GAY, P. *Production of culture/cultures of production*. Londres: Sage/The Open University, 1997.

DU GAY, P., HALL, S., JANES, L., MACKAY, H. & NEGUS, K. (1997) *Doing cultural studies: the story of the Sony Walk-man*, Londres, Sage/The Open University

ESCÓSSIA, L.; TEDESCO, S. *O coletivo de forças como plano de experiências cartográfica*. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – volume 1*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ESCOSTEGUY, A. C. Anotações para pensar o sujeito nos Estudos Culturais. *Animus*, Santa Maria/RS, v. II, n.1, p. 69-79, 2003.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ESCOSTEGUY, A. C. *Os Estudos Culturais e a constituição de sua identidade*. In: Guareschi, N. M. F. e Bruschi, M. (Orgs.). *Psicologia social nos Estudos Culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

FAUSTO, R. Esquerda/direita: à procura dos fundamentos; e reflexões críticas. *Revista Fevereiro*. Disponível em: <http://www.revistafevereiro.com/pag.php?r=03&t=03>. Acesso em 20/08/2017.

FENSTERSEIFER, P. E. *A Educação Física na Crise da Modernidade*. Tese de doutorado. Campinas, FE-Unicamp, 1999.

FERNANDES, A. J. *Introdução à Ciência Política - teorias, métodos e temáticas*. São Paulo: Porto Editora, 2011.

FERNANDES, C. A. *Discurso e sujeito em Michel Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2012.

FERRAÇO, C. E.; AMORIM, A. Micropolítica, Democracia e Educação. *Teias*, v. 18, n. 51, outubro/dezembro, 2017.

FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (Orgs.). *Cartografias e devires: a construção do presente*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. 24 ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. 8ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. *Do governo dos vivos*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, M. A “Governamentalidade”. In: FOUCAULT, M. *Estratégia, poder-saber: ditos e escritos*, vol. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 281-305.



FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FOUCAULT, M. *O corpo utópico, as heterotopias*. São Paulo: n-1 edições, 2013.

FOUCAULT, M. *O nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. *O que são as Luzes?* In: MOTTA, Manoel Barros da. (Org.). *Ditos e escritos: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Vol. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. *O que é um autor?* In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Tradução de Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. 41ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FRAGA, A. B. *Anatomias emergentes e o bug muscular: pedagogias do corpo no limiar do século XXI*. In: SOARES, C. L. (Org.). *Corpo e História*. 3ª ed. Campinas: Autores associados, 2006.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1997.

GALLINA, S. F. da S. *Invenção e aprendizagem em Gilles Deleuze*. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, 2008.

GALLO, S. D. de O. *Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola*. In: CAMARGO, A. M. F. de; MARIGUELA, M. *Cotidiano escolar*. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

GALLO, S. D. de O. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GALLO, S. D. de O. *Diferenças, multiplicidade, transversalidade: para além da lógica identitária da diversidade*. In: RODRIGUES, A.; DALLAPICULA, C.; FERREIRA, S. R. da. *Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação*. Vitória: EDUFES, 2015a.

GALLO, S. D. de O. *Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar*. In: TRANSVERSAL. *Educação menor: conceitos e experimentações*. Curitiba: Appris, 2015b.

GALLO, S. D. de O. Em torno de uma educação menor. *Educação e realidade*, n.27(2), p. 169-178, julho-dezembro, 2002.

GALLO, S. D. de O. *Em torno de uma educação menor: variáveis e variações*. In: BRITO, M.

dos R.; GALLO, S. D. de O. *Filosofias da diferença e educação*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

GALLO, S. D. de O. *Entre Kafka e Foucault: literatura menor e filosofia menor*. In: *Kafka-Foucault, sem medos*. Cotia: Ateliê editorial, 2004.

GALLO, S. D. de O. *Identidade, diversidade, universalidade e educação: experimentar minoranças na língua e na educação*. In: SEVERINO, A. J.; ALMEIDA, C. R. S.; LORIELI, M. A. *Perspectivas da filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

GALLO, S. D. de O. O aprender em múltiplas dimensões. *Revista do Programa de Pós-Graduação em educação Matemática da Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul (UFMS)*, v.10, n. 22 – Seção Temática – 2017.

GALLO, S. D. de O.; FIGUEIREDO, G. M. Entre maioria e minoridade: as regiões de fronteira no cotidiano escolar. *APRENDER Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, ano IX, n. 14, p. 25-51, 2015.

GARCIA-ROZA, L. A.; *Freud e o Inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

GEHRES, A. F. *Currículo cultural em educação física e a linguagem corporal: uma intervenção/cartografia a partir da dança na contemporaneidade*. Relatório de pós-doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2019.

GEHRES, A. F. NEIRA, M. G. Exercícios cartográficos com o currículo cultural da Educação Física no Brasil: uma pesquisa intervenção. *ATAS – Investigação Qualitativa em Educação*, v. 1, p.691-698, julho/2019.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. *Educação Física Progressista*. São Paulo: Loyola, 1987.

GIDDENS, Anthony. *Para além da Esquerda e da Direita*. Oeiras: Celta Editora, 1997.

GIROUX, H. *Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação*. In: SILVA, T. T. (org.). *Alienígenas em Sala de Aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q. de; VAZ, A. F. Sobre corpo, reflexividade e poder: um diálogo entre Anthony Giddens e Michel Foucault. *Política & Sociedade*, v. 08, n. 15, outubro/2009.

GONZÁLEZ, F. J. FENSTERSEIFER, P. E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não lugar da educação física escolar. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 9-24, set. 2009.

GPEF. *Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar*. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/>. Acesso em: 05/01/2020.

GRAMORELLI, L. C.; NEIRA, M. G. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. *Pensar a Prática*, v. 20, n. 2, junho, 2017.

GREEN, B.; BIGUM, C. *Alienígenas em sala de aula*. In: SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GROSSBERG, L. Lutando com anjos: os Estudos Culturais em tempos sombrios. *Matrizes*, v.9, n.2, jul/dez, p.13-46, 2015.

GUATTARI, Félix. *A Transversalidade* (1964). In: *Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional*. Aparecida: Ideias & Letras, 2004.

GUATTARI, F. ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 12ª edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. *Da diáspora: Identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, S. *Quem precisa da identidade?* In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

HALL, S. *Reflections upon the Encoding/Decoding model: An interview with Stuart Hall*. In CRUZ, Jon e LEWIS, Justin (orgs.), *Viewing, Reading, Listening - Audiences and Cultural Reception*, Boulder/San Francisco/Oxford: Westview Press, 253-274, 1994.

HELENO, C. R. *Crítica ao currículo multicultural em educação física, seu desenvolvimento histórico e seus nexos com o construtivismo*. Trabalho de conclusão de curso de especialização. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2016.

HICKS, S. R. C. *Explicando o Pós-Modernismo*. São Paulo: Callis, 2011.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. *Concepções abertas ao ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

HOBBSAWN, E.; RANGER, T. *A Invenção das tradições*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1984.

HUNGARO, V.; HUNGARO, E. M. A incursão da pós-modernidade na educação física brasileira, estudo de sua veiculação na revista “movimento”. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18, 2013, Brasília. *Anais XVIII CONBRACE / V CONICE*, UNB, 2013, p.1-14.

JOHNSON, R. *O que é afinal Estudos Culturais?* In: SILVA, T. T. (org.) *O que é afinal Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papyrus, 1999.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em estudo*, Maringá, v.6, n.1, p.17-27, janeiro/junho, 2001.

KASTRUP, V. BARROS, R. B. de. *Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia*. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – volume 1*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. *Cartografar é traçar um plano comum*. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – volume 1*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KUNZ, E. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógico do esporte*. 8ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

LANUTI, J. E. de O. E.; MANTOAN, M. T. E. Resignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. *Revista de Educación Inclusiva*, v.2, n.1, p. 119-129, janeiro-julho/2018.

LAPOUJADE, D. *Deleuze, os movimentos aberrantes*. São Paulo: n-1 edições, 2015.

LARROSA, J. *Tecnologias do Eu e educação*. In: SILVA, T. T. (org). *O Sujeito da educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

LATOUR, B. *Jamais fomos modernos*. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 3ª edição. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, M. E. *Entre fios, “nós” e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural da Educação Física*. Tese de Doutorado. FEUSP, São Paulo, 2015.

LOPES, A. C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, p. 191-206, 2004.

LOPES, J. P. G. *Educação física brasileira: uma perspectiva líquido-moderna*. Iniciação científica, FEFISO, 2016.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. 11ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MACEDO, E. Currículo como espaço Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32 maio/agosto, 2006.

MALDONADO, D. T. *Os bastidores da Educação Física na escola pública paulistana: a percepção da realidade cotidiana*. Tese (doutorado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2016.

MACHADO, R. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 849-860, julho/setembro, 2016.

MAIA, A. C. O Agenciamento Foucault-Deleuze. *Lugar Comum*, n.23-24, p. 167-184, 2010.

MARINHO, I. P. *História da educação física no Brasil*. Rio de Janeiro: Ministério da educação e Saúde, Divisão de educação física, 1952-1954. v. 1-4.

MARTON, S. *Café Filosófico: Foucault, Deleuze e Derrida frente à crise*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mPBN2vYsOLI>. Acesso em 01/05/2016.

MATOS, O. *A filosofia francesa no Brasil: a pragmática da leitura humanista*. In: PERRONE-MOISÉS, L. *Do positivismo à desconstrução: ideias francesas na América*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MCLAREN, P.; FARAHMANDPUR, R. *Pedagogia Revolucionária na Globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MEDINA, J. P. S. *A educação física cuida do corpo... e "mente"*. 20ª ed. Campinas: Papirus, 2005.

MONTEIRO, A. *Álbum escolar: composições sobre a aprendizagem e o aprender na escola*. In: BRITO, M. R.; GALLO, S. *Filosofias da diferença e educação*. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

MORAES, P. B.; SANTOS, M. R. Os Protestos no Brasil. Um estudo sobre as pesquisas na web, e o caso da Primavera Brasileira. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, v. 09, n. 02, p. 193-206, 2013.

MOREIRA, A F B. *Os recentes debates sobre currículos no Brasil*. In: *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1988.

MOSSI, C. P. Teoria em ato: o que pode e o que aprender um corpo? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1541-1552, dez., 2015.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. *Estudos Culturais: uma introdução*. In: SILVA, T. T. *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 7ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

NEIRA, M. G. *Educação Física cultural*. São Paulo: Blucher, 2016.

NEIRA, M. G. *Educação Física Cultural: a reflexão e a prática no ensino*. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M. G. *Educação Física Cultural: inspiração e prática pedagógica*. Jundiaí: Paco, 2018a.

NEIRA, M. G. *Educação Física Cultural: o currículo em ação*. São Paulo: Labrador, 2017.

NEIRA, M. G. (Org.) *Educação Física cultural: relatos de experiência*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018b.

NEIRA, M. G. *Ensino de educação física*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEIRA, M. G. *Por dentro da sala de aula: conversando sobre a prática*. 2ª edição. São Paulo: Phorte, 2010.

NEIRA, M. G. *Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas*. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

NEIRA, M. G.; LIMA, M. E. NUNES, M. L. F. *Educação física e culturas: ensaios sobre a prática volume I*. São Paulo: FEUSP, 2012.

NEIRA, M. G.; LIMA, M. E. NUNES, M. L. F. *Educação física e culturas: ensaios sobre a prática volume II*. São Paulo: FEUSP, 2014.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *As possibilidades de emergência do currículo cultural da educação física: contribuições do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP (GPEF)*. In: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. de S. *Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física escolar brasileira*. Curitiba: CRV, 2018.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos Estudos Culturais para o Currículo da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Educação Física Cultural: escritos sobre a prática*. Curitiba: CRV, 2016a.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Educação Física Cultural: por uma pedagogia da diferença*. Curitiba: CRV, 2016b.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Educação Física, Currículo e Cultura*. São Paulo: Phorte, 2009a.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal*. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Praticando Estudos Culturais na educação física*. São Caetano do Sul: Yendis, 2009b.

NEVES, M. R. das. *O currículo cultural de Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2018.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. *Pedagogia e governamentalidade – ou Da modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NUNES, H. C. B. *O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

NUNES, M. L. F. *Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”?* In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)*. Curitiba: CRV, 2016.

NUNES, M. L. F. *Frankenstein, monstros e o Ben 10: fragmentos da formação inicial em educação física*. Tese doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

NUNES, H. C. B.; NEIRA, M. G. A diferença no currículo cultural: por uma educação física menor. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 464-480, maio/agosto 2017.

NUNES, H. C. B.; MARQUES, L. C. *Educação Física Escolar no SESI/SP: o currículo cultural em ação*. São Paulo: SESI-SP Editora, 2015.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, p. 55-77, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, T. R. M. de; PARAISO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*, vol.23, n.3, Campinas, setembro/dezembro, 2012.

OLIVEIRA JUNIOR, J. L. *Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, V. M. de; SOUZA, J. de. Uma tênue tensão entre cultura e política: análise do livro “Educação Física cultural”. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 20, n. 4, p. 886-889, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, V. M. *O que é educação física*. Coleção Primeiros Passos. Brasiliense, 1983.

OLIVEIRA, J. G. M. de; BETTI, M.; OLIVEIRA, W. M. *Educação Física e o ensino de primeiro grau: uma abordagem crítica*. São Paulo: EPU, 1988.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. *A cartografia como método de pesquisa-intervenção*. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – volume 1*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. *Por uma política da narratividade*. In: PASSOS, E.;



KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – volume 1*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, E.; EIRADO, A. *Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador*. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – volume 1*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – volume 1*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum – volume 2*. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PEIXOTO JUNIOR, C. A. Sujeição e singularidade nos processos de subjetivação. *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v. VII, n. 1, p. 23-38, janeiro/julho, 2004.

PELBART, P. P. *Vida Capital: Ensaio de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2000.

PERNAMBUCO. Secretaria de educação. *Contribuição ao debate do currículo em educação física: uma proposta para a escola pública*. Recife: Secretaria de educação de Pernambuco. Recife: SEE-PE, 1989.

PETERS, M. *Pós-Estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIAGET, J. *Estruturalismo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.

RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica, para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

REIS, JOSE CARLOS. *As identidades brasileiras 2: de Calmon a Bonfim, a favor do Brasil: direita ou esquerda?* Rio de Janeiro: FGV, 2006.

RIBEIRO, C. R. O agenciamento Deleuze-Guattari: considerações sobre método de pesquisa e formação de pesquisadores em educação. *Educação Unisinos*, v.20, p.68-75, janeiro/abril 2016.

RIBEIRO, C. R. “Pensamento do fora”, conhecimento e pensamento em educação: conversações com Michel Foucault. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.3, p. 613 - 628, set./nov. 2011.

RODRIGUES, D. *As lutas sem classe de 2013?* In: GONÇALVES, M. (Org.) *As jornadas de junho: os significados do retorno das manifestações de massa no Brasil*. Recife: Ed. do Organizador, 2014.

RODRIGUES, L. L.; BRACHT, V. As culturas da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.32, n.1, p. 93-107, set.2010.

ROLNIK, S. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2016.

ROSA, F. M. S. C. A literatura menor em Deleuze e Guattari: por uma educação menor. *Revista do Centro de Educação*, vol. 41, núm. 3, 2016.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5a. a 8a. série do ensino fundamental. *Revista brasileira de educação física e Esporte*, São Paulo, v.22, n.1, p. 5-23, jan./mar. 2008.

SANTOS, I. L. *A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2016.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. *Revista Pro-posições*. Campinas, v. 30, n. e20160168, 2019.

SANTOS JÚNIOR, F. N.; NEIRA, M. G. Contribuições do pós-colonialismo para o currículo cultural da Educação Física, *Educação Santa Maria*, v. 44, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I* / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. *Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autorial: Educação Física*. – São Paulo: SME / COPED, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Educação Física*. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SCHÉRER, R. Aprender com Deleuze. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1183-1194, setembro/dezembro, 2005.

SCHÖPKE, R. Corpo sem órgãos e a produção de singularidade: a construção da máquina de guerra nômade. *Revista de Filosofia Aurora*, Curitiba, v. 29, n. 46, p. 285-305, jan./abr. 2017.

SCHÖPKE, R. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, pensador nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SESI. *Proposta curricular de educação física SESI-SP: ensino fundamental ao ensino médio / SESI-SP*. São Paulo: SESI-SP editora, 2013.

SILVA, T. T. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2008a.

SILVA, T. T. (Org.) *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2008b.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2008c.

SILVA, T. T. (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, T. T. (Org.). *O Sujeito da educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2008d.

SILVA, T. T. *Teoria cultural e educação - um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SINGER, A. Classes e ideologias cruzadas. *Novos Estudos*, n. 97, novembro/2013.

SOARES, C. L. *Educação física: raízes europeias e Brasil*. 5ª edição. Campinas: Autores associados, 2012.

SOROCABA. *Orientações didáticas do movimento do aprender*. São Paulo: SESI-SP, 2018.

SOUZA FILHO, M. de; BARBOZA, R. G.; LORENZINI, A. R.; GUIMARÃES, G.; SAYONE, H.; FERREIRA, R. C.; PEREIRA, E. L.; FRANÇA, D. TAVARES, M.; LINDOSO, R. C.; SOUZA, F. C de. Coletivo de autores: a cultural corporal em questão. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 33, n. 02, 2011.

SOUZA FILHO, M. de. TENÓRIO, K. M. ROCHA, M. A. B. da. BRASILEIRO, L. T. SANTANA, S. S. de. *Diversidade cultural e currículo de educação física escolar: uma revisão sistemática*. *Educação em foco*, v.22, n.1, p.1-36, junho 2017.

STIGGER, M. P. *Educação Física, esporte e diversidade*. Campinas: Autores Associados, 2005.

TRANSVERSAL. *Educação menor: conceitos e experimentações*. Curitiba: Appris, 2015.

TYLER, P. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. 10ª edição. São Paulo: Globo, 1979.

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”, da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. *Revista Movimento*, ano III, n. 05, 1996.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A Maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, mai./ago. 2012.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação: há algo de novo sob o sol?* In: VEIGA-NETO, A. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação: outros estudos foucaultianos*. In: SILVA, T. T. (Org.). *O Sujeito da educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2008

VEIGA-NETO, A. *Um debate (im)possível*. 1996. Disponível em: <<http://www.michelfoucault.com.br/files/Um%20debate%20im-poss%C3%ADvel.pdf>>. Acesso em: 03/09/2017.

VIEIRA, R. A. G. *Identidades docentes no ensino superior de Educação Física: um recorte da cidade de Sorocaba*. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

VILARINHO NETO, S. *A questão da diferença na Educação Física: as concepções de Jocimar Daolio, Marcos Garcia Neira e Valter Bracht*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2012.

WE ARE SOCIAL. *Digital in 2018*. Disponível em: <https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018>. Acesso em: 10/10/2019.

WILLIAMS, J. *Pós-Estruturalismo*. Petrópolis: Vozes, 2012.

WOODARD, K. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZOURABICHVILI, F. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.