

DESLOCANDO A QUESTÃO DO FUNDAMENTO NO CAMPO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Glaurea Nádia Borges de Oliveira¹⁷

RESUMO

Inspirado por artefatos conceituais pós-metafísicos formulados no campo da filosofia, da educação e do currículo, este ensaio problematiza a noção de fundamento no território curricular da Educação Física, admitindo que ela concerne às relações que estabelecemos com os saberes da teorização curricular e sugerindo o deslocamento de tais relações da esfera da transcendência para a da imanência. Num primeiro nível argumentativo, mobiliza-se os conceitos de transcendência e de imanência e com eles se evocam imagens de pensamento que nos facultam elaborar e modificar os modos como nos implicamos com os princípios de saber que constituem nossas teorias de currículo. Distanciando-se da figura de um currículo-árvore/casa e avizinhandose da imagem de um currículo-rede/-novelo, o texto lança-se, então, a um segundo patamar de argumentação, levantando e arrazoando a hipótese de que o currículo cultural da Educação Física se forja como uma teoria curricular cujos esforços se devotam à composição de um currículo-rede/novelo, na medida em que seus saberes tentam se conceber não como estruturas teóricas exteriores que solidificam as experiências curriculares, mas como intensidades teórico-práticas que integram singularmente o movimento de cada uma dessas experiências, na medida mesma em que só logram existir como parte delas. Por fim, sublinha-se a não correspondência entre o deslocamento proposto e um espontaneísmo que recusa o saber, advertindo-se, ainda, sobre a imprescindibilidade da apropriação teórica enquanto substância de uma atitude curricular inventiva.

Palavras-chave: Currículo. Fundamento. Teorias Curriculares da Educação Física. Currículo Cultural.

ABSTRACT

Inspired by post-metaphysical conceptual artifacts formulated in the field of philosophy, education and curriculum, this essay problematizes the notion of foundation in the curricular territory of Physical Education, admitting that it concerns the relationships we establish with the knowledge of curricular theorization and suggesting the displacement of such relations from the sphere of transcendence to that of immanence. In a first argumentative level, the concepts of transcendence and immanence are mobilized and with them images of thought are evoked which allow us to elaborate and modify the ways how we are involved with the principles of knowledge that constitute our theories of curriculum. Moving away from the figure of a curriculum-tree/house and approaching the image of a curriculum-network/-skein, the text then launches itself to a second level of argument, raising and reasoning the hypothesis that the curriculum Physical Education is forged as a curricular theory whose efforts are devoted to the composition of a curriculum-network/skein, insofar as its knowledge tries to conceive itself not as external theoretical structures

¹⁷ Universidade do Estado da Bahia.

that solidify curricular experiences, but as theoretical-practical intensities that uniquely integrate the movement them experiences, insofar as they only exists as part of them. Finally, the non-correspondence between the proposed displacement and a spontaneous refusal to knowledge is underlined, also warning about the indispensability of theoretical appropriation as a substance of an inventive curricular attitude.

Key words: Curriculum. Foundation. Curriculum Theories of Physical Education. Cultural Curriculum.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Início este texto demarcando dois pontos de partida, que se enlaçam um ao outro e são aqui assumidos como desafios para a minha própria escrita. Primeiro: isto é um ensaio. Segundo: não desenvolvo respostas diretas às perguntas levantadas pelo presente dossiê; opto, ao invés disso, por retorcê-las e transmutá-las no que pode vir a ser uma questão epistemológica para o próprio campo.

Adoto o recurso ensaístico¹⁸ porque, nesse momento de minha trajetória acadêmico-profissional, o encontro com uma demanda pela explicitação dos fundamentos epistemológicos de uma ou mais teorias curriculares da Educação Física escolar provoca-me um certo desassossego incrédulo, acompanhado pela ânsia da experimentação. É quase como se eu estivesse um pouco cansada de um dos deveres do meu próprio ofício¹⁹, ensurdecida pelos barulhos estrondosos e ofuscada pelas imagens demasiado inequívocas com que se fabricam o que nos é ofertado como currículos de Educação Física. E como decurso desse incômodo, reativa-se a condição arredia dos saberes que me investem, clamantes por outros arranjos.

Nos rastros do que de modo tão belo profere Larrosa (2004) ao perfilhar as operações que, segundo ele, teriam feito de Michel Foucault um singular ensaísta, o que tento modestamente produzir ao longo deste texto – sem garantias de êxito, diga-se de antemão – é uma escrita-pensamento em primeira pessoa, que estranha algo que lhe é familiar e, com isso, não encontra outra alternativa que não seja experimentar-se, deixando-se seguir a deriva de sua própria experiência para “[...] ver e fazer ver até onde é possível falar e pensar de outro modo, até onde é possível viver de outro modo” (LARROSA, 2004, p. 39).

Antes de prosseguir, permitam-me uma ligeira digressão, não de todo desviante. A escrita em primeira pessoa, neste caso, remete à demarcação de uma posição discursiva que se forja no mesmo ato em que se enuncia, que almeja dissipar a figura do “eu” e se dispor como efeito de um plano entrecortado de forças. Em nada quer afinar-se, pois, com aquela escrita de um suposto sujeito fundador que expressa seus sentimentos intrínsecos.

Ao me deparar com a proposta deste dossiê, fui de pronto tomada por uma indagação desconcertante – um autêntico impasse, poder-se-ia dizer –, que doravante se converteu numa problemática propulsora: como versar sobre *fundamentos* epistemológicos quando o que está em

¹⁸ Um recurso que, em ambivalência, me provoca tanto o entusiasmo quanto a hesitação, e ao qual tenho até então resistido.

¹⁹ E que nisso se sublinhe: no curso em que atuo, sou responsável pela disciplina que introduz os alunos no universo das teorias curriculares da Educação Física.

causa, para mim, é uma tentativa de mirar a Educação Física e seus currículos sob o ímpeto de um pensamento sem estruturas, posto em marcha por uma filosofia pós-metafísica? Explico-me.

Quem vos escreve é uma docente-pesquisadora que, por intermédio do conceito de currículo, articula duas instâncias em seu trabalho analítico-interventivo: a prática pedagógica da Educação Física e a formação de professores da área, tendo em vista o lugar e o papel desse campo de conhecimentos no âmbito da educação institucionalizada. Nesse sentido, tenho dedicado meus esforços à interlocução entre as especificidades da Educação Física, no que se inclui o seu objeto de estudo (a cultura corporal), e as discussões educacionais, nomeadamente aquelas engendradas em torno da tópica curricular. Meu trabalho ocupa-se, portanto, desse entremeio de possibilidades estabelecido pela relação entre a formação docente em Educação Física e os fazeres dessa disciplina na escola, relação esta que se substancializa no currículo, uma dobradiça profícua tanto para a crítica quanto para a invenção de modos de estanciar esse território de saberes. Em termos teóricos, metodológicos, éticos, políticos e estéticos, essa labuta é inspirada pelo que se convencionou chamar de pós-estruturalismo, particularmente pela obra de Michel Foucault, um dos filósofos alocados nesse quadrante filosófico.

Estou convencida de que a noção de pós-estruturalismo, gestada no contexto estadunidense como uma classificação que visa dar contornos a um campo epistemológico e nele situar autores cujas formulações e incursões podem ser aproximadas, é bastante discutível. Não obstante seja uma classificação conveniente, que permite compreender aspectos teóricos de caráter mais geral, acaba por escantear as distinções e as singularidades irreduzíveis de cada pensador. Ademais, há de se considerar que não estamos diante de uma categoria elaborada e/ou adotada pelos intelectuais que a ela são associados, mas, ao contrário, de uma alcunha que lhes é outorgada na maioria das vezes à sua revelia. Foucault, por exemplo, nunca se disse um pós-estruturalista. Insisto em recorrer ao termo pós-estruturalismo – uma recorrência sempre cautelosa e, ao mesmo tempo, não sem relutância – apenas por entender que a sua já ampla difusão na comunidade acadêmica nos favorece o trânsito em uma semântica pactuada que, a despeito de suas particularidades jamais desprezíveis, indica, como um ponto de convergência, a inerência e a arbitrariedade das relações entre linguagem, realidade e verdade, colocando em cena um movimento de pensamento não representacional (PETERS, 2000; WILLIAMS, 2012).

Noutros termos, as ferramentas conceituais e analíticas desse movimento assinalam que os sentidos que compartilhamos são construídos num fluxo constante e indefinido, radicalmente contextualizado, sem que haja qualquer equivalência necessária ou transparente entre um real predecessor, os sentidos que lhe são atribuídos e a universalidade das manifestações de verdade. No que a isso concerne, assim se pronuncia Peters (2000), já tacitamente admitindo o caráter arbitrário do conhecimento – exatamente porque aí estão em jogo mecanismos linguísticos –, um aspecto elementar para a problematização que traçamos adiante:

Essa postura relativamente ao significado e à referência pode ser interpretada como uma espécie de antirrealismo, isto é, uma posição epistemológica que se recusa a ver o conhecimento como uma representação precisa da realidade e se nega a conceber a verdade em termos de uma correspondência exata com a realidade (PETERS, 2000, p. 37).

Com Foucault, esses mecanismos podem ser pensados com o aporte da noção de discurso, principalmente quando consideramos as análises por ele empreendidas até meados da década de 1970. Os discursos, enquanto “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008, p. 56), constituem-se como um ato criador de realidades, e não como um mero recurso de reconhecimento, nomeação e expressão de algo que os antecede.

Logo, aqueles que se permitem e arriscam perspectivar a educação e o currículo sob esse ponto de vista, buscam, com toda a inquietude que isso implica, dar “adeus às metanarrativas educacionais”²⁰ (SILVA, 1995) e à “metafísica pedagógica”²¹ (AQUINO, 2015). Nesse diapasão, uma vez que se admite a impossibilidade de estagnação e fechamento dos processos de significação, porquanto a linguagem não seja capaz de aprisionar os significados que supostamente a precederiam e aos quais ela estaria ligada, admite-se também, por consequência, que não há regras ou princípios absolutos, estipulados pela ciência ou por alguma outra racionalidade, em que possamos nos agarrar para definir, *ad aeternum*, o que seja a educação, o currículo, a Educação Física, a cultura corporal ou nós mesmos no interior de todas essas práticas. Nada é ou há de ser, de uma vez por todas, uma única e mesma coisa. As definições são sempre provisórias, precárias, conflitantes, derivadas de disputas e negociações políticas condicionadas pelas relações de poder que nos constituem; ou, como nos diria Foucault (1995), pelas formas e estratégias por meio das quais nos conduzimos uns aos outros. E é aí que a ideia de fundamento começa a desvanecer, ao menos na medida em que ela nos remete a algo sólido e inabalável que conferiria a alguma coisa a sua existência ou razão de ser.

Eis, então, o meu dilema: por um lado, é esse referencial filosófico, bem como a interlocução com pesquisadores que dele se servem no campo do currículo, que tem me encorajado a levar adiante a tarefa de pensar as questões curriculares da Educação Física; por outro lado, esse tipo de investida me convoca à renúncia de um quefazer pautado pelo imperativo da veridicidade, esmorecendo os ânimos dedicados à explicitação de fundamentos – dado que essa é uma noção questionável no plano epistemológico em que me locomovo – e me lançando na errância do jogo em que consiste a significação dos currículos. Jogo linguístico, veridictivo e, sobretudo, político. Se minha lida desconfia dos fundamentos, como posso, pois, apresentá-los?

Diante de tal encruzilhada, com as ferramentas de que no momento disponho e numa mirada ao mesmo tempo sugestionada e atravessada por aquela que já fora efetuada por Lopes (2015)²², escolho subverter a ideia de fundamento ao pensar a nossa teorização curricular, não a desprezando por completo, mas deslocando o seu entendimento corrente da esfera da transcendência para a da imanência.

²⁰ Alusão ao título do texto de Tomaz Tadeu da Silva, “O adeus às metanarrativas educacionais”, publicado, em 1995, no clássico livro “O sujeito da educação: estudos foucaultianos”, organizado por esse mesmo autor.

²¹ Alusão ao título do provocador artigo de Júlio Groppa Aquino, “A crítica educacional como recusa à metafísica pedagógica”, publicado em 2015, na Revista de Educação Pública.

²² A autora reivindica um currículo sem fundamentos, por intermédio de um enfoque pós-estrutural e pós-fundacional – substanciado, sobretudo, pela noção derridiana de desconstrução e pela perspectiva discursiva de Ernesto Laclau, além das ideias desenvolvidas em seus próprios trabalhos anteriores –, endereçando-se criticamente à política curricular brasileira e ao seu afã pelo projeto de uma base curricular comum de abrangência nacional.

ÁRVORE/CASA, REDE/NOVELO: IMAGENS DE PENSAMENTO NAS RELAÇÕES COM OS SABERES DA TEORIZAÇÃO CURRICULAR

Não se trata nem de pensar “pelas alturas”, perdendo-se no transcendental, nem de imergir nas “profundezas”, buscando alicerces ocultos, mas de pensar na imanência, na superfície, onde a realidade histórica dos homens se tece concretamente (SEVERINO, 2015, p. 34).

Os conceitos de transcendência e imanência evocam densas conotações filosóficas. Uma discussão pormenorizada acerca dessas conotações extrapolam, no entanto, os limites e os objetivos deste ensaio, haja vista que eles se concentram menos na explicação de conceitos e mais na sua mobilização para criar problematizações no debate curricular da Educação Física. Para seguir com esse propósito, cumpre-me pontuar que o imanente se contrapõe ao transcendente. A imanência alude a um modo de vida-pensamento que compreende a realidade como uma produção que se dá em si e por si mesma, determinada pelas forças que a constituem e a percorrem; um plano que se forma a partir da agência de elementos que, ao mesmo tempo, provocam-no, criam-no e geram efeitos, sem origens causais ou fins teleológicos que lhe sejam externos. A transcendência, diferentemente, pressupõe uma causa originária que é extrínseca à experiência, que a antecede, antecipa e está fora dela, fixando-se como fonte independente dos gestos de criação e dos efeitos por eles produzidos. Dito de outro modo, a imanência contém em si mesma o seu próprio princípio e os seus próprios fins, sempre contingentes e indeterminados, enquanto a transcendência é explicada por um princípio que, estando desde sempre aí e num lugar além, conduz a um fim superior e possível de se prever (LANDIN FILHO, 1991; DELEUZE, 2002; TUGENDHAT, 2002; ABBAGNANO, 2007). E não é preciso ir muito longe para se chegar à conclusão de que na lógica da transcendência, concede-se à relação princípio-fim o estatuto de depositária da verdade, por representar a supremacia do bem e possuir caráter universal.

Pois desde que vestimos as lentes platônicas (ou socrático-platônicas, pode-se dizer), aprendemos, como sujeitos forjados pelo pensamento ocidental, a enxergar as coisas sob o prisma transcendente da doutrina dos dois mundos, que formula, em termos filosóficos, “[...] uma realidade dicotômica, isto é, uma realidade dividida em duas partes contraditórias: uma, do inteligível; a outra, do sensível” (VEIGA-NETO, 2015, p. 122). Uma vez inaugurado pelo pensamento grego antigo, o mito da doutrina dos dois mundos foi incorporado tanto pela tradição cristã, num primeiro momento, quanto, mais tarde, pela ciência moderna. E apesar de a dicotomia erigida pelo platonismo ter sido ressignificada em outros momentos históricos, permanecemos atados à noção de que há um mundo além – seja ele habitado pelas ideias, por uma entidade divina ou pela racionalidade científica –, onde se encontram as justificações bem-acabadas que hão de reger aquilo que fazemos aqui, num outro mundo, imperfeito e em busca de salvação²³. E com tais lentes, aprendemos também a compreender o fundamento como uma categoria transcendental.

²³ É daí que decorrem os famigerados modos como elaboramos e tratamos a relação teoria-prática no campo da educação, seja para promover, acusar ou tentar superar a disjunção entre esses dois polos. Não pretendo sequer abordar essa tópica, por estar um pouco farta das confusões e dos rumos a que ela nos remete, justamente por não conseguirmos

No terreno da Educação Física e de suas teorias curriculares, não nos faltam exemplos de um pensamento conduzido pela transcendência. Para ficar em apenas um deles, tenho ouvido com alguma frequência, e também com arrepios, principalmente de meus alunos, que uma determinada obra de nossa área, que faz emergir e consubstancia uma de nossas teorias curriculares, corresponderia à “Bíblia da Educação Física”. Ao se empregar o termo “Bíblia”, engenha-se com essa obra o mesmo esquema de significação levado a cabo pelo cristianismo em relação ao conjunto de escrituras do Antigo e Novo Testamento: confere-se a um discurso o caráter de “texto sagrado”, o que implica tomá-lo como a matriz de referência em que não só devemos buscar, como sem dúvida encontraremos, fundamentos rigorosos, abrangentes e inquestionáveis – consequentemente verdadeiros – sobre como proceder. Na Bíblia cristã, estariam os fundamentos nos quais o sujeito precisaria se ancorar para bem conduzir a sua própria vida; na “Bíblia da Educação Física”, estariam, então, os fundamentos nos quais o sujeito-professor precisaria se ancorar para bem conduzir o ensino desse componente curricular.

Assim, quando falamos em fundamentos epistemológicos de uma teoria curricular, logo invocamos o conceito ontológico de fundamento, que nos reporta à razão de ser de um fato ou coisa, que, alojada externamente, não apenas permite compreender a ocorrência desse fato ou coisa, como também o porquê de essa relação não poder se dar de outra maneira (ABBAGNANO, 2007). Obviamente, não se trata de um modo exclusivo ou unânime de se imaginar o fundamento, posto que outras correntes filosóficas já nos ofertaram o aparato necessário para o formularmos diferentemente. O que quero dizer com tudo isso é que, como sujeitos formatados pelo pensamento ocidental, um pensamento herdeiro da filosofia platônica, do cristianismo e da razão moderna, ainda concebemos e alocamos os fundamentos em conformidade com os preceitos da transcendência. Em maior ou menor medida, é como causa essencial, como substrato endurecido, que a noção de fundamento predominantemente se nos apresenta, conquanto predominância não seja sinônimo de generalização.

Outrossim, além de se denotar como uma origem que é exterior e precedente ao fenômeno, o fundamento também tende a ser pensado como algo que se encontra no oculto de alguma profundidade, donde estriba e estabiliza o fenômeno. A imagem de uma árvore e a de uma casa corporificam essa lógica. Ambas são estruturas verticalizadas que, para se manterem de pé, dependem de algo que se origina no solo, que está enterrado nele e as sustentam sobre ele. São as raízes, pois, que sustentam uma árvore. São os alicerces que garantem a sustentação de uma casa. Quando olhamos uma árvore, não vemos as suas raízes. Quando olhamos uma casa, não enxergamos os seus alicerces. Uma árvore e uma casa não saem do lugar.

Seriam, então, os nossos currículos, teorizados e postos em ação, árvores ou casas, presos a raízes ou alicerces? Quero crer que não. Mas, se não o são, deveríamos abdicar inteiramente da ideia de fundamento? Também não é esse o caso. O que proponho, como já anunciei, é menos uma recusa absoluta e muito mais um deslocamento dessa noção, a fim de que, quiçá, possamos acioná-la por meio de outras imagens, de outros contornos, de uma outra forma de vida-pensamento. E para avançar em tal empreita, movimento-me a partir de três coordenadas: 1ª) no fundamento,

dar-lhe outras nuances que não as de uma pincelada encharcada pelas tintas da transcendência. Creio que a discussão que estou tentando travar carregue consigo o entendimento de que se o que está em questão é o abandono da ideia de que operamos entre dois mundos hierarquicamente situados, para que abracemos a ideia de que tudo se passa num único e mesmo plano, o problema da separação entre teoria e prática deixa de ser um problema, ou se torna um “falso problema”, como já tão bem nos advertiu Veiga-Neto (2015).

encontra-se um princípio de saber que coincide com a ciência (via de regra) e orienta as nossas ações; 2ª) nossas teorias curriculares são construídas segundo determinados fundamentos; 3ª) nossas teorias curriculares constroem determinados fundamentos endereçados às experiências escolares.

Nos marcos da transcendência, essas coordenadas situam a origem do fundamento antes e fora da experiência, estabelecendo-o como a causa determinante de um percurso ascendente e de fins prenunciáveis. Nesse caso, o princípio de saber – seja aquele que dá vida à teoria curricular e é buscado em outros campos do conhecimento, sobretudo nas ciências humanas e sociais, seja aquele que é produzido pela teoria curricular e ao qual acoplamos as nossas ações – enrijece-se, sacramenta-se, generaliza-se, sedimentando um currículo e garantindo-se como algo que existe de maneira independente, quer dizer, mesmo que o currículo não esteja em funcionamento. Ao assim lidarmos com o fundamento, nossas práticas correm um grande risco de se tornarem estéreis, insípidas e, porventura, frustradas. Árvore murcha, enferma. Casa vazia, triste e sem cor.

No desenvolvimento mais recente de minhas pesquisas, tenho tentado formular e analisar o currículo por meio de outras imagens: imagens que se projetam horizontalmente ao invés de se erigirem do chão em direção ao céu; imagens que se espalham, soltas, numa superfície, ao invés de permanecerem cravadas num mesmo ponto; imagens em que tudo se vê, tudo se entrecruza, em que tudo que delas faz parte está ali, em movimento e concretude, sem determinações etéreas, sem recônditos, sem reverências ao eterno. E tenho feito isso com a ajuda do conceito foucaultiano de dispositivo.

Na obra foucaultiana, a noção de dispositivo possui uma circunscrição espaço-temporal muito específica. Ela diz respeito ao modo como Foucault se ocupa, em meados da década de 1970, com a problemática do poder, ao efetuar análises sobre o dispositivo disciplinar (FOUCAULT, 2013²⁴) e, especialmente, o dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 2017²⁵). Trata-se, pois, de uma formulação inerente a uma certa preocupação investigativa e procedimental, que chega mesmo a ser abandonada por Foucault em escritos mais tardios, quando sua curiosidade cética já orbitava outros problemas, elaborando e colocando em uso outras ferramentas conceituais. Isso nos deslinda uma importante faceta do trabalho desse filósofo. Por mais que se tente, não é possível nele encontrar qualquer uniformidade. Seu projeto, embora não seja aleatório, nunca foi ou pretendeu ser orientado por um itinerário progressivo e regular. Foucault sempre se mostrou recalcitrante aos tentames de ordenação ou filiação de seus textos, e a potência de seu pensamento reside, justamente, em sua incansável transfiguração, em seu imperioso repúdio à permanência, ao reduto de uma só paragem. Enquanto um intelectual edificante (VEIGA-NETO, 2000) e intempestivo (RIBEIRO, 2019), ele “era a ilustração perfeita de que cobra que não perde a pele, morre” (MACHADO, 2017, p. 43).

Por isso, o emprego que até então venho fazendo da ideia de dispositivo coincide com o exercício de uma fidelidade infiel a Foucault, da qual nos fala Veiga-Neto (2006), e, num mesmo passo, consiste num gesto de risco. Uma fidelidade infiel posto que toma de empréstimo o dispositivo para manejar uma prática (o currículo) que jamais figurou entre os interesses de Foucault e que lhe é evidentemente extemporânea; um gesto de risco porquanto caminha sobre uma linha muito tênue, instalada entre a fecundidade dos conceitos foucaultianos para a análise de

²⁴ A primeira edição de “Vigiar e Punir” foi publicada em 1975.

²⁵ A primeira edição de “História da Sexualidade I: a vontade de saber” foi publicada em 1976.

problemas da realidade contemporânea e a ameaça de um esvaziamento histórico desses conceitos, quando transformados “[...] em gavetas onde cabem qualquer tema da hora” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2015, p. 210). Ameaça de que tento, talvez sem sucesso, escapar.

Em uma entrevista cujo mote era a publicação do primeiro volume de “A História da Sexualidade”, Foucault (2012) nos concede uma descrição do dispositivo, ao ser questionado acerca de seu sentido e de sua função metodológica. Ele então demarca uma série de aspectos que configuram esse operador conceitual, tais como os elementos que o constituem, o tipo de relação que pode se estabelecer entre esses elementos e a índole histórica das suas funções. Dentre todos esses aspectos, interessa-me destacar aquele que antes de tudo tem encorajado as minhas investigações, facultando-me a reterritorialização desse conceito no campo do currículo e guarnecendo-me com recursos que me possibilitam arrazoar o deslocamento alvitrado neste texto. Refiro-me, destarte, à imagem da rede, evocada pelo pensador francês para engendrar o dispositivo. Escutemos o que nos diz o próprio Foucault:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a *rede* que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2012, p. 244, *itálico nosso*).

Deleuze (1990), ao interpelar a filosofia foucaultiana, perguntando-se pelo significado do dispositivo, também aciona uma figura interessante. Para ele, o dispositivo seria “uma espécie de *novelo* ou meada” (1990, p. 155, tradução nossa, *itálico nosso*), um conjunto de múltiplas linhas que mudam constantemente de direção, instaurando processos instáveis.

Na atitude analítica que venho diligenciando-me para construir, as imagens trazidas à baila para fabular o dispositivo – a rede, o novelo, ou mesmo uma outra imagem semelhante, como a da teia –, quando transpostas para o campo do currículo, ensejam percebê-lo como um complexo emaranhado no qual se entrecruzam conhecimentos, métodos, recursos didáticos, formas de avaliação, artifícios organizacionais, rotinas, fazeres, modelos de conduta, exercícios de autoridade, corpos, vivências... Se se puder admitir a pertinência dessa proposição, seria esse entrecruzamento, portanto, com seus enleios, nervuras, embaraços, nexos e tensões, que daria vida a um currículo, em arranjos sempre singulares, abertos, contingentes e movediços. E é na conspiciência de tais figuras que retomo as coordenadas a partir das quais diviso ser possível ressignificar a questão do fundamento, despindo-o de uma roupagem transcendente.

Na composição de cada dispositivo curricular, há linhas ou fios de diferentes tipos. É isso o que confere a um dispositivo o seu atributo de multiplicidade heterogênea. Foucault (2012) se refere a esse atributo quando afirma que o dispositivo é um conjunto de elementos diversos que abarcam o dito e não dito, enquanto Deleuze (1990) elabora a sua própria tipografia das linhas que constituem o dispositivo foucaultiano, distinguindo-as em curvas de visibilidade e enunciação, linhas de força, linhas de objetivação e subjetivação, linhas de fuga, ruptura, fissura ou fratura. Na companhia desses autores, tenho trabalhado com a ideia de que um dispositivo curricular existe e age enquanto um atravessamento produzido por manifestações de verdade, mecanismos de governo e formas de implicação subjetiva. No que tange à Educação Física, isso significa que um

currículo é movido por regimes de verdade que credenciam atos e palavras relativos às práticas corporais e ao ensino desse componente na escola, ativando formas de condução de condutas que apostam na produção de subjetividades alinhadas a esses regimes. Não existe, contudo, nenhuma possibilidade de se prever o resultado desse processo. Ou seja: o modo como as posições de sujeito vão sendo aí delineadas é algo que remanesce tão somente como um ponto de interrogação.

Uma teoria curricular é, então, um dispositivo, na medida em que é formada por um conjunto próprio de elementos discursivos e não discursivos – os quais estamos aqui chamando de linhas – que, entrelaçados, produzem a Educação Física, a cultura corporal e os sujeitos a partir de verdades cuja eficácia reside não no fato de serem, em si, verdades, mas em funcionarem como verdades, redundando em efeitos que não podem ser antecipados, por mais robustos que sejam os procedimentos regulatórios aí postos em andamento. Da mesma maneira, em cada escola onde se ensina Educação Física, há uma dinâmica particular que tanto é alcançada pelas linhas que forjam as teorias curriculares quanto as articula com suas próprias linhas, suscitando a existência de um outro dispositivo curricular, fomentador de efeitos igualmente imponderáveis. Onde o intercâmbio de códigos ser incalculável.

Para além de tudo isso, porém, o que por ora me importa sublinhar é que entre as linhas de um dispositivo, independentemente dos nomes que possamos lhes dar e da trama *sui generis* em que consistirá cada currículo, existem aquelas que concernem à instância do saber. Num currículo-novo, num currículo-rede, reconhecem-se princípios que são investidos pelo saber científico e influenciam as nossas ações, as quais também são parte da trama, assim como nós mesmos e nossos alunos.

Logo, em um currículo-rede figuram, tal como em um currículo-árvore, princípios de saber atinentes à ciência, que de algum modo tocam aquilo que pensamos e fazemos no exercício da docência em Educação Física. A imagem de um currículo-rede, ao colocar em suspeição a transcendência historicamente associada à noção de fundamento, não rejeita a ideia de que nossa própria condição de sujeitos, e de sujeitos-profissionais, é condicionada e fabricada por saberes. Dado que ambas as imagens incluem o saber como uma espécie de princípio, o que distingue o currículo-rede do currículo-árvore é o fato de ele se engendrar numa outra paisagem, numa outra modalidade de pensamento, em que a propriedade desse princípio é da ordem dos fluxos de diferenciação e não da sedimentação de funcionalidades. Princípios de saber concebidos como linhas ou fios maleáveis que se amalgamam a outras linhas ou fios para compor um currículo. Esses fios estão todos ali, num mesmo plano, sem que nenhum deles se origine no oculto ou tampouco impeça o movimento da composição. Quando olhamos uma rede, enxergamos as suas fibras entrelaçadas. As linhas emaranhadas de um novo estão disponíveis aos nossos olhos. Uma rede e um novo podem facilmente mudar de lugar.

Conclamar os saberes curriculares a serem vistos como linhas ou fios de uma trama é admitir que eles se configuram como forças a agir junto com outras forças, instaurando um enredo espreado, nada linear, de choques e curtos-circuitos, de onde eclode todo acontecimento curricular. Não há pontos precisos de partida e chegada, pois cada currículo arquitetar-se-á os seus.

Cá estamos, em suma, numa empreita que se distancia do modelo canônico do ato de conhecer, reputado como um ato representacional decorrente da suposta correspondência entre verdade, linguagem e realidade. Experimentar os saberes da teorização curricular longe desse modelo é uma atitude de desprendimento, que requer largar-se numa espécie de vigilância desguaritada, dispondo-se à intercorrência dos fluxos que entram em circulação. É, ao mesmo

tempo, uma atitude que não dispensa, ao contrário reclama, o esmero pela explicitação das motivações ético-políticas daquilo que fazemos, uma tarefa seguramente mais difícil diante do assombro de não se ter uma terra segura e perene onde afixar tais motivações.

Afirmar, ao final de minhas notas introdutórias, que as problematizações contidas neste ensaio revelariam uma mirada analítica em alguma medida afetada e incitada pelas formulações de Lopes (2015). As articulações, os rumos e as intercessões que dão corpo ao presente texto não são idênticos aos que investem as incursões analíticas daquela pesquisadora, mas transitam numa mesma ambiência, o que me leva a subscrever aquilo que me parece fulcral na sua reivindicação por um currículo sem fundamentos: a dimensão inexoravelmente política do currículo. Colocar os fundamentos em xeque na arena curricular consistiria, precisamente, na contextualização radical dessa dimensão, pois

a ausência de fundamentos é o que nos permite estar sempre atuando politicamente na tentativa de produzir esse fundamento, sabendo-o precário. É buscar dissolver a possibilidade de uma intervenção pré-programada e com projeto de pretensão universalizante, a despeito do jogo político (LOPES, 2015, p. 461).

O CURRÍCULO CULTURAL: UMA AFETAÇÃO TEÓRICA (UM CURRÍCULO-REDE?)

Perguntar-me-iam, provavelmente: mas, então, você não se “afilia”²⁶ a nenhuma teoria curricular? Não defende, em específico, nenhuma delas? Sim, defendo. Reputo-me como sujeito-docente do currículo cultural²⁷. Integro, inclusive, o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF/FEUSP), locus institucional no qual esse currículo vem sendo construído, desde 2004, por intermédio de uma manufatura coletiva. Trata-se de um dispositivo curricular movido pelo compromisso político de diferentes vertentes das teorias pós-críticas²⁸, que age em prol de uma política da diferença ao tematizar práticas corporais oriundas dos diversos grupos que coabitam a esfera social, desnaturalizando os discursos que produzem essas práticas e seus representantes, borrando as fronteiras identitárias e promovendo a negociação de sentidos (NEIRA, 2018). É do encontro com as linhas de saber dessa teoria curricular que emerge e acontece o currículo-rede que componho com meus alunos no contexto em que atuo, num entroncamento único, não generalizável, entre um currículo de formação de professores de Educação Física e inúmeros outros currículos que se materializam na Educação Básica. E foi o currículo cultural que me possibilitou chegar aos referenciais com os quais hoje penso a Educação Física.

Em face da temática deste dossiê, ser-me-ia menos complicado enveredar-me mais uma vez pela discursividade da Educação Física cultural e com ela circunscrever os campos de

²⁶ Palavra um tanto infame, admito, mas que traduz com a dose justa de efetividade e ironia o que quero expressar aqui, tendo em vista o modo imperante com que nos relacionamos com as teorias curriculares da Educação Física.

²⁷ Também chamado de currículo pós-crítico ou culturalmente orientado.

²⁸ Assim como a ideia de pós-estruturalismo, o agrupamento de um conjunto de teorias e autores distintos, com distanciamentos importantes, sob a mesma alcunha classificatória de teorização pós-crítica é um procedimento a ser empregado com cautela.

conhecimento que a sugestionam, as subjetividades e os esquemas sociais por ela projetados, os procedimentos didáticos que dela sucedem e as experiências concretas já produzidas por professores que encontram nesse currículo ferramentas para o seu ofício. Esquivei-me desse tipo de análise por mais duas razões além daquela que diz respeito ao incômodo e ao dilema que me provocaram a demanda pela apresentação dos fundamentos epistemológicos de uma teoria curricular, considerando-se a desconfiança acerca das marcas transcendentais imbuídas na noção de fundamento.

O GPEF possui uma produção de reconhecida monta e qualidade, que tem dado conta não só de responder às questões relativas ao seu *modus operandi* e aos conhecimentos com que se imbrica, como também de evidenciar as suas metamorfoses, circunvoluções e idiossincrasias. Essa produção está consubstanciada em livros, teses, dissertações, artigos, anais de eventos científicos, relatos de experiência, vídeos etc., que podem ser facilmente acessados no site do grupo²⁹, o que demonstra, ainda, um empenho para que os fios de saber desse novelo se desembaracem dele mesmo e alcancem outros espaços-tempos, para neles serem ressignificados. Eis aí a minha primeira razão: nesse momento, não me caberia refazer algo que já tem sido amplamente feito e difundido por uma dada parcela da comunidade da Educação Física da qual faço parte.

A outra razão encontra-se no modo como o próprio currículo cultural demove a sua relação com os princípios de saber, pois um recuo às incidências desse demovimento, ainda que muito rápido, é um dos ingredientes que me fazem tomar a noção de fundamento como uma questão a ser problematizada. Em uma das primeiras obras que sistematizam e apresentam a concepção de uma Educação Física culturalmente orientada, publicada em 2009 com o título de “Educação Física, Currículo e Cultura” (NEIRA; NUNES, 2009), percebe-se um texto bastante influenciado pelos estudos culturais e pelo multiculturalismo crítico, no qual os princípios curriculares dessa proposta começam a ser tratados como *princípios básicos*. Naquela ocasião, eram estes os princípios: *reconhecimento das próprias identidades culturais, justiça curricular, descolonização do currículo, evitação do daltonismo cultural, ancoragem social dos conteúdos*. Já em 2011, a partir das mesmas conversações teóricas, uma pesquisa que se dedicou ao exame de um conjunto de relatos de experiência produzidos por professores que colocavam o currículo cultural em ação, bem como à análise de entrevistas feitas com esses professores, converteu a noção de princípios em *alicerces* (NEIRA, 2011). O reconhecimento das próprias identidades culturais foi então substituído pelo *reconhecimento da cultura corporal da comunidade*, e a *articulação com o projeto político-pedagógico da escola* foi acrescentada como mais um dos alicerces, tendo se verificado que este era um importante aspecto considerado pelos docentes ao ensinarem Educação Física. Mais tarde, uma nova pesquisa (BONETTO, 2016) ocasionou um pronunciado impacto no currículo cultural, fazendo-o abandonar a ideia de alicerce para retomar a ideia de princípio, agora não mais em associação ao atributo *básico*, mas entendendo os princípios curriculares enquanto princípios *ético-políticos*³⁰. A investigação de Bonetto (2016), ao mobilizar o conceito deleuzo-guattariano de agenciamento, sugere-nos pensar o fazer curricular como um gesto decursivo não de bases teóricas generalizantes e universais, mas de forças que o agenciam de maneira ímpar, em

²⁹ gpef.fe.usp.br

³⁰ Cabe também registrar que um outro estudo, em diálogo com o pensamento decolonial, o pensamento pós-colonial e as epistemologias do Sul, recentemente incorporou o *favorecimento da enunciação dos saberes discentes* como mais um princípio ético-político do currículo cultural (SANTOS JÚNIOR, 2020).

termos éticos e políticos, ocasionando efeitos que tanto podem ser disruptivos e transgressores como autoritários e empedernidos.

Descrevo brevemente essa trajetória, evidenciando as inflexões enunciativas dessa perspectiva curricular, para conjecturar, por minha conta e risco, que o currículo cultural se elabora como um currículo-rede. Sua autovigilância, sua não uniformidade, suas mutações, ensejadas pelo exercício constante da interrogação e da dúvida sobre si próprio, por uma disponibilidade em não bloquear a cinesia dos sentidos, fazem dele um currículo que luta ferrenhamente consigo mesmo para não se cristalizar, se bem que não esteja imune a enraizamentos de toda a sorte. Aventuro-me a dizer, ademais, que malgrado o escrutínio da ideia de fundamento não tenha exatamente se transformado numa preocupação conceitual dentro dessa teoria curricular, os campos de saber a que ela recorre, porque questionam as pretensões totalizantes e as narrativas das origens fundadoras, resultam numa espécie de aceno tácito, que a faz preterir o termo fundamento enquanto adota outras formas de denotar a sua interação com as teorias e o seu encaminhamento às experiências escolares. Daí que se larga para trás o termo alicerce, que se fala em princípios curriculares e não em fundamentos, que se desiste de atribuir a tais princípios o predicado de base e se passa a conceituá-los como algo da ordem da ética e da política. Pois em um currículo-rede, os saberes da teorização curricular deixam de agir como fundamentos-raízes que imobilizam para se constituírem como princípios-linhas que impulsionam, e isso pode até mesmo significar o esgarçamento dessas linhas.

A noção de *escrita-curriculo*, inspirada pela “escrita-artista” de Corazza (2006), é um outro conceito adotado pelo currículo cultural que pode ser circundado por tal especulação, posto que deslinda a compleição plástica desse currículo, encarnada no cotidiano de cada escola em que ele se concretiza.

Fazer um currículo pós-crítico nada mais é do que pensar a educação do mesmo modo que um artista vive a sua arte. A “escrita-curriculo”, tal qual a “escrita-artista”, encontra-se em fluxo constante. Nela não há distinção entre teoria e prática. A teoria é tecida sobre a prática educacional. Todo conhecimento delineado é interpretativo, parcial e processual. Vive um devir duradouro continuamente modificado. O que se apresenta, portanto, longe de ser uma norma, é um convite [...] (NEIRA; NUNES, 2009, p. 227).

Há, ainda, mais elementos do currículo cultural que me facultariam insistir no argumento de que talvez tenhamos nele uma gramática e uma inteligibilidade curricular que tentam deslocar a sua relação com o saber de uma racionalidade da transcendência para um plano de imanência. Urdir-se como um currículo que formula conceitos não *para* os professores que atuam nas escolas, mas *com* eles, incentivando-se pelo que eles fazem, seria, provavelmente, o mais precípuo desses elementos. Todavia, paro por aqui, porque meu propósito não é tomá-lo como modelo demonstrativo de certas ideias, assim como meu interesse não encontra eco no detalhamento daquilo que estearia uma teoria curricular. Contento-me, neste momento, em ensaiar uma hipótese analítica nascida de uma inquietação ante a familiaridade alcançada por algumas das coisas que naturalizam o nosso presente educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das páginas pregressas, procurei argumentar em torno de uma suposição que sugere deslocarmos a forma como tipicamente aprendemos a pensar a nossa relação com os saberes inerentes às teorias curriculares da Educação Física, problemática que recai sobre a noção de fundamento. Em meio às circunstâncias histórico-políticas vivenciadas em nosso país nos últimos anos – marcadas por ataques à educação, à ciência, à universidade, aos pesquisadores, aos docentes e aos estudantes – julgo importante reafirmar, ao final, que a rejeição à ideia de fundamento como raiz ou alicerce não é congênere de um espontaneísmo que rejeita o saber. Trata-se, isto sim, do acionamento de uma outra chave de compreensão, que abre portas para um território de pensamento no qual os saberes são despojados da condição de estruturas teóricas exteriores que solidificam as experiências curriculares, para encarnarem a condição de intensidades teórico-práticas que integram singularmente o movimento de cada uma dessas experiências, na medida mesma em que só logram existir como parte delas.

A essa altura, porventura me fosse oportuno aventar o efetivo abandono da noção de fundamento em nossa labuta com o currículo. Aliás, entendo que seja muito fecunda a defesa de “um currículo sem fundamentos”, como a faz Lopes (2015). Afinal de contas, se o fundamento é um signo enrijecido, um significante tão vigorosamente impregnado com a carga semântica de uma razão explicativa transcendental, deixar de enunciá-lo pode ser um ato estratégico para dar passagem a outras formas de entendimento. No entanto, esse é um gesto que permanecerá franqueado ao crivo de cada leitor. Aqueles em quem o deslocamento aqui sugerido reverbere, poderão ou erradicar esse termo de seu vocabulário, ou continuar a pronunciá-lo, desde que não mais o vinculem às raízes de uma árvore ou aos alicerces de uma casa. Fiquemos na superfície, com os fios de um novelo, com as linhas de uma rede.

Em que pese não haver qualquer estabilidade ou matéria indissolúvel no que, com um certo excesso de certeza, nos acostumamos a chamar de fundamentos, o deslocamento que procurei problematizar sucede-se como uma espécie de reinvenção, cuja matéria-prima é, justamente, o que a Educação Física laboriosamente construiu para “fundamentar” as suas teorias curriculares. Por isso, não se enganem... Nós não estamos isentos de nos apropriarmos dessas teorias. Não porque sejam elas, em si mesmas, os saberes-verdades que definem a nossa área, mas porque correspondem a um conjunto de significações que elegemos como verdadeiras no transcurso de nossas disputas históricas e que, destarte, produzem efeitos veridictivos responsáveis pelas capturas identitárias a incidir sobre aquilo que somos e fazemos enquanto professores de Educação Física.

Das rememorações descritas por Landin Filho (1991) acerca de sua relação com o expediente filosófico de Padre Vaz³¹, extraímos um apropriado conselho a esse respeito. Segundo ele, pode-se imputar à obra de Padre Vaz, ao seu estudo da tradição clássica da filosofia, a mesma regra reconhecida pelo sacerdote em Tomás de Aquino: a conexão entre assimilação e recriação, dois processos vitais do trabalho do pensar. Assim, “[...] um livro ou a obra de um clássico não podem ser simplesmente repetidos; devem ser interpretados. E interpretar, neste caso, significa *interpelar* o presente” (LANDIN FILHO, 1991, p. 484, *italico do autor*).

³¹ Henrique Cláudio de Lins Vaz, falecido em 2002, foi, além de padre jesuíta, professor, filósofo e teólogo com uma vasta produção reconhecida nacional e internacionalmente.

Peço desculpas a quem deixei de ajudar nessa tarefa de apreensão teórica. Se por ora abdiquei dela, é na esperança não quimérica de, quiçá, manter aberto o horizonte da perplexidade; ou, se assim preferirmos, do exercício de uma atitude crítica enquanto “experiência diferencial do pensamento” (RIBEIRO, 2014, p. 234).

Caros(as) professores(as) e estudantes de Educação Física, concluo este ensaio fazendo-lhes um breve apelo. Deixem-se embrenhar em novos cujos fios lhes intensifiquem o vigor de agir-pensar. Duvidem dos clichês educacionais-curriculares e, se possível, fujam deles. Entreteçam suas próprias redes. Tinjam com novas cores as linhas de saber que abundam em nossa teorização curricular. Criem com elas arranjos inusitados.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Edifício em construção ou em ruínas: dos usos e abusos do pensamento de Michel Foucault na contemporaneidade. In: SOUSA, Kátia Menezes de; PAIXÃO, Humberto Pires da. **Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade**. São Paulo: Intermeios, 2015. p. 209-221.
- AQUINO, Júlio Groppa. A crítica educacional como recusa à metafísica pedagógica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 56, p. 351-364, maio/ago. 2015.
- BONETTO, Pedro Xavier Russo. **A “escrita-curriculo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, *laissez-faire* e fórmula**. 2016. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- DELEUZE, Gilles. ¿Qué es un dispositivo? In: BALBIER, E. et al. Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-163.
- DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida. Trad. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 10-18. jul./dez. 2002.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. (Org.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: MACHADO, Roberto. (Org.). **Microfísica do poder**. Michel Foucault. 30. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2012. p. 243-276.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- LANDIN FILHO, Raul. A questão do fundamento na aurora da consciência histórica moderna: imanência ou transcendência. **Síntese – Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p. 483-490, 1991.
- LARROSA, J. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan./jun. 2004.

- LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai./ago. 2015.
- MACHADO, Roberto. **Impressões de Michel Foucault**. São Paulo: N-1 Edições, 2017.
- NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física**. Coleção A reflexão e a prática no ensino, v. 8. São Paulo: Blucher, 2011.
- NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí: Paco, 2018.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.
- PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- RIBEIRO, Cintya Regina. “Práticas de pensamento” e o debate curricular: contribuições a partir de Foucault-Cortázar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 219-237, jan./abr. 2014.
- RIBEIRO, Cintya Regina. **Pensamento e Educação: dobras foucaultianas**. Curitiba: Appris, 2019.
- SANTOS JUNIOR, Flávio Nunes. **Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes**. 2020. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Do estatuto epistemológico da Filosofia da Educação: e embate entre reflexão e criação de conceitos. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 15-38, mar./jun. 2015.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 249-260.
- TUGENDHAT, Ernst. Nietzsche e o problema da transcendência imanente. **Ethic@ – Revista Internacional de Filosofia da Moral**, Florianópolis, v.1, n. 1, p.47-62 jun. 2002.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 37-69.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 79-91.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./jun. 2015.
- WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2012.