

## Vivência e experiência no currículo cultural da Educação Física<sup>1</sup>

Mário Luiz Ferrari Nunes  
Fidel Machado de Castro Silva  
Marina Contarini Boscariol  
Marcos Garcia Neira

### Introdução

Embora sua produção possa ser considerada recente, o denominado currículo cultural da Educação Física vem marcando presença em eventos acadêmicos, linhas editoriais, concursos públicos para professores, referências bibliográficas em disciplinas acadêmicas, orientações curriculares dos sistemas de ensino estaduais, municipais e privados e, principalmente, pautando a ação docente no chão da escola. Não obstante, as obras de Neira e Nunes (2006, 2009a e 2009b) sejam identificadas como os primeiros registros da proposta, cabe dizer que, coadunando com seus campos teóricos, não existe privilégio de autoria.

Compreende-se que o currículo cultural é uma produção permanente que acontece na trama entre os docentes que atuam na Educação Superior e Básica, os discentes, a cultura escolar e a cultura corporal. Como qualquer outra forma de conhecimento, o currículo cultural é uma invenção que se dá em meio às condições da vida.

Na visão de Nietzsche, o conhecimento sobrevém dos jogos de força, não é algo natural, simples ou uma relação causal entre o sujeito e o objeto a ser desvelado por um sujeito racional. Tampouco pode ser colocado à prova com o recurso de métodos científicos. O conhecimento, para o filósofo alemão, não consegue esconder as correlações de forças que o produzem, os interesses e as condições contingenciais que o cercam. Isso implica dizer que o conhecimento não é da ordem da descoberta, tampouco se remete a um sujeito que esteja na sua origem. É o contexto histórico, o acaso e os jogos de poder e saber que disponibilizam as possibilidades da sua existência.

---

1 Versão revisada e ampliada do artigo: NUNES, M. L. F.; SILVA, F. M. C.; BOSCARIOL, M. C.; NEIRA, M. G. As noções de vivência e experiência no currículo cultural de Educação Física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 32, e20190047, 2021.

O currículo cultural decorre do enfrentamento diário das questões colocadas pela escola diante das circunstâncias da sociedade contemporânea, quais sejam: uma sociedade multicultural e desigual, que expõe a todo instante os sujeitos a situações conflitantes originárias de favorecimentos históricos. Situações que causam formas recorrentes de dominação e opressão ante representantes de grupos que lutam pela igualdade de direitos e pelo direito à diferença. Lutam, também, por menos obediência às formas hegemônicas de regulação moral, política, social, corporal. Lutam para escapar da representação, da identidade imposta. Lutam pelo exercício de práticas de liberdade, pela afirmação da vida.

Essas lutas também questionam a escola. Enquanto projeto da Modernidade, ela se mantém como instituição que reforça a concepção de sujeito universal projetada pelo Iluminismo. Mudam as suas tecnologias, porém mantém-se a ênfase no governo da conduta dos outros, pautado no processo de homogeneização cultural que, na atualidade, é o projeto neoliberal. Não à toa, a escola é constantemente abalada pela heterogeneidade de seus sujeitos e, nesse jogo de forças, emerge o currículo cultural como possibilidade para potencializar a vida, mesmo que limitado pela regulação escolar. Sumariamente, pode-se dizer que a proposta objetiva produzir outras formas de explicar e agir nesse turbilhão cultural, a fim de superar as condições que colonizam desejos e imobilizam ações. O desejo é transgredir os limites impostos e fomentar outras formas de existência.

Como se sabe, o currículo cultural se baseia nas teorias pós-críticas<sup>2</sup>, concebe o movimento humano como linguagem e toma o corpo como atravessado pela história, amarrado pela subjetividade. O corpo é um conjunto de forças que se encontram em permanente conflito. Não se trata do corpo orgânico sobre o qual aprendemos na escola e na licenciatura em Educação Física. O corpo é um campo no qual diferentes dispositivos operam. Podemos dizer que o corpo é um texto, logo, é passível de leitura e escritura de suas possibilidades, o que implica a produção, a comunicação e a negociação de sentidos.

---

2 Para Silva (1999), as teorias pós-críticas colocam em dúvida alguns pressupostos das teorias críticas e expandem seus limites. A analítica do poder deixa de ser centrada no Estado, sem, no entanto, negar sua influência. Ampliam as análises para outras formas de dominação presentes na microfísica das relações sociais, incluindo os modos como o sujeito é constituído em meio aos discursos que produzem regimes de verdade e efeitos específicos de poder incidentes nas técnicas pelas quais o sujeito aplica esses regimes a si mesmo, impactando o seu “eu” e as identidades que assume.

O pensamento pós questiona a razão da ciência (sem negar a sua validade) como árbitra única e definitiva do que venha a ser conhecimento. Abre portas para as incertezas e considera as perspectivas da realidade produzidas por grupos culturais diversos, a fim de compreender os regimes de verdade e as relações de poder que definem a realidade, produzem assimetrias sociais e formas de resistência em cada época e lugar. O termo pós questiona os limites fixos da explicação para pensar em termos de condições para a mudança, para a abertura, para a transgressão dos limites estabelecidos.

As bases epistemológicas e pedagógicas do currículo cultural indicam processos contínuos de significação e ressignificação de conceitos e formas de dizer. Fatos que demonstram o caráter transgressor dos seus próprios limites e marcam seu território nas filosofias da diferença, reconhecidas nos trabalhos de Foucault, Derrida, Lyotard, Deleuze e Guattari, cujas produções foram influenciadas pelo pensamento de Nietzsche.

É possível observar esses processos nas diversas teses, dissertações, artigos científicos, relatos de experiência, vídeos, livros e capítulos dedicados ao currículo cultural. Notam-se nesses “ditos e escritos” termos caros à pedagogia moderna tradicional como planejamento (NUNES, 2018), método (NEIRA, 2011), avaliação (ESCUADERO, 2011), registro (MÜLLER, 2016), e outros caros à pedagogia moderna crítica como participação (LIMA, 2007), problematização e tematização (SANTOS; NEIRA, 2016), ancoragem social dos conhecimentos, justiça curricular, etnografia, mapeamento, ressignificação, ampliação e aprofundamento (NEIRA; NUNES, 2009a, 2009b; NEIRA, 2011) sem, no entanto, fechá-los em uma identidade unívoca (NUNES, 2016). Também é possível notar o esforço para anunciar o que se pretende.

Em todos os trabalhos dedicados ao currículo cultural e em muitas obras que dão vida a essa proposta-aposta, o termo “vivência” recebe o devido destaque, mas sem maiores explicações do que se quer dizer com isso. Mais recentemente, Nunes (2018) incorporou ao discurso sobre essa perspectiva de currículo outro termo bastante recorrente na educação - “experiência” - acrescentando-lhe o complemento “de si”. Não há como negar que o fato de os significantes “vivência” e “experiência” estarem dispersos na literatura pedagógica de matriz psicológica ou fenomenológica, aliado à carência de argumentos que permitam compreender o que os distingue quando

influenciados pela teorização pós-crítica, tenha reverberado em ações didáticas que beiram a instrumentalização.

Na tentativa de diluir a confusão instalada, este capítulo situa, no primeiro momento, a apropriação dos termos experiência e vivência na pedagogia moderna para, no segundo, destacar as ressonâncias nietzschianas e foucaultianas que geram outros significados para os termos experiência e vivência na pedagogia cultural da Educação Física.

### Na pedagogia moderna...

Em meados do século XVII, por meio de sua teoria empirista, John Locke (1999) enfatizou o significante “experiência”. A experiência seria o que supre a mente, algo como uma impressão num papel em branco, o que permitiria a aquisição da razão e do conhecimento. Segundo o filósofo inglês, tanto a educação poderia ser vista como experiência, como a experiência ser vista como educação, pois seria a experiência a própria fonte do conhecimento. Ela ofereceria à mente a sensação ou a reflexão para o entendimento das coisas do mundo. Seguindo tal raciocínio, o trabalho pedagógico consistiria em cuidar da experiência para que fosse fecunda e efetiva na educação dos homens (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

No século seguinte, outro filósofo, o suíço Jean-Jacques Rousseau, ressaltou o caráter ativo da educação baseada em experiências. Ao tentar e errar muitas vezes, as crianças aprenderiam o conhecimento por si mesmas. A experiência seria uma espécie de autorregulação que resultaria em crescimento e desenvolvimento. Anos depois, o pedagogo alemão John Herbart afirmou a existência de duas fontes oficiais de conhecimento: a experiência e o convívio social. As atividades formuladas de maneira sistemática facultariam ao indivíduo um conjunto de representações a partir do qual se configuraria o conhecimento (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

Essa concepção de experiência sofreu descontinuidades na virada do século XIX para o XX graças às contribuições do psicólogo suíço Édouard Claparède. Sua obra influenciou tanto o movimento da Escola Nova como o cognitivismo de Jean Piaget. Claparède dizia que o ensino teria que se basear no conhecimento das crianças, que deveriam ocupar o centro do processo, pois, assim, os fenômenos psicológicos seriam abordados a partir do que cada

criança faz e do lugar em que atua conforme os padrões de comportamento exigidos. Nesses termos, a pedagogia seria nada mais que a psicologia aplicada. Claparède entendia que a aprendizagem é uma função de adaptação ao ambiente e que toda a atividade é estimulada por uma necessidade a ser satisfeita. Seu trabalho contribuiu de forma decisiva para a adoção do jogo como atividade didática, uma vez que estimula a ação de quem participa.

A mesma lógica fundamentou a pedagogia de John Dewey, para quem a capacidade de aprender adviria da experiência, tendo por efeito a adaptação, o crescimento e o desenvolvimento do indivíduo. O filósofo estadunidense condenou a escola tradicional por tomar a criança como ser passivo e não atender aos seus interesses. Essa perspectiva se apropria da psicologia comportamental para entender a criança como um ser que vive num mundo de contato limitado. Na sua proposta, os educadores devem organizar essas experiências limitadas e subjetivadas, substituindo-as por realidades concretas através das atividades pedagógicas. Dewey (2002) traz a experiência da criança como ponto de partida para se pensar o ensino, justificando que sem ela há perda do interesse, dificultando a aprendizagem. Mas também é um perigo considerá-la como algo importante em si, pois, na verdade, a experiência da criança é uma ferramenta para desencadear as aprendizagens requeridas pelo mundo real. Para ele, a experiência dá perspectiva ao método.

Amparada na psicologia, a pedagogia moderna concebeu a aprendizagem como adaptação, resolução de problemas ou, simplesmente, experiência. É o que promoveria a aquisição das habilidades necessárias ao desenvolvimento integral do ser humano (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). Por consequência, o método e o controle do espaço e do tempo, somados à compreensão dos modos de ser, pensar e agir das crianças em cada faixa etária, tornaram-se saberes indispensáveis à formação docente. Com raízes profundas na biologia, a pedagogia moderna consiste em aprimorar as capacidades inatas do indivíduo, a fim de que ele atinja fins exteriores e pertinentes às demandas da sociedade. Pedagogias pautadas nesses referenciais visualizam um educar para um mundo que hegemoniza o ideal, o trabalho, a produtividade.

Essas ideias fertilizaram o terreno para a emergência das noções de educação permanente, aprendizagem permanente e sociedade da aprendizagem (DRUCKER, 1999). O sujeito é tido como aprendiz permanente, sempre disposto a aprender. Isso reforça a ideia de pedagogia ativa e a

relação entre experiência e desenvolvimento. Não é por acaso que a função da escola tenha se expandido para outras instituições que passaram a operar experiências pedagógicas: fábricas de brinquedos (pedagógicos), shopping centers, buffets, colônias de férias, além de escolas e cursos com finalidades distintas (condução de veículos, música, esportes, noivos etc.).

Pelas constantes demandas da sociedade globalizada, novos discursos são impetrados, produzindo descontinuidades e continuidades para o termo “experiência” e, com isso, para a função da escola. Retoma-se o lema do escolanovismo, e o aprender a aprender passa a ser a finalidade hegemônica da educação contemporânea. Aprender por conta própria possibilita o alcance da autonomia, ao contrário do aprender como resultado da transmissão do conhecimento feito por outrem.

Para um de seus principais porta-vozes, o sociólogo suíço Phillip Perrenoud (2000), o importante é desenvolver competências e, para isso, é preciso ensinar por meio de situações-problema e projetos. É necessário que as experiências sejam complexas e desafiadoras de modo a mobilizarem os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes. Nesses termos, a pedagogia tem que ser ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem fazer do ato de ensinar um ato de regular situações de aprendizagem, ou seja, regular as experiências para fins utilitários.

A emergência dessas concepções nas teorias e práticas psicopedagógicas concebeu a existência de uma naturalidade no indivíduo, expressa nos seus interesses. A elas se associou o conceito de capital humano, pois a competência é tomada como parte das aptidões, um capital que um indivíduo deve ter, independentemente da classe social, favorecendo a racionalidade política neoliberal (FOUCAULT, 2008). O indivíduo aprendiz escapa da ideia de uma identidade fixa. Ele é um ser destes tempos, flexível e adaptável às condições imprevisíveis da vida e do trabalho. Como afirma Popkewitz (2004), trata-se de um sujeito cosmopolita e inacabado que, enquanto capaz de aprender a aprender, é o único responsável pelas suas ações, seu futuro. No aprender a aprender, desenvolve suas competências para se autoajudar, se autoajustar às demandas destes tempos e, assim, garantir o seu sucesso e felicidade. Afinal, nessa lógica, ele é o único responsável por si mesmo.

A Educação Física foi muito influenciada pela noção de experiência como determinante para a aprendizagem. Diante das críticas ao modelo esportivista dos anos 1970, os aportes da Psicologia do Desenvolvimento e das Ciências Humanas contribuíram para superar essa condição e constituíram uma parcela do chamado Movimento Renovador. Nesse bojo, ao significativo “experiência” foi acrescentado “vivência”. De forma crescente, ambos passaram a compor os planos de ensino e programas curriculares oficiais, ora como objetivos, ora como estratégias para a aplicação dos jogos psicomotores (FREIRE, 1989; MATTOS; NEIRA, 2002), tarefas desenvolvimentistas (TANI et al., 1988), atividades voltadas para a promoção da saúde (GUEDES, 1999; MATTOS; NEIRA, 2000) e até para ampliar as possibilidades de participação nas práticas corporais mediante a problematização das condições de opressão que nelas interferem.

A análise crítica dos fenômenos da cultura corporal, especialmente o esporte, é a marca das pedagogias críticas da Educação Física. Pautada na fenomenologia, a pedagogia crítico-emancipatória (KUNZ, 1994) enfatiza que as vivências das práticas corporais permitem ao sujeito que se movimenta descobrir suas significações originárias. Em outras palavras, as vivências propiciam a reflexão sobre os fenômenos da consciência que foram apropriados pelo capitalismo, para, com isso, emancipar-se e atender aos seus interesses pessoais, tidos como verdadeiros. Na fenomenologia, a vivência é um elemento constitutivo da experiência. A consciência é “uma corrente de experiências vividas. Vale-se da noção de intencionalidade para esclarecer a natureza das experiências vividas da consciência” (HUSSERL, 1996, p. 29). Na pedagogia crítico-emancipatória, a vivência só ocorre quando o ser tem a capacidade de interiorizar o mundo à sua volta em imagens objetivas, afetar-se pela condição gerada e atuar sobre ele de modo ativo. Para isso, a vivência, o se movimentar, é a forma de comunicação do homem com o mundo. O que se pretende nessa pedagogia é transcender os limites impostos pelas falsas ilusões e interesses produzidos na sociedade capitalista.

Quanto à pedagogia crítico-superadora (SOARES et al., 1992), embora não apresente definições do que venha a ser vivência e experiência, percebe-se a apropriação das concepções de John Dewey. Não são poucos os textos que, ao tratar dessa pedagogia, enfatizam a aula de Educação Física como espaço de vivenciar ou experienciar inúmeras práticas corporais como estratégia

para a sua compreensão histórica e política e ponto de partida para a sua transformação social.

Em suma, constata-se que na pedagogia moderna todas as formas de pensar a vivência e a experiência têm finalidades já determinadas e preestabelecidas, muitas vezes confundindo-se ou fundindo-se entre si, sem a menor distinção. Afinal, como diz Guimarães Rosa, “viver é um negócio muito perigoso”.

### Em Nietzsche...

Compreendido como aquele que diz “sim” à vida e ao mundo do acaso, adiantamos que sua obra não oferece uma interpretação única e universal ao conceito de “vivência”<sup>3</sup>, cujo traço distintivo é a relação direta do termo com a vida. Uma concepção da existência na sua integralidade faz jus ao vitalismo de Nietzsche e ao pensamento afirmativo do viver e suas contradições sem mediações com a moralidade cristã.

Viesenteiner (2013) discute a relação do conceito de vivência, em Nietzsche, com a vida na sua dimensão prática; apresenta-o como uma abertura ao devir sem o crivo explicativo da racionalidade. Um convite à certeza das incertezas que tanto nos amedrontam e nos fazem reféns de um pensamento objetivo e seguro.

Conforme dissemos, o currículo cultural da Educação Física não se anuncia como promovedor de vivências. Fosse assim, incorreria numa prepotência incoerente com a interpretação aqui adotada. Destarte, há influência e apoio no conceito e na obra nietzschiana para tentar uma abertura maior ao que compreendemos como vivência. Trata-se de compreender o viver sem depender das amarras do pretense objetivo da Modernidade de controlar o incontrolável; da pseudosseguurança da escola moderna em garantir um ensino igualitário e transformador da humanidade e baseado na promessa de um futuro inexistente. Ademais, observa-se nas pedagogias decorrentes o esforço para propiciar a mesma vivência a todos os estudantes, o que reflete uma

3 Em alemão, há dois vocábulos com sentidos diferentes para o termo vivência: *Erlebnis* e *Erfahrung*. *Erlebnis*, como utilizado por Nietzsche, refere-se à vivência com o sentido de promotor de uma ressonância na pessoa. É vivida “de dentro”, mobiliza emoção, pois toca sua subjetividade e é anterior a qualquer análise racional. *Erfahrung*, por sua vez, refere-se à experiência e implica um juízo, uma reflexão, um elemento cognitivo mais forte que a vivência não possui.

visão utilitária e ilusória do conceito e descarta sua característica individual, estética e imediata com a vida.

As sistematizações são possíveis, mas não possuem garantias de êxito, nem de um controle absoluto sobre a prática e tampouco sobre a vida. Ainda que as reflexões apresentadas sejam comedidas, compreendemos as limitações da tentativa universalista da estrutura escolar e recorreremos à questão prática tão cara ao entendimento do conceito. Por essa razão, analisaremos as influências da produção do termo e sua recepção na filosofia de Nietzsche.

Há, até a primeira metade do século XIX, no contexto alemão, uma forte vinculação da vivência com a vida e uma estreita afinidade com o momento presente e a imediatez do instante vivido. Um modo não dependente da metafísica e do racionalismo. Tais fatores ocasionam uma intensidade significativa que pode produzir alterações substanciais na existência daquele que sente. Tal condição se relaciona com a incapacidade de racionalizar o conteúdo da vivência. Em função disso, o próprio conceito se aproxima de uma dimensão estética. Um instante imediato e significativo em que algo é sentido (VIESENTEINER, 2013). A recepção feita por Friedrich Nietzsche do conceito está atrelada às características presentes no contexto.

O que se observa é uma virada de pensamento no que tange à alteração do preciosismo do intelecto para uma primazia do corpo:

Mas o homem já desperto, o sabedor, diz: 'Eu sou todo corpo e nada além disso; e alma é somente uma palavra para alguma coisa no corpo'. O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um único sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor. Instrumento de teu corpo é, também, a tua pequena razão, meu irmão, à qual chamas 'espírito', pequeno instrumento e brinquedo da tua grande razão. 'Eu', dizes; e ufanas-te desta palavra. Mas ainda maior, no que não querer acreditar - é o teu corpo e a sua grande razão: esta não diz eu, mas faz o eu. ... E sempre o ser próprio escuta e procura: compara, subjuga, conquista, destrói. Domina e é, também, o dominador do eu. Atrás de teus pensamentos e sentimentos, meu irmão, acha-se um soberano poderoso, um sábio desconhecido - e chama-se o ser próprio. Mora no teu corpo, é o teu corpo. Há mais razão no teu corpo do que na tua melhor sabedoria. E por que o teu corpo, então, precisaria logo da tua melhor sabedoria? (NIETZSCHE, 2005, p. 6bo).

Como desdobramento dessa modificação, o corpo passa a adquirir centralidade na questão da vida orgânica. “A consciência é o último e derradeiro desenvolvimento do orgânico e, por conseguinte, também o que nele é mais inacabado e menos forte” (NIETZSCHE, 2012, p. 61). Não há um legislador central e onipotente que operacionaliza e comanda todos os estímulos e sensações, mas, sobretudo, há, inicialmente, as sensações. A vivência de algo ou alguma situação não pode ter seu conteúdo construído sob a égide da racionalidade, mas antes deve ser exclusivamente vivido. Viesenteiner (2013) faz uso da expressão “sentido na pele” como forma de ilustrar e definir de maneira mais precisa o significante “vivência” com a sua relação significativa e imediata com a vida. Aquilo que é sentido de forma imediata e significativa em uma vivência não pode ser capturado pela racionalidade. É o oposto do que geralmente ocorre: racionalizamos para, só então, nos permitirmos. Isso quer dizer que não há uma associação conceitual direta com a vida por meio das vivências, o que ratifica a defesa da noção que a vivência não comunga com sistematizações conceituais e, dessa forma, se apresenta como contraconceito da razão (VIESENTEINER, 2013).

A vivência provoca o desprendimento, pois qualquer vivência é um dever que altera as condições de existência. Esse desprendimento é inesperado, sem controle, o que obriga o sujeito da vivência a enveredar por outros caminhos, construir outras possibilidades, viver o inesperado. Por ser intensa, a vivência pode gerar modificações significativas à vida. Entretanto, tal desprendimento pode conduzir o sujeito a esmorecer definitivamente, porém, se lograr êxito nessa jornada, estará mais forte do que no início. Desprender-se, no caso, é sair das amarras que a cultura impõe.

Por isso, a vivência é tão difícil de explicar em palavras, assimilada e comunicada para todos. A vivência é experienciada em si mesma. É particular. Aqui está o objetivo da vivência, pois é essa condição, esse efeito, essa jornada que nos permite experimentar outras possibilidades, estar abertos à diferença. As experimentações são as condições de possibilidade das vivências. A racionalização da vivência tende a limitar as possibilidades de enfrentar as incertezas, não permitindo o que Nietzsche (2012) denomina de *pathos* da distância. A importância da vivência somente poderá ser compreendida depois de experimentada. Se, como dito, a consciência é a última a chegar,

então a vivência pode ser tomada como base do pensamento. Afinal, somente poderemos pensar, escrever, falar acerca do que foi vivenciado.

Diante desses argumentos, fica inviável o esforço generalista de possibilitar uma mesma vivência aos estudantes, que todos tenham as mesmas reações ou, até, que elas possam ser classificadas em aceitáveis ou não, visto que até mesmo vivências corriqueiras são estritamente individuais a ponto de serem distintas para cada pessoa. Não há como findar a vivência nem tampouco mensurar seus efeitos por meios racionais.

Quanto ao mais da vida, as chamadas 'vivências', qual de nós pode levá-las a sério? Ou ter tempo para elas? Nas experiências presentes, receio, estamos sempre 'ausentes': nelas não temos nosso coração – para elas não temos ouvidos. Antes, como alguém divinamente disperso e imerso em si, a quem os sinos acabam de estrondear no ouvido as doze batidas do meio-dia, e súbito acorda e se pergunta 'o que foi que soou?', também nós por vezes abrimos depois os ouvidos e perguntamos, surpresos e perplexos inteiramente, 'o que foi que vivemos?', e também 'quem somos realmente?', e em seguida contamos, depois como disse, as doze vibrantes batidas em nossa vivência, da nossa vida, nosso ser – ah! e contamos errado... Pois continuamos necessariamente estranhos a nós mesmos, não nos compreendemos, temos que nos mal entender, a nós se aplicará para sempre a frase: 'Cada qual é o mais distante de si mesmo' – para nós mesmos somos 'homens do desconhecimento' (NIETZSCHE, 2009, p. 7).

O esforço para instrumentalizar, tornar consciente ou racionalizar a vivência é herdeiro de uma vontade de verdade. Uma tentativa inglória de correspondência entre o mundo real e o discurso criado sobre o mundo. No mundo real tudo é impermanente. A busca e o desejo da verdade são incompatíveis com a fugacidade do mundo. Aqui bem cabe a indagação de Nietzsche (2016, p. 88): "o que são, então, nossas vivências? São muito mais aquilo que nelas pomos do que o que nelas se acha! Ou deveríamos até dizer que nelas não se acha nada? Que viver é inventar?". Afirma o filósofo que experimentar significa acumular vivência, o que viabiliza a criação. Passar por uma gama de vivências variadas e abertas ao acaso é o que permite ao homem cultivar a si mesmo, adentrar na sua existência e superá-la dentro dela própria.

Aquele cuja alma anseia haver experimentado o inteiro compasso dos valores e desejos até hoje existentes e haver navegado as praias todas desse “mediterrâneo” ideal, aquele que quer, mediante as aventuras da vivência mais sua, saber como sente um descobridor e conquistador do ideal, e também um artista, um santo, um legislador, um sábio, um erudito, um devoto, um adivinho (NIETZSCHE, 12, §382)

A aceitação e, sobretudo, a afirmação do mundo e seus paroxismos requer um esforço constante e diário para que não sucumbamos aos ditames da razão nem a sentidos teístas ou que pretendem explicar a existência. Afirmar o acaso e o instante é tarefa árdua e perigosa para que seja possível o dizer “sim” à vida sem construções e idealizações frustradas de um mundo ideal.

Recorremos mais uma vez a Nietzsche (2016, p. 87): “tudo isso que chamamos de consciência é um comentário, mais ou menos fantástico, sobre um texto não sabido, talvez não ‘sabível’, porém sentido” . Conscientes dessa dimensão fantástica e inventiva, questionamos os rígidos pilares e os valores tradicionalmente vigentes. Refutamos os discursos com pretensões universalizantes, afirmamos as variadas formas de produção do conhecimento e problematizamos os limites da razão. Isso posto, fazemos uso e nos ancoramos na noção de vivência com o intuito de descolonizar a tirania da razão e descolar a racionalidade da mediação do corpo com as sensações.

O currículo cultural da Educação Física não abre mão das vivências das práticas corporais. Reafirma a importância de brincar a brincadeira, dançar a dança, lutar a luta, praticar o esporte ou a ginástica, tendo como ponto de partida a ocorrência social. Escapando da armadilha da racionalização escolar, os momentos de vivência são pura expressão da gestualidade a partir das referências que os estudantes possuem. Seria contraditório um “ensinar a fazer”. O foco reside muito mais no fazer como já fez ou como acha que deve fazer. É esse brincar, dançar, lutar, praticar o esporte ou a ginástica que potencializa a dimensão estética, o sentir na pele. Apesar dos contatos com discursos variados sobre as práticas corporais – assistir a um filme, ler um texto, ouvir uma explicação do professor ou do colega, realizar uma visita ao local onde a manifestação acontece, entre tantas outras possibilidades – no entender de Nietzsche, ousamos dizer, também configurarem vivências, pois se constituem em portas de entrada para novas e inusitadas formas de ver e

sentir as brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas, que modificam, questionam ou desestabilizam os primeiros olhares e as sensações anteriores; não são tomadas como encaminhamentos pedagógicos aos quais se denominam vivências, simplesmente porque, na maioria das vezes, objetivam promover análises e reflexões sobre a manifestação tematizada. Na teoria curricular cultural da Educação Física, as vivências dizem respeito exclusivamente à experimentação da gestualidade para novas e inusitadas formas de ver, sentir e experimentar as práticas corporais.

A proposta aqui esboçada é a implosão das idealizações e, consequentemente, um afastamento da herança da visão metafísica de mundo para uma dimensão mais imanente e vitalista sem recorrer a posições transcendentais por mais sedutoras e vistosas que se apresentem. Fundamentados na filosofia nietzschiana, ratificamos o caráter redutor que esses elementos exerceram e ainda exercem sobre a vida<sup>4</sup>. O convite de aproximar o conceito de vivência explorado na obra de Nietzsche ao currículo cultural significa associar e, sobretudo, afirmar a potência do contato, do embate e do conflito inerente ao viver. Desse modo, amplia-se a possibilidade de abertura para uma dimensão do imponderável, do inapreensível. Adentrar nesse contexto é enxergar a potência disparadora da vivência. É compreender com o corpo para ser e dizer. É experimentar a vida sem qualquer mediação de teorias, valores morais e mandamentos religiosos. É, em termos nietzschianos, tornar-te quem tu és.

### Em Foucault...

Para elaborar a noção de experiência, pensemos primeiramente no processo de subjetivação, que compreende três elementos centrais: o assujeitamento a determinadas verdades; as técnicas de controle e manutenção de determinadas verdades em detrimento de outras; e a subjetividade, ou o exercício de si sobre si mesmo praticado pelo próprio sujeito no qual o poder se exerce. Percebe-se, portanto, a existência de um duplo jogo que garante a constituição dos

---

4 É de bom tom ressaltar que o currículo cultural não opera apenas com aqueles que refutam o caos, as incertezas e as angústias da vida, que mesmo diante delas as assumem como condição de existência. Isso quer dizer que o currículo cultural não nega a presença nas aulas daqueles que se submetem às identidades, às regras, não as tensionam e se agarram nas certezas (produzidas por outros) para guiar a sua vida, se ancorando na ciência, na transcendência, na metafísica das religiões. No currículo cultural, todos os modos de ser, pensar, agir, são em um primeiro momento acolhidos, reconhecidos para, no segundo momento, tensionar a pretensa estabilidade e essência do ser, da vida.

sujeitos. Por um lado, tem-se a submissão a determinadas condições de poder (assujeitamento), por outro, há produção de uma subjetividade, de um agir do próprio indivíduo sobre as condições de submissão (FOUCAULT, 2014a).

Para a compreender essa colocação, pensemos na relação entre verdade e poder. Foucault (2014b) sugere uma relação de dependência onde, o poder, exercido pelos e sobre os sujeitos, precisa de um saber, uma verdade para se legitimar, ou seja, o poder precisa ser compreendido pelos outros como verdadeiro. Convém abrir um parêntese para lembrar a referência ao poder no pensamento foucaultiano quer dizer as relações de poder, consideradas como algo que se exerce, que é imanente e intencional. O poder se inscreve nos corpos sociais por meio de dispositivos instrumentais que produzem sujeitos que atuam em contextos específicos. As relações de poder ocorrem por meio da produção e troca de signos (verdades); desse modo, ele só existe em ato. A existência do poder implica reconhecer o sujeito sobre o qual se exerce o poder como sujeito de ação, isto é, um sujeito que também é capaz de exercer o poder (FOUCAULT, 2014c).

Por exemplo, um professor não é visto e tampouco se vê enquanto sujeito professor se não assume determinadas formas de poder do próprio lugar da docência. Com o aluno não é diferente, pois para se ver e ser visto como tal, terá que assumir determinadas formas de poder desse lugar. E é somente estando assujeitado a determinadas formas de poder que o sujeito é capaz de exercitar o agir sobre si mesmo de maneira a produzir outros modos de ser professor ou aluno, isto é, outras formas de subjetividade. Considera-se também que a vinculação voluntária a uma verdade implica uma vinculação involuntária a determinada forma de poder que governa a ordem discursiva do que se quer tomar por verdade.

Tomemos a forma como o cenário neoliberal ganha espaço nos discursos pedagógicos da atualidade, haja vista as metodologias ativas, o professor reflexivo, o aluno protagonista. Eles sugerem o desenvolvimento de uma autogestão, no campo da subjetividade, dos comportamentos dos envolvidos com a prática. Rose (1998) argumenta que as capacidades subjetivas dos indivíduos no contexto de organização política neoliberal são incorporadas aos objetivos do poder público. Ao aderirmos voluntariamente às práticas pedagógicas que têm como objetivo orientar indivíduos para noções de gestão

do eu, vislumbrando atender às necessidades do mercado de trabalho, nos submetemos involuntariamente à lógica neoliberal do governo dos corpos.

Foucault (2014b) propõe uma atitude de recusa do poder, não no sentido de acabar com ele, mas de assumir que nenhum exercício de poder possui legitimidade intrínseca. Ora, não há como ficar de fora do uso do poder, mas pode-se colocá-lo em questão, desconfiar das verdades e das estruturas que o mantêm enquanto real em si. Aqui o autor se depara com outra problemática: a do sujeito como produtor de si mesmo.

Adentramos, então, na questão da experiência. Baseados em Foucault (2014c), pensamos a produção de si, o exercício do sujeito de constituição da própria subjetividade como exercício de aquisição de experiências. Assim, criar estratégias para produção de outros saberes e outras formas de exercer poder é parte do processo de constituir-se enquanto um sujeito de experiência.

Há um sujeito porque é possível traçar a genealogia das formas de produção dessa experiência. Temos aqui a virada historicista em sua radicalidade:

[...] o que pode ser colocado em uma perspectiva histórica não está restrito às diferentes descrições que os homens produziram de sua experiência de si mesmos. Na perspectiva de Foucault, a experiência de si não é um objeto independente que permaneceria imutável, através de suas diferentes representações, mas, antes, é a experiência de si a que constitui o sujeito, o eu enquanto si mesmo (soi, self). É essa a razão pela qual o sujeito mesmo tem uma história (LARROSA, 1995, p. 53).

O autor complementa que para isso se faz necessário também um estudo dos mecanismos que constituem o que é dado como sujeito. Pensando com Larrosa (2002, p. 28), pontuamos que a experiência “não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’”. Desse modo, abrir-se à experiência caminhará na contramão da busca pela assunção a determinadas formas de poder. Ela se dá a priori, num campo pré significado, movido mais por sensações do que representações. A experiência de si perpassa, primeiro, deixar-se atravessar pelos acontecimentos cotidianos, não no sentido de estar suscetível ao apego

a cada um deles, mas no sentido de estar aberto o suficiente para, em um segundo momento, permitir-se a si mesmo ser transformado por eles.

Larrosa (2002, p. 28) ainda toma duas notas sobre a noção de um saber de experiência. A primeira entende que a mesma estabelece no sujeito sua relação com a própria existência, que é singular em cada um e, se constrói e destrói durante a própria prática do viver. A segunda ressalta a diferenciação entre experiência e experimento, pontuando que se na lógica do experimento produz-se um consenso, na lógica da experiência produz-se multiplicidade, diferença. “Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez” e, que afeta diferentemente cada um dos sujeitos que se expõem a determinado acontecimento (mesmo que seja um mesmo acontecimento atravessando diferentes indivíduos).

O discurso da autoridade sobre o ser professor serve de ilustração. A autoridade é vista como condição fundamental para condução da prática pedagógica na instituição escolar, ao mesmo tempo que captura o ser docente de forma a tornar-se condição necessária à existência da docência. Logo, a docência implica o exercício da autoridade. Sem compreender o que produz esse discurso, professoras e professores agem a partir dele, perpetuando uma mesma lógica que massacra outras formas de existência – como o ser criança.

Larrosa (2002) emprega a palavra paixão de três formas para entender a exposição à experiência. Em primeiro lugar, associada ao padecimento. A paixão assume o padecimento como um viver. Assumir de forma pública, como se ao assumir determinada paixão já fôssemos capazes de compreender as verdades que nos tornam sujeitos dentro de determinada ordem discursiva e, assim, assumir dentro do contexto determinadas formas de exercer poder.

As práticas de si, estudadas por Foucault (2017), pressupõem a invenção de práticas pelos sujeitos, as quais permitem o exercício de compreender os processos de construção das verdades que os constituem. Essas práticas só são materializadas por meio de um cuidado de si<sup>5</sup>. Cada indivíduo, ao cuidar

---

5 Para tratar do cuidado de si, Foucault (2014c) apoia-se nos gregos antigos, que tinham esse preceito como um dos grandes princípios da cidade, uma grande regra de conduta social. Os sujeitos precisavam conhecer-se e, assim, cuidar-se, governar-se para conduzirem bem a si e também aos outros. Foucault não pretende trazer esse cuidado dos gregos para os tempos atuais, mas pensar a partir dele práticas que permitam compreender as teias de poder que nos constituem como sujeitos e, ao mesmo tempo, possibilitar a produção de outras teias, possibilitar práticas de liberdade.

de si, é capaz de elaborar técnicas que produzem outras formas de ser e estar no mundo, outras formas de conduzir-se em determinados contextos.

Para Larrosa (2002), a paixão também pode referir-se a uma responsabilidade em relação ao outro, não desvinculada da liberdade. Compreende-se, a partir de Foucault (2017), que a liberdade só se dá refletida em uma ética. Se as verdades assumidas não possuem legitimidade intrínseca, busca-se escapar o máximo possível das relações de dominação para/com o outro e para/consigo mesmo. Entende-se, assim, a experiência como possibilidade de prática de liberdade. Mediante a noção da liberdade problematizada como ética e da impossibilidade de escaparmos das relações de poder, devemos administrá-las sem nos submetermos, tampouco submetendo os outros, às relações de dominação. Cuidar de si com vistas à liberdade requer atenção redobrada para o modo como gerenciamos os usos do poder para que não o façamos para a dominação. Praticar a liberdade é assumir um posicionamento político sobre as coisas, assumir que o outro também produz e é produzido de outras formas.

Por fim, paixão também pode ser entendida como a experiência do amor:

[...] o sujeito apaixonado não é outra coisa e não quer ser outra coisa que não a paixão. Daí, talvez, a tensão que a paixão extrema suporta entre vida e morte. A paixão tem uma relação intrínseca com a morte, ela se desenvolve no horizonte da morte, mas de uma morte que é querida e desejada como verdadeira vida, como a única coisa que vale a pena viver, e às vezes como condição de possibilidade de todo renascimento (LARROSA, 2002, p. 26).

Aí reside a capacidade transformadora da experiência, sendo que, ao deixar-se afetar pelas coisas por meio desse exercício de si e da escolha em assumir e recusar determinadas verdades, produz-se outras formas de ser, outras formas de vida. Compreende-se, então, a experiência como algo que transforma o indivíduo, algo que impede que ele permaneça o mesmo, que o arranca de um estado criado pelo processo de assujeitamento, abrindo-o para uma dissolução de si (BRANDÃO, 2016).

Ao trazer esse debate para o currículo cultural da Educação Física, consideramos que as práticas pedagógicas constroem e modificam as relações dos sujeitos consigo mesmos e com os outros, construindo também

experiências (LARROSA, 1995). Amparado em Foucault, Nunes (2018) acrescenta a experiência de si como uma das dimensões do planejamento no currículo cultural. O trabalho durante as aulas pode levar os envolvidos à compreensão de que as práticas e modos de vida são fruto de produções; de que, ao reconhecer que as produções discursivas sobre determinada prática corporal ou sobre os seus sujeitos não possuem uma legitimidade intrínseca, é possível assumir e/ou recusar determinadas verdades; e, também, produzir outras formas de se relacionar com as práticas corporais e com seus representantes.

Se olharmos menos para a instituição escolar e mais para os momentos cotidianos em sala de aula, arriscamos dizer que as alternativas para viver de fato a construção de uma experiência aos modos como propõe Larrosa se tornam mais palpáveis. Apenas nas aulas, com os alunos, é possível percorrer o “caminho das incertezas, as multiplicidades de trocar a zona controlada pela zona das trincheiras” (MONTEIRO; MENDES, 2018, p. 20).

Trata-se, aqui, de compreender as aulas enquanto um acontecimento. Trata-se de tomá-las como espaços que viabilizam experiências de encontros com diferentes formas de existência. Se considerarmos os princípios ético-políticos<sup>6</sup> do currículo cultural, a “ancoragem social dos conhecimentos” garante que as práticas corporais sejam abordadas na escola da maneira como são significadas fora dela; isso possibilita que os estudantes compreendam as relações de poder que permeiam e constituem a própria prática. Por sua vez, o “reconhecimento da cultura corporal da comunidade”, a “justiça curricular” e a “descolonização do currículo” permitem que os elementos da cultura e os praticantes das brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes estudados possam compreender a identidade de si, dos outros e das coisas como uma amálgama, para pensar em abertura, para transgredir os limites normativos impostos pela identidade e, assim, afirmar outras possibilidades de ser e fazer. Com isso, discentes e docente também se tornam produtores daquilo que estudam, ao passo que a imersão na prática os torna sujeitos da mesma (NUNES, 2018).

O trabalho pedagógico influenciado por esses princípios possibilita o acesso à experiência de algumas maneiras: 1) por meio da preocupação em articular

---

6 Não se trata de um guia, um manual externo apartado da prática pedagógica e de seus sujeitos.

os temas<sup>7</sup> e conhecimentos com as práticas já significadas pela turma; e 2) por meio da afirmação de outras formas de existir das práticas corporais e dos envolvidos, para além daquelas concebidas como verdadeiras e hegemônicas. Assim, a corrida como forma de lazer que acontece na praça do bairro aos finais de semana abastece as aulas como tema, garantindo que a corrida nesse contexto aconteça no espaço da escola de modo a ampliar e aprofundar a leitura dos códigos que determinam aquele contexto, ao mesmo tempo em que, ao longo dos estudos sobre a corrida, outras formas de existir da modalidade também surjam por meio de questionamentos suscitados pelos estudantes, desestabilizando algumas bases sólidas determinadas pela normatividade.

Importante alertar que nesses princípios reside uma preocupação com o presente, tendo em vista suas delimitações espaço-temporais e ocorrências pontuais, sendo que não existe um estado pleno de afirmação da diferença dentro dos sistemas de relação de poder que se deslocam e modificam. É a aula, propriamente dita, que abre a possibilidade para a aquisição de diferentes experiências, criando saídas para a constituição de outras formas de ser sujeito e, também, outros modos de fazer e dizer sobre as manifestações tematizadas e seus representantes. A proposta aqui é pensar a partir das possibilidades de tematização das práticas corporais um cenário possível de construção da experiência de si, que atravessasse tanto os estudantes quanto o próprio sujeito docente.

### Considerando...

... tudo o que foi colocado, é possível afirmar que não há um estado permanente de liberdade no qual atuamos em todas as circunstâncias sobre o nosso ser sujeito. A estética da existência ajuda a pensar em uma experiência do agora, o que implica a abertura para a vivência, para a vida. A aula é singular para cada sujeito, e as forças que o atravessam em alguns contextos são as mesmas e em outros não. As aulas têm que ser consideradas como momentos únicos de experiência de vida, que derivam dos percursos daqueles que

---

7 O termo “tema” sugere um estudo ampliado e aprofundado sobre os objetos tratados durante as aulas. É por meio das tematizações que professores e alunos identificam, interpretam e modificam discursos produzidos sobre determinadas práticas corporais e seus sujeitos e se aproximam de uma compreensão comprometida com o modo como se produz as formas de ver o mundo (SANTOS; NEIRA, 2016).

passaram/passarão por muitas vivências. Pensar no agora implica entender a aula como um acontecimento que a tudo e a todos transforma por meio das relações estabelecidas, e pensar nessa experiência também implica compreender que os indivíduos que a compõem são outros a cada dia, nunca os mesmos, sempre diferença. A experiência de si transgride os limites dados pelo objeto de estudo, pelos conhecimentos sobre a prática. Ela se dá de forma que a relação entre práticas e sujeitos modifica a relação do sujeito consigo mesmo.

Retomemos a questão do cuidado de si para conhecer-se. O conhecer-se implica compreender as concepções que constituem o “si”, concepções de mundo, de sociedade, de família, de infância, de trabalho, de corpo etc. Ser um sujeito de experiências, construir a experiência de si, pressupõe localizar essas questões e as transformar, de forma a melhor conduzir um ser sujeito, permitindo, também, que o outro produza sua própria forma de se conduzir, afirmando assim formas de existir.

Um trabalho nesse caminho pressupõe expor os sujeitos a eles mesmos em cada uma das aulas, de forma a desestabilizar certezas, incomodar e inquietar, até que surjam perguntas e se possa atuar sobre elas. O perguntar possibilita criar. Quando o professor questiona e problematiza, produz um leque de saídas, potencializa a criação de respostas (temporárias), e o experimentar dessas respostas modifica a todos, modificando também a relação que estabelecem com o mundo.

Tomar a vivência e a experiência de si nos termos aqui explicitados faz pensar nas aulas de Educação Física como espaços de resistência aos tensionamentos gerados pela instituição escolar e pela racionalidade política neoliberal. Quem sabe, conduzam seus sujeitos a potencializar possibilidades transgressoras desses limites em si, na escola, na vida.

## Referências

BRANDÃO, R. T. P. Experiência e transformação de si: Foucault e a estetização da vida. *Interespaço: revista de geografia e interdisciplinaridade*. v. 2, n. 4, p. 81-96, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18766/2446-6549/interespaço.v2n4p81-96>. Acesso em: 26 ago. 2022.

DEWEY, J. *A escola e a sociedade: a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'Água, 2002.

DRUCKER, P. A sociedade pós-capitalista. São Paulo: Pioneira, 1999.

ESCUADERO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem da educação física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica**. 2011. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/nyna\\_03.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/nyna_03.pdf). Acesso em: 14 ago. 2022.

FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos: curso Collège de France (1979-1980)**. São Paulo: Martins Fontes, 2014a.

FOUCAULT, M. Técnicas de si. In: MOTTA, M. B. (Org.) **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. p. 118-140.

FOUCAULT, M. Sujeito e o poder. In: MOTTA, M. B. (Org.) **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c. p. 264-296.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, M. B. (Org.) **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017. p. 258-280.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. **Motriz**. Rio Claro, v. 05, n. 01, p. 10-14, jun. 1999. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6619>. Acesso em 27 ago. 2022.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LARROSA BONDÍA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 35-86.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2022.

LIMA, M. E. **A Educação Física no projeto político-pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos.** 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/emilia\\_01.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/emilia_01.pdf). Acesso em: 26 ago. 2022.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano.** São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola.** São Paulo: Phorte, 2000.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física infantil: inter-relações leitura, movimento e escrita.** São Paulo: Phorte, 2002.

MONTEIRO, A.; MENDES, J. R. Salas de aula como espaço de com-posições da diferença na formação docente. **Revista de educação, ciência e cultura**, Canoas, v. 23, n. 1, p. 13 - 25, 2018. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4231>. Acesso em: 26 ago. 2022.

MÜLLER, A. **A avaliação no currículo cultural de educação física: o papel do registro na reorientação das rotas.** 2016. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/arthur\\_01.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/arthur_01.pdf). Acesso em: 14 ago. 2022.

NEIRA, M. G. **Educação Física.** São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas.** São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura.** São Paulo: Phorte, 2009a.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Praticando estudos culturais na Educação Física.** São Paulo: Yendis, 2009b.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, F. **A Gaia Ciência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NIETZSCHE, F. **Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais.** São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade: ou da Modernidade como uma sociedade educativa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NUNES, M. L. F. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. In: FERNANDES, C. (Org.). **Ensino Fundamental: Planejamento da prática pedagógica: revelando desafios, tecendo ideias**. Curitiba: Appris, 2018. p. 77-115.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

POPKEWITZ, T. A reforma como administração social da criança: globalização do conhecimento e do poder. In BURBULES, N.; TORRES, C. A (Orgs.) **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 107-125.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. (Org.), **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da Educação Física. **Pro-Posições**. Campinas, v.30, e20160168, 2019.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIESENTEINER, J. L. O conceito de vivência (Erlebnis) em Nietzsche: gênese, significado e recepção. **Kriterion**, v. 54, v. 127, p. 141-155, 2013.