PACO EDITORIAL

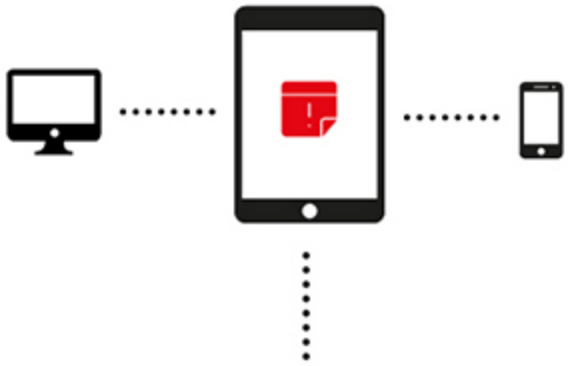
EDUCAÇÃO FÍSICA MENOR

RUBENS ANTONIO GURGEL VIEIRA

EDUCAÇÃO FÍSICA MENOR

RUBENS ANTONIO GURGEL VIEIRA

PACO EDITORIAL



IMPORTANTE

Cuidamos para que a produção deste ebook tivesse o mesmo padrão de qualidade das nossas obras impressas. Mas poderá ter variação na apresentação do conteúdo de acordo com cada dispositivo de leitura.

Copyright © 2022 by Paco Editorial

Direitos desta edição reservados à Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

Revisão: Renata Moreno

Capa: Vinicius Torquato

Diagramação: Leticia Nisihara

Edição em Versão Impressa: 2022

Edição em Versão Digital: 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V718e	
Educação física menor / Rubens Antonio Gurgel Vieira. - 1. ed. - Jundiaí [SP] : Paco, 2022. Recurso digital Formato: ePub Requisitos do sistema: Multiplataforma ISBN 978-65-5840-836-9 1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Educação física para crianças. 3. Educação física - Aspectos sociais. 4. Professores de educação física - Formação. I. Título.	
Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária - CRB-7/6439	
22-77636	CDD: 613.7 CDU: 613.71

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues (UNIVAS/MG) (Lattes)

Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi (FATEC-SP) (Lattes)

Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna (UNESP/ASSIS/SP) (Lattes)

Prof. Dr. Carlos Bauer (UNINOVE/SP) (Lattes)

Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha (UFRGS/RS) (Lattes)

Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa (FURG/RS) (Lattes)

Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes (UNISO/SP) (Lattes)

Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira (UNICAMP/SP) (Lattes)

Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins (UNICENTRO-PR) (Lattes)

Prof. Dr. Romualdo Dias (UNESP/RIO CLARO/SP) (Lattes)

Profa. Dra. Thelma Lessa (UFSCAR/SP) (Lattes)

Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt (UNIPAMPA/RS) (Lattes)

Prof. Dr. Eraldo Leme Batista (UNIOESTE-PR) (Lattes)

Prof. Dr. Antonio Carlos Giuliani (UNIMEP-Piracicaba-SP) (Lattes)

Paco Editorial

Av. Carlos Salles Bloch, 658

Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Salas 11, 12 e 21

Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100

Telefones: 55 11 4521.6315

atendimento@editorialpaco.com.br

www.pacoeditorial.com.br

Para a Rebeca e o João Pedro, meus amores.

AGRADECIMENTOS

São muitas pessoas a serem mencionadas como participantes ativas na confecção deste livro. Começo pelos familiares, pela maravilhosa família que inicia dentro de casa com minha amada Rebeca e meu querido João Pedro, filho por vir. Meu pai e mãe, irmãs e familiares mais próximos completam essa base de onde tudo parte.

Em sequência, gostaria de agradecer à minha família acadêmica: professora Alexandrina Monteiro, orientadora de doutorado de uma generosidade sem fim; professor Marcos Garcia Neira, meu orientador de mestrado e banca de doutorado, eterna referência; professor Silvio Gallo, que esteve presente na banca de doutorado e do qual muitas aulas assisti; professor Mário Nunes, banca de mestrado e doutorado que sempre contribui com problematizações potentes; professor Alexandre Filordi, presente na minha banca de doutorado e agora colega de trabalho na Ufla; meus amigos de caminhada Pedro Bonetto, Clayton Borges e Maísa Ferreira, parceiros e parceira acadêmicos de muitas horas.

Não posso deixar de agradecer à minha antiga família profissional na Fefiso Sorocaba, da qual destaco os professores Mauricio Massari, Iris Santoro, Valentim Vieira, Jorge Arcanjo e Gisele de Oliveira como os mais próximos e que ajudaram a criar um ambiente de trabalho sensacional dentro de uma instituição com valores dos quais compartilho. Foi também nessa instituição que tive contato com alunos e alunas que tanto me ajudaram a pensar nos últimos anos, com destaque para João Pedro Lopes, Elder de Oliveira, Paulo Lopes, Andressa Araujo e Gabriela Andreotti.

Sou também muito agradecido a algumas instituições que, sem elas, essa caminhada jamais existiria: Feusp, FE-Unicamp e CBCE – que elas continuem firmes na construção de uma sociedade melhor!

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

SUMÁRIO

FOLHA DE ROSTO

DEDICATÓRIA

AGRADECIMENTOS

EPÍGRAFE

APRESENTAÇÃO

PREFÁCIO – UMA EDUCAÇÃO FÍSICA MENOR E OS DESAFIOS PARA UMA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

INTRODUÇÃO – EDUCAÇÃO FÍSICA, CURRÍCULO, CULTURA E DIFERENÇA

CAPÍTULO 1. MENORIDADE E EDUCAÇÃO
Genealogia do conceito

CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO FÍSICA FILHA DA MODERNIDADE
Da atualização esportiva aos pressupostos psicobiologicistas
Das ciências psicobiológicas para as ciências humanas: um movimento de minoração na Educação Física

CAPÍTULO 3. CRÍTICA CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO FÍSICA
A emergência da Educação Física pós-crítica
O que deseja a Educação Física pós-crítica?

CAPÍTULO 4. ABERRAÇÕES CONCEITUAIS: O PÓS-ESTRUTURALISMO
Afirmando um pensamento diferencial para a Educação Física

CAPÍTULO 5. ABERRAÇÕES SOCIOMAQUÍNICAS: O CAPITALISMO COMO ALVO
Micropolítica e microrrevoluções do desejo

CAPÍTULO 6. ABERRAÇÕES IDENTITÁRIAS: PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS EM QUESTÃO
O sujeito culturalista e os encaminhamentos didáticos do currículo cultural
Riscos da política identitária
Crítica ao sujeito culturalista

CAPÍTULO 7. VIRTUALIDADES DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA MENOR
Diferença pura
O sujeito da educação a partir do pensamento deleuze-guattariano
A problemática da aprendizagem e singularização
Pistas do aprender: esquizoaprendizagem como linha de fuga
Aprendizagem na cibercultura
Virtualidades didáticas

EM DEFESA DA ESCOLA (E DA EDUCAÇÃO FÍSICA) MENOR

POSFÁCIO

REFERÊNCIAS

PÁGINA FINAL

APRESENTAÇÃO

Faço parte do mundo esportivo desde meados dos anos 1990, quando, ainda na infância, passei a frequentar a unidade da Associação Cristã de Moços localizada em minha cidade natal – Sorocaba/SP. Naquele espaço aprendi jogos coletivos, esportes aquáticos e outras modalidades que me fascinaram e preencheram minha vida a ponto de buscar na Educação Física uma profissão. E assim o fiz, entre os anos de 2004 até 2008, na faculdade mantida pela mesma instituição. Também naquele espaço, posteriormente, passei meus primeiros anos como profissional de Educação Física, realizando tarefas como ministrar aulas de esportes, organizar torneios e campeonatos, brincar com crianças em colônias de férias e acampamentos.

Durante esse período formativo, pouco me interessava por temas como currículo, escola, cultura e docência. Toda a leitura em ciências humanas ao longo da graduação havia se resumido em alguns livros de Edgar Morin, Paulo Freire, Jocimar Daolio e o clássico livro *Metodologia de Ensino de Educação Física* (Soares, 1992). Considerando o percurso dos meus colegas, posso dizer até mesmo que fui um ponto fora da curva por me aventurar nesses textos, fruto de uma curiosidade e sede por conhecimento – lia praticamente tudo o que os professores e professoras recomendavam, de fisiologia do exercício à psicologia do esporte.

Mas a verdade é que, resguardado esses encontros pontuais com alguns pensadores de humanidades, a maior parte da formação estava voltada para o âmbito esportivo dentro do campo do bacharelado. O contexto começa a mudar com dois acontecimentos: a aprovação em concurso para professor de escola estadual pública e a participação no Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de

Educação da Universidade de São Paulo (GPEF-Feusp), coordenado pelos professores Marcos Garcia Neira e Mario Luiz Ferrari Nunes.

A docência escolar forçou transformações importantes na minha concepção de sociedade e propósito de vida e o GPEF foi um ponto de apoio fundamental que possibilitou tais mudanças. Inicialmente, a aproximação tinha como motivação maior, assim como muitas outras pessoas nesse planeta capitalista, o progresso na carreira. Nada moralmente condenável, mas talvez um pouco distante da perspectiva de mundo dos indivíduos que compunham aquele espaço acadêmico, engajadas em lutas a favor das marginalidades excluídas e justiça social. Não se realiza as leituras que circulam por ali sem entender melhor a docência, a vida, o mundo, as relações de poder, a política e, consequentemente, sem se modificar profundamente. Em caso contrário, ou não se compreendeu as obras, ou não há sensibilidade alguma frente às dores do mundo – algo muito comum na contemporaneidade.

Em processo lento e contínuo, movimento no qual julgo ainda estar imerso e do qual espero nunca cessar, o envolvimento com o GPEF e a consequente entrada no mestrado para realizar uma pesquisa entre os anos de 2010 e 2013 abriram então veredas inexploradas das quais o resultado final foi a formação de um investigador do currículo da Educação Física. Naquele momento o objeto de estudo foi a identidade docente no ensino superior a partir da ótica dos estudos culturais[1], quadro teórico de referência para aquele grupo, mas o debate curricular do componente tangenciava a dissertação e o envolvimento com o tema se tornava cada vez maior.

Então, no ano de 2015, veio a oportunidade de maior dedicação ao campo curricular a partir do ingresso no programa de doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (FE-Unicamp) como membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e

Práticas Corporais (Phala). Desde o princípio, a ideia era ter como intercessor o campo teórico do currículo cultural, dialogar com a produção do GPEF e contribuir com os avanços pós-críticos na Educação Física.

O que não estava previsto ou intuído era a mudança do referencial filosófico: encontros potentes com docentes e colegas na nova instituição promoveram algumas revoluções conceituais em minha forma de operar academicamente. Filósofos como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari apresentam propostas filosóficas que, ao mesmo tempo em que contribuíam para pensar algumas questões postas pela Educação Física culturalmente orientada, também colocavam alguns princípios e bases em xeque. A tese (Vieira, 2020) caminhou neste sentido, portanto, buscando responder algumas dessas questões.

O livro que agora o leitor possui em mãos é o produto final dessa caminhada. Não se trata de uma versão copiada integralmente da tese, realizei alterações que acredito serem importantes para dialogar com professores e professoras, bem como demais interessados e interessadas na proposta. Algumas mudanças incluíram a eliminação de algumas notas que julguei excessivas e a supressão do capítulo metodológico[2]. Assim, logo após a introdução em que posicionamos o livro no debate curricular da Educação Física, o primeiro capítulo apresenta o conceito de menoridade (ou minoridade), suas filiações filosóficas e educacionais. O capítulo serve como a base na qual se realizam as análises e propostas posteriores, em que estabeleço as conexões com a(s) denominada(s) filosofia(s) da(s) diferença(s), especialmente a partir dos escritos de Deleuze e Guattari, para introduzir a menoridade como uma concepção filosófica que subverte as padronizações e moralizações da educação moderna para promover outros usos do intelecto.

Na sequência, o capítulo dois se dedica a uma breve revisão do campo curricular da Educação Física. Apresento desde a emergência do campo em meados do século XIX até a contemporaneidade, analisado em conjunto com a literatura clássica da área sob a luz do conceito de menor. É nesse percurso que ficam evidentes as escolhas que levaram à aliança com a perspectiva pós-crítica da Educação Física, momento em que justifico o distanciamento com as outras propostas curriculares – mesmo que eu me sinta profundamente devedor de muitas delas. Neste capítulo, ainda que vários dos argumentos utilizados venham de referências que há muitos anos estão circulando na área, o ar fresco está na relação estabelecida com uma filosofia então inédita. Além do mais, como dito, é um capítulo importante para apresentar as justificativas da filiação teórica.

O leitor verá que dei preferência para o termo Educação Física pós-crítica ao invés de currículo cultural. Esta opção está baseada na ideia que a Educação Física cultural, ainda que seja a única existente alinhada aos preceitos pós-críticos até o momento, não necessariamente é a única via possível, tampouco é uma proposta estanque e livre de transformações. Deste modo, a aliança com a perspectiva construída não se dá de forma incondicional, e o terceiro capítulo trata de aferroar um debate intenso com algumas de suas premissas. Assim, o capítulo é fruto de um decalque filosófico amparado pela filosofia francesa contemporânea por cima de mapas criados pelos estudos culturais e multiculturalismo crítico, como forma de tensionar os limites e possibilidades da proposta culturalista. O terceiro capítulo versa, assim, sobre nossa "luta com anjos". Em artigo recente, Grossberg (2015), autor que é referência nos estudos culturais, aponta alguns limites desse campo teórico e sugere como *modus operandi* do movimento intelectual a recusa por binarismos concomitante a um intenso processo de

autocrítica. Tal intencionalidade traz consigo aberturas para novas questões que não permitem uma estabilização do plano filosófico habitado pelos conceitos criados pelos culturalistas. Ao tomar o currículo culturalmente orientado como aliado, investigo suas estabilizações maiores e suas irrupções menores, cartografando seus territórios atento a uma geografia pulsante, viva, em constantes alterações tectônicas. São mapas complexos, repletos de formações geofilosóficas vulcânicas. Nesse movimento, detecto alguns pontos mais intensos conectados com os temas do capitalismo, do identitarismo e da aprendizagem – pontos que denomino a partir do filósofo francês David Lapoujade (2015) como *movimentos aberrantes*.

Então, logo após a apresentação da discussão acerca da crítica filosófica, os capítulos subsequentes tratam dessas questões "tectônicas". No quarto adentro as tramas conceituais para argumentar pela necessidade de aprofundamento nas tecelagens teóricas, como forma de evitar certas generalizações filosóficas. O quinto capítulo se concentra na questão das amarrações socioeconômicas, ou seja, enfoca o capitalismo como a máquina de produção de nossos modos de vida e busca reforçar um debate enfraquecido nas teorizações pós-críticas da Educação Física. O sexto capítulo foca seus esforços nos riscos da política identitária, ainda que não se proponha a condenar ou superar essas formas de luta.

Falta então uma última aberração, um último grito profundo clamando por espaço e atenção: como essas transformações acontecem no indivíduo? Como mudamos a nossa subjetividade, impetramos complexidade, rigor e multiplicidade? Em suma, como nos modificamos em um processo que pode ser compreendido como aprendizagem?

Foi com este fôlego final e para encerrar o desenvolvimento da investigação que abordei no capítulo sete a questão da aprendizagem. E o

fiz de forma concomitante ao tema do ensino, sem, contudo, necessariamente estabelecer uma conexão causal. Para dar conta da tarefa, dividimos o capítulo em seções que buscam fundamentar uma Educação Física menor a partir de discussões filosóficas como diferença, sujeito e novas tecnologias.

Após verificar que aprendizagem é um termo evitado nas teorizações pós-críticas da Educação Física devido sua historicidade nas ciências biopsicológicas, me debrucei então em alimentar o debate trazendo outras concepções, a partir de outros campos teóricos. Como resultado desse empreendimento, apresento uma discussão acerca das transformações subjetivas mediante ações pedagógicas – todavia, uma concepção de aprendizagem calcada no referencial da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s), distante das vertentes psicológicas modernas. Inspirado em Gilles Deleuze, René Schérer, Silvio Gallo, Virgínia Kastrup e Alexandre Filordi de Carvalho, defendo uma concepção de esquizoaprender.

Por fim, encerro o capítulo apresentando um conjunto de treze virtualidades didáticas para o trabalho na Educação Física escolar que acredito estar alinhado com uma educação menor. Não tencionei criar outros modelos, procedimentos, encaminhamentos, etapas ou qualquer ferramenta cristalizada, mas exprimir algumas potencialidades micropolíticas em defesa da multiplicidade, necessidade manifesta em tempos reacionários. Assim, a metade final do último capítulo é dedicada a novas proposições para o campo da Educação Física e talvez a maior contribuição para o campo. Fruto de certa ousadia, nesta parte do livro estão algumas possibilidades de pensar a docência e o cotidiano escolar. Mas um arrojo que conserva a humildade, se limitando a principiar um debate na Educação Física, abrir alguns caminhos ao mesmo tempo em que soma esforços com outras produções clássicas e importantes para

pensar uma educação outra, um mundo outro. Espero que seja uma boa leitura!

Rubens Antonio Gurgel Vieira

13 de agosto de 2021

Notas

1. Vieira, Rubens Antonio Gurgel. *Identidades docentes no ensino superior de Educação Física*: um recorte da cidade de Sorocaba. 2013. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. O resultado da pesquisa está publicado em forma de capítulo de livro na obra *Monstros ou Heróis? Os currículos que formam professores de Educação Física* (Neira, Marcos Garcia; Nunes, Mário Luiz Ferrari. São Paulo: Phorte, 2016) e também em forma de artigo: Vieira, Rubens Antonio Gurgel; Neira, Marcos Garcia. Identidade docente no ensino superior de Educação Física: aspectos epistemológicos e substantivos da mercantilização educacional. *Movimento (Esefid/UFRGS)*, Porto Alegre, p. 783-794, 2016.
2. A metodologia adotada naquele momento foi a cartografia, inspirada na filosofia da diferença de Deleuze e Guattari, bem como nas experimentações de Suely Rolnik e do grupo mantido na UFF e UFRJ (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015). Todas as referências e o modo como criei uma cartografia para a tese estão disponíveis em Vieira (2020).

PREFÁCIO – UMA EDUCAÇÃO FÍSICA MENOR E OS DESAFIOS PARA UMA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física no Brasil tem realizado intensos debates com a Filosofia e com a Filosofia da Educação há décadas. Uma temática central nesse diálogo tem sido o corpo e a corporeidade, evidentemente. Agindo de forma direta sobre o corpo de cada um, não é de se estranhar que a Educação Física busque na Filosofia as formas de pensar o corpo, privilegiando aquelas que tornem possíveis as intervenções desejadas. Podemos identificar momentos em que esse diálogo foi centrado na Fenomenologia, de modo especial na noção de "corpo próprio" de Maurice Merleau-Ponty; outros momentos foram marcados pela interlocução com as questões políticas e sociais ensejadas por Marx e pelo marxismo. Mais recentemente, floresceu um debate com o campo dos estudos culturais, ensejando a noção de um currículo cultural da Educação Física, no debate de questões como identidade e diferença. Fala-se, também, na perspectiva de uma "Educação Física pós-crítica". Este livro, fruto da pesquisa e da tese de doutorado de Rubens Antonio Gurgel Vieira realizadas na Faculdade de Educação da Unicamp, abre uma nova frente de debates entre a Educação Física e a Filosofia.

O autor relata seu percurso pelo campo, sempre impulsionado por uma saudável curiosidade teórica, que o atraiu para a Filosofia ou para algo que talvez pudéssemos denominar uma "Filosofia da Educação Física", atravessado pelos interrogantes colocados pela perspectiva crítica, depois pelo currículo cultural, campo no qual realizou sua pesquisa de mestrado. Embrenhado na temática das identidades e das diferenças, postas pelos autores dos chamados estudos culturais, Rubens aproximou-se de filósofos franceses do final do século XX, que pensaram

no registro das diferenças, de modo especial Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, o que o levou a buscar a Faculdade de Educação da Unicamp e o Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais, o Phala, para realizar seu doutoramento. Os estudos no doutorado possibilitaram uma maior aproximação com os filósofos indicados e o levaram a elaborar a noção de uma "Educação Física pós-crítica", como uma ampliação à noção de currículo cultural, ao trazer novos autores e conceitos para pensar o campo.

Em minha forma de ver, o trabalho de Rubens na tese e agora, neste livro, constituem o que chamei antes de uma Filosofia da Educação Física, similar àquilo que se pratica em Filosofia da Educação. Em diálogo com Deleuze e Guattari, tenho pensado e praticado a Filosofia da Educação como um processo de criação conceitual (o ato especificamente filosófico, segundo os autores aludidos) a partir do campo educativo, tomado como plano de imanência no qual os conceitos podem brotar e florescer. Não é diferente o que faz Rubens, tomando como plano de imanência o campo da Educação Física. Nessa prática, nas pegadas dos filósofos franceses, a criação conceitual é a atividade central, mas é preciso levar em consideração que, de um lado, os conceitos não são criados do nada; sendo imanentes, eles são sempre produzidos, fabricados, a partir de problemas materiais que os suscitam. É para sermos capazes de pensar melhor um dado problema que os conceitos são criados, não para oferecer soluções prontas, rápidas e mágicas, não para criar e impor modelos, mas para provocar cada vez mais pensamento e criação. E, de outro lado, essa criação conceitual, que pode parecer algo muito complexo, não necessariamente o é; por exemplo, o deslocamento de um conceito de seu plano de imanência originário para outro plano de imanência, de um campo problemático para outro campo problemático, implica já em uma criação, em sua recriação, posto que

nesse processo o conceito transforma-se radicalmente e já não é o mesmo.

É este movimento que vemos num dos temas centrais deste livro. Rubens nos desafia a pensar uma "Educação Física menor" e não adiantarei aqui os belos movimentos de conceituação que o leitor poderá acompanhar nas páginas seguintes. Mas chamo a atenção para esse movimento criativo de recriação conceitual. Deleuze e Guattari propuseram, ainda na década de 1970, pensar a obra literária de Franz Kafka como uma "literatura menor", por considerar que ela foi produzida fora dos cânones da norma culta do alemão da época, fora, pois, daquilo que seria a "grande literatura" em língua alemã. Foram as diferenças praticadas por Kafka na língua alemã que produziram transformações que levaram a seu reconhecimento como escritor dos mais importantes do século XX, ainda que tenha morrido jovem e praticamente desconhecido. Depois, exploraram ideias como "ciência menor", "filosofia menor". O menor, aqui, tem o sentido daquilo que é feito à margem, do instituído e, justamente por isso, possui uma força criativa. Os filósofos designam como "maior" aquilo que é produto do aparelho de Estado, que dita normas, impõem modelos e formas de se fazer; o menor é aquilo que escapa, produz diferenças e resiste a ser capturado e transformado em modelo, isto é, tornar-se maior.

Duas décadas atrás, comecei a explorar o conceito de menor no campo da educação, propondo pensar uma "educação menor", produzida à margem da educação instituída, modelizada, gerada e gerida pelo Estado. Penso que são inúmeras as possibilidades e aberturas deste conceito para pensarmos a educação, o que fiz e tenho feito é apenas arranhar algumas possibilidades. Como indicado anteriormente, ele foi fruto de um deslocamento conceitual, isto é, a tomada do conceito produzido por Deleuze e Guattari no campo da Filosofia, remanejando-o

para o campo problemático da Educação. Neste campo, os problemas que nos afligem e que nos forçam a pensar são outros, distintos daqueles que levaram os filósofos a propô-lo para pensar a literatura, a língua, a filosofia, a ciência. Mestiçado com a problemática educativa, o conceito de menor, como educação menor, ganha outros contornos, encontra outras vizinhanças, produz outras relações.

Neste trabalho, Rubens produz um novo deslocamento, arrastando o conceito dos campos da filosofia e da filosofia da educação para o campo problemático da Educação Física. Aqui, mesmo trazendo contornos dos campos anteriores, ele ganha novas dimensões, é recriado, trabalhado de modo a permitir operar o pensamento sobre problemas outros.

Embora esse meu comentário esteja chamando a atenção para a dimensão conceitual do trabalho de Rubens, ele é bem mais amplo e abrangente. A dimensão conceitual aqui comparece para ensejar um modo outro de pensar a Educação Física, de convidar o leitor a esse movimento. O autor esforça-se por repensar o aprendizado em Educação Física e para além dela, embora seja ela o foco de interesse, propondo a ideia de um "esquizoaprender". Ideia que, certamente inquietará o leitor e que foi muito bem trabalhada.

Como o leitor pode perceber, são muitos os desafios que este livro enfrenta e ele o faz com competência e com coragem. Torna-se, assim, leitura importante para todos aqueles que se preocupam com a Educação Física e mesmo com a educação de modo geral, trazendo contribuições inovadoras, apontando caminhos interessantes, trilhando alguns deles e desafiando os leitores a pensar. Se isso já é algo digno de respeito, torna-se ainda mais urgente e desafiador nos tempos em que vivemos. Não tenho dúvidas de que este livro abre novas fronteiras no pensamento e na atuação no campo da Educação Física.

Sílvio Gallo
Professor titular da Faculdade de Educação da Unicamp
Março de 2021

INTRODUÇÃO – EDUCAÇÃO FÍSICA, CURRÍCULO, CULTURA E DIFERENÇA

O conceito de menoridade é central para esta obra, como o título deixa evidente. Contudo, irei me deter em seu significado e potencialidades mais adiante. Por ora, a intenção é inserir o contexto de produção e a intencionalidade do livro. Para tanto, discorrerei um pouco sobre o campo curricular da Educação Física: ainda que relativamente jovem, temos em pouco mais de um século de existência propostas curriculares forjadas em processos sociopolíticos imanentes e plurais. Com este livro não pretendo retomar as fartas, potentes e complexas obras que se debruçaram sobre o tema, mas somente manifestar alguns pontos de apoio nos quais os capítulos subsequentes se inserem – um anúncio das alianças.

Ainda de forma introdutória, o que seria currículo? E como as visões curriculares da Educação Física dão sustentação para a prática pedagógica? Como destarte para essa discussão, argumento em conjunto com Silva (2007) quando este afirma que toda proposta pedagógica é, igualmente, uma teorização curricular, a partir das quais diversas visões de sociedade emergem numa arena de confrontos em que se luta por diferentes posições políticas. Como consequência temos distintas perspectivas de educação, organização escolar, metodologias de ensino e avaliação.

Ao pensar o currículo como um território contestado, Silva declara que toda operação pedagógica realiza uma seleção arbitrária de conhecimentos a partir de um universo maior. Se há triagem de conteúdo, coexistem operações políticas com inúmeros vetores de força, pois definir um currículo é definir um projeto de sociedade, logo,

demanda uma visão de mundo, um caminho a ser percorrido na produção de subjetividades. O currículo nessa perspectiva é a instância em que a escola coloca em movimento seu projeto de guiar os rumos sociais. Por isso mesmo, a disputa pelo espaço curricular é feroz, complexa e incessante.

O discurso teórico de Tomaz Tadeu da Silva, colocado em circulação pelo livro *Documentos de Identidade* (2007), apresentou efeitos importantes na área da Educação Física. Neste livro, o autor perfaz um percurso que vai dos primórdios do século XX ao início do século seguinte, apontando uma série de intelectuais que influenciaram o campo do currículo ou poderiam servir como referência. Silva abre o texto defendendo uma concepção pós-estruturalista[3] de realidade, indagando se não seria melhor falar em discursos curriculares ao invés de teorias, entretanto permanece com o conceito de teoria sob-rasura, diante da sua difundida importância científica moderna, sendo impossível simplesmente esquecê-lo. Trabalhar sob-rasura é uma ideia de Hall (2008), quando afirma que, na falta de um conceito melhor, utiliza o termo identidade sob-rasura, entendendo seus limites e potencialidades. Muitas outras conceituações que serão trabalhadas neste livro apresentam a mesma condição de utilidade e precariedade, inclusive a própria ideia de identidade, na qual me deterei um pouco mais.

Nessa seara de lutas, Silva (2007), numa atitude didática, organiza o campo curricular em três grandes categorias: tradicional, crítico e pós-crítico. As primeiras remetem aos teóricos que buscaram métodos de ensino mais "eficientes" para os propósitos de uma sociedade industrial capitalista, alinhados ao potente discurso científico, organizando a escola de forma semelhante a uma empresa produtiva. A questão na visão tradicional é "como ensinar", naturalizando os temas e conteúdos elencados pela lógica industrial e alinhados ao mundo produtivo. Neste

processo, apagam-se as disputas que configuraram o currículo, reificando uma forma de ver o mundo que não reflete o interesse de todos.

Ainda com Silva, são currículos tradicionais aqueles que não contestam quais conhecimentos compõem uma trajetória escolar, a escolha está definida pela configuração social dada, restando aos sujeitos deste processo pensar em metodologias e técnicas que potencializem os objetivos fornecidos de antemão pela instituição educativa, alinhados a uma estrutura de poder sócio governamental orientada pelo e para o favorecimento de camadas privilegiadas em detrimento dos esforços de camadas oprimidas. A regra é clara: deve-se buscar ascensão social através das normas existentes, sem questionamento e com total devoção. Os que não se adaptam ao modelo normatizado e normalizado são excluídos e alijados dos benefícios ditos *sócio coletivos*.

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

Mas os debates não se limitaram entre as perspectivas tradicionais, pois as transformações sociopolíticas que inspiraram uma vasta produção teórica em meados do século XX colocaram em xeque a sociedade capitalista e suas formas de dominação. As teorias alinhadas com esse movimento foram categorizadas por Silva (2007) como teorizações

curriculares críticas, inserindo no mesmo bojo uma série de pensadores inspirados em distintas bases filosóficas, muitas delas com forte influência marxista. A tônica presente neste grupo de propostas, segundo Silva, é o questionamento dos aspectos essencializadores do currículo oficial, cuja principal preocupação pesa sobre "o quê ensinar".

Algumas dessas propostas viriam a inspirar a produção de currículos críticos para a Educação Física, com destaque para a proposta crítica-superadora (Soares, 1992), apoiada no materialismo histórico dialético, além da proposta crítico-emancipatória (Kunz, 1994), com conexões filosóficas com a escola crítica de Frankfurt[4]. Ambas as propostas organizadas pelos estudiosos da Educação Física antecederam a obra de Silva (2007) que realiza a tríplice classificação curricular. As teorias foram posicionadas como críticas no campo curricular da Educação Física pelas obras de Neira e Nunes (2006; 2009a), pois tinham como premissas o anseio de ser uma alternativa às pedagogias tradicionais alinhadas com as visões dominantes de mundo e escola.

Apesar de não discordar do movimento realizado por Neira e Nunes quanto à discussão e categorização metodológica dos currículos entendidos como crítico, uma vez que as concepções de sujeito e conhecimento desses currículos de fato se alinham com as concepções críticas, acredito que nessas propostas há alguns pontos que podem ser retomados para problematização – discussão que permeia o segundo capítulo.

Por fim, Silva (2007) entende como pós-crítico todos os currículos atravessados pelas questões teóricas comumente conhecidas como pós-modernas, pós-estruturalistas, pós-colonialistas, estudos de gênero, estudos queer, estudos de narrativas raciais, estudos culturais[5], entre outras. Em comum, essas correntes de pensamento rompem com muitos princípios modernos, concepções clássicas do conhecimento e

pensamentos representativos que estruturam relações de poder e dominação. Na Educação Física, as teorizações pós-críticas engendram a perspectiva conhecida como currículo cultural (Neira; Nunes, 2006; 2009a).

A divisão de Silva corre muitos riscos de se tornar simplificadora em análises mais descuidadas, mas também é demasiadamente difundida nos discursos acadêmicos para ser ignorada. Segundo Macedo (2006), o texto de Silva leva o campo curricular para as teorizações pós-estruturalistas ao defini-lo como prática de significações, mas mantém as preocupações com o conhecimento típicas das teorizações críticas e ignora muitas ambiguidades. Para superar este problema, Macedo propõe olhar para o currículo como espaço-tempo de negociações culturais, com constantes ressignificações.

Todavia, a análise cultural proposta por Macedo tampouco contempla a visão pretendida para a obra que está em suas mãos, uma vez que irei problematizar alguns dos usos da teoria cultural na Educação Física, olhando para o currículo como espaço de produção de subjetividades. Não obstante, a divisão curricular proposta por Silva ainda será utilizada, dada a sua influência sobre o campo curricular da Educação Física. Assim, o intuito é posicionar os argumentos na vertente pós-crítica, porém com as devidas problematizações que tal categoria carrega. Isso se deve ao fato de que todo "guarda-chuva" conceitual guarda o risco de abrigar coisas mais ou menos distanciadas e o termo pós-crítico não escapa disso. Debaixo dessas categorias estão as obras filosóficas de autores que em absoluto se resumem às mesmas ideias e sistemas de pensamento. Logo, ao utilizarmos tais divisões conceituais é necessária certa acuidade filosófica para não incorrer em erros reducionistas. Entretanto, o que também é necessário considerar são as movimentações de um campo de imanência que se apropria das

produções teóricas de maneira processual e dentro de um tempo característico da academia. Assim, a importante produção de Silva estaria ainda produzindo reverberações, mesmo que boa parte delas seja para superar certos elementos.

Este livro se posiciona justamente neste contexto, ainda inserido na divisão ao se colocar como um estudo pós-crítico, porém buscando ir além ou ao menos problematizar algumas simplificações dos elementos em comum aos autores e autoras pós-críticos, buscando então certa singularização a partir de uma interpretação própria de pensadores como Foucault, Deleuze e Guattari. Com isto, o objetivo não é criar uma nova teorização curricular para o campo da Educação Física, tampouco julgar e classificar as teorizações existentes como mais ou menos verdadeiras, melhores ou piores, mas sim perscrutar um novo olhar e criar nuances, abrir caminhos, permitir outras possibilidades.

O desejo dessa incursão foi despertado pela possibilidade de a perspectiva cultural apresentar certos engessamentos e predisposições a uma modelização procedimental. Uma suspeita que adveio do contato intenso que travo com a perspectiva em encontros acadêmicos, a partir da leitura de relatos[6] de experiência e artigos científicos e que, se revelasse apropriada, colocaria o currículo diante do dilema que outras perspectivas críticas enfrentam ao apresentar certa captura do dispositivo acadêmico e escolar moderno.

Lembremos que não há nada mais moderno que a instituição escola, logo problematizar o currículo a partir de uma perspectiva que busca espaços outros no dia a dia é tarefa incessante. Como afirmam os próprios autores (Neira; Nunes, 2009a), as transformações no currículo cultural ainda não cessaram e o debate está mais ativo do que nunca. Assim, dado seu caráter aberto, polissêmico e múltiplo, neste trabalho tomo como um dos objetivos problematizar e analisar a potencialidade da

Educação Física pós-crítica enquanto uma manifestação de educação menor, um ensino sem modelos ou estruturas rígidas – o que pode ser algo potente. Isso não quer dizer, entretanto, que não há nessa conexão uma série de tensões e perturbações. Operar em tais amarrações requer um suporte filosófico que busquei em Deleuze e Guattari e em David Lapoujade, filósofo dedicado, entre outras produções, a comentar as obras da dupla de pensadores franceses. Mas como ocorre essa amarração?

Estudos no campo pós-crítico, pós-estruturalista ou, como dito anteriormente, na(s) filosofia(s) da(s) diferença(s), defendem a impossibilidade de captura do real com exatidão e refutam a ideia de essências nos conhecimentos, objetos ou indivíduos. Aqui estou usando os termos como sinônimos, deixo as nuances para o capítulo quatro. Neste momento, o ponto que nos interessa é a ruptura com o princípio de verdade cunhado na ciência moderna que permeia o senso comum. Diante disso o mundo cognoscível pode se tornar caótico, perturbador. Para se guiar nas infinitas possibilidades, a filosofia – de acordo com Deleuze e Guattari (2010) – traça planos de imanência que recortam o caos, estabelecendo um personagem conceitual e, a partir deste, conceitos são criados para operar em problemas específicos. Esta maneira de ver a filosofia é uma ruptura radical com a concepção clássica grega, da qual a civilização ocidental é profundamente devedora e cujo objetivo é a contemplação ou a reflexão (Gallo, 2013).

Os planos de imanência são compostos por conceitos como ato de criação, finalidade última da filosofia. Este plano não é linear, coerente, simples e sim atravessado por múltiplos outros, com desvios e fraturas. Seus conceitos podem se articular, contrapor, enfrentar ou se aliar a outros, do mesmo ou de outros planos. Aqui, o conceito deixa de ser cristalizado e não pode ser definido, é sempre imanente, ou seja, não é

um ente transcendente, mas uma força que provoca novos pensamentos. Logo, conceitos não são descobertos, e sim inventados, um acontecimento[7] do ato de pensar (Deleuze; Guattari, 2010).

O que esta forma de ver a filosofia nos evidencia é menos uma historicidade do pensamento racional e mais uma localização geográfica dos infinitos planos traçados pelo devir[8] humano. Logo, pensar é tipicamente uma atividade de criação e roubo. Ao pensar criam-se conceitos que irão compor um plano, que por sua vez será articulado, atravessado, confrontado, unido, fraturado por muitos outros planos compostos por muitos outros conceitos. Deleuze e Guattari (2010) denominam essa concepção de *geofilosofia*, oposta à visão histórica que entende o pensamento como algo que evolui.

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

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

É comum e frequente no campo da educação um movimento de desterritorializar, ou melhor, realocar em seu próprio campo as

produções teóricas de filósofos expoentes. Foi assim com alguns filósofos gregos clássicos, também com Rousseau, Nietzsche, Marx e está sendo com Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari, Butler, entre muitos outros. Entendo que esta maneira de operar das pesquisas em educação não é algo especificamente ruim, que impede a originalidade do campo, fazendo-o replicador ou copista de conhecimentos produzidos por outras áreas das ciências humanas. Penso, tal como os filósofos Deleuze e Guattari, que quando roubamos ou desterritorializamos conceitos de determinados campos e territorializamos em outro com o objetivo de responder certos questionamentos, estamos criando outros conceitos e produzindo novas possibilidades.

Na educação, a postura de pensar os próprios problemas a partir de conceitos criados pela(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) subverte completamente a finalidade da educação moderna. Neste sentido, cabe o questionamento se é possível articular o pensamento destes filósofos na escola contemporânea. Gallo (2013) comenta que, uma vez que a discussão acerca da "conceituação de conceitos" nunca foi promovida como fizeram os filósofos franceses, se faz necessária uma pedagogia do conceito. Com isso, o autor aponta que os conceitos são mais que operadores lógicos, não são universais, representações, mas aventuras do pensamento que instituem acontecimentos, movimento exclusivo da filosofia. Cada conceito possui uma assinatura, um estilo típico de seu criador, que por sua vez opera na multiplicidade, criado a partir de singularidades. Conceitos também são históricos, não lineares, remetem a uma cadeia infinita de outros conceitos e a uma heterogênese (um mundo possível dentre infinitos outros), incorporais, pois não remetem a essências, absolutos na relação consigo, mas relativos no contexto. Assim, conceitos não existem para serem entendidos, mas para serem produtivos, são dispositivos que produzem novos pensamentos, sem

remeter a verdades que paralisariam o processo de criação de novas questões.

Os conceitos operam em um plano delimitado sempre imanente, isto é, criado no interior de um pensamento. O plano de imanência é o local onde os conceitos são produzidos, mas também onde circulam e se chocam. Os planos são pré-filosóficos, podem coexistir e interagir numa verdadeira simbiose rizomática. Nas palavras de Lapoujade (2015, p. 37): "a existência autônoma de uma superfície que exprime o que emerge do fundo, à maneira de um crivo ou de um filtro, onde a determinação se faz". O plano de imanência do pensamento é similar ao plano de consistência da natureza – assim como a realidade natural se sustenta na materialidade com certa estabilidade, o pensamento se sustenta em seu fundamento para obter alguma força.

Por fim, Gallo (2013) considera que a atividade filosófica para Deleuze e Guattari compreende ainda mais um componente: o personagem conceitual. A ideia de personagem conceitual busca responder quem empreende a atividade filosófica, que não remete simplificadamente ao filósofo. Este mergulha no caos de forma não racional, não controlada, não consciente – não se trata de um sujeito, portanto. A defesa do caos, proteção do pensamento, verdadeiros heterônimos do pensador compõe a imagem de um personagem conceitual. O personagem conceitual seria, então, a força que cria, muitas vezes confundida com uma pessoa, mas que se trata de um corpo em imanência criando na ação, geração em ato.

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

Ao pensar a função da filosofia, Deleuze e Guattari também criaram concepções de ciência e arte. Assim, a filosofia é a responsável pelos conceitos, a ciência pelos prospectos e a arte pelos afetos e perceptos. Todas as três são esforços criativos do pensamento na organização do caos. Comentando Deleuze e Guattari, Gallo (2013, p. 50) afirma que há "diálogo de complementaridade" entre as três ordens de saberes que recortam e organizam o caos. Ao concordar com a afirmação, pensamos que os movimentos realizados no campo curricular da Educação Física são expressões dessas articulações. Não é muito arriscado dizer que, sob esta ótica, as conversações que me interessam são as que deram o pontapé para uma Educação Física crítica – movimento iniciado em meados da década de 1980, mesmo que este seja um campo atravessado por múltiplos planos de produção conceitual, dos quais muitos não constituo alianças.

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

Entretanto, todo esse trato com os planos, essa operacionalização dos conceitos, não é uma tarefa estável, organizada por uma racionalidade transcendente, mas um processo aberto à multiplicidade dos encontros. Traçar planos, buscar orientação no caos é um projeto sempre

atormentado por aquilo que Lapoujade (2015) denomina *movimentos aberrantes*. O filósofo francês afirma que toda a filosofia deleuziana era movida pelo problema dos movimentos aberrantes. Inspirado nesse movimento, posso dizer que este livro se interessa pelos movimentos aberrantes da Educação Física pós-crítica.

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

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

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

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

Lapoujade afirma, então, que a questão do direito está conectada com um fundamento, afinal questionar os direitos é colocar em xeque os pressupostos de um plano. Pensar, organizar o caos, é fundamentar, criar uma imagem do pensamento: "a função da imagem do pensamento é dupla: é ao mesmo tempo o que confere uma terra ao pensamento e o que permite ao pensamento distribuir essa terra ou se distribuir nela" (Lapoujade, 2015, p. 30). Mas não se trata de atribuir todo o poder ao judiciário, aos fundamentos demandados por um grito. Há um princípio transcendental que distribui o espaço do fundamento, quase se confundindo com ele, mas há também uma força empírica que funciona como um poder executivo, um princípio da imanência:

> De um modo geral, é preciso distinguir entre o fundamento ontológico (ou a Terra), o princípio transcendental (ou a distribuição da terra) e o princípio empírico (a administração de um território de um campo) a cada vez. (Lapoujade, 2015, p. 31)

É a imanência que nos recorda a todo instante o fracasso do empreendimento fundacional, proveniência do sem fundo, lar dos movimentos aberrantes. Aí está a inovação no trato com a fundamentação, não é renegar qualquer investigação dos fundamentos, mas **aprofundar a questão ao máximo abrindo espaço para o sem fundo.**

As razões da submersão no fundo é seguir os movimentos aberrantes para extrair lógicas irracionais, não dadas pelo fundamento que delimita o

território do ato de pensar. Assim, a questão "com que direito" leva ao fundamento e para além dele, não para a descoberta de águas profundas, mas para a **criação de novas superfícies, novas ilhas, novos fundamentos**.

Neste ponto retorno à discussão curricular: estou entendendo a Educação Física pós-crítica como um plano instaurado, um território que delimita fundamentos e cria ou rouba conceitos para colocar em ação seus princípios e valores. Essa fundamentação, esse território, é constantemente abalado por forças sísmicas, pressões do sem fundo impulsionadas por um caos imanente que colocam sob tensão toda perspectiva curricular fundamentada.

Vamos a um exemplo: os princípios e procedimentos do currículo cultural surgem em meados dos anos 2000 a partir de uma questão jurídica, e sua estabilização está ancorada nas experimentações colocadas em prática por uma série de pesquisadores e docentes – a perspectiva curricular em ação. O objetivo então é abrir espaço para as questões que mobilizam a estabilidade criada ao longo dos últimos anos. Suas práticas pedagógicas, conceitos, princípios, procedimentos, enfim, toda uma discursividade que possui certa homogeneidade é perturbada por novas atualizações, esquecimentos, questionamentos, movimentos aberrantes que projetam algo novo.

A discussão pode levar à aparência que buscamos as profundezas da Educação Física ou, mais especificamente, da perspectiva multicultural. Aqui nos alinhamos com Deleuze nos moldes apresentados por Lapoujade, para o qual a especulação abissal não é nada atraente. O propósito na filosofia deleuziana é percorrer as lógicas da superfície para traçar novos planos (Lapoujade, 2015). Para nós, trata-se de percorrer as superfícies da Educação Física para cartografar[9] seus territórios,

entendidos como em constante movimento, sempre abalados pelas aberrações das profundezas.

A partir do terceiro capítulo, por exemplo, cartografo alguns movimentos da Educação Física pós-crítica apontando suas inserções políticas, códigos, modos de subjetivação, apegos conceituais, fechamentos dominantes, maioridades – suas territorialidades, seus fundamentos; mas também as possibilidades de minoração, nomadismos, abertura para o novo, forças tectônicas, desterritorializações – seus movimentos aberrantes, que culminam com nossas propostas no capítulo sete. Cada questionamento dos fundamentos conduz a novos territórios, a desbravamentos no pensamento reterritorializado, tarefa processual possibilitada pelo movimento cartográfico que entende os espaços como um conjunto de relações múltiplas.

Com a aproximação, evito o movimento de pautar a Educação Física sob os holofotes da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) por dois motivos: primeiro por não buscar o acoplamento deste a uma máquina de homogeneização; segundo por não desejar ser juiz de valoração e procedimentos, moralizando uma suposta pedagogia da diferença, de modo que o objetivo foi problematizar, tensionar e potencializar possibilidades outras a partir de um trabalho coletivo.

Inseridos na lógica da conjunção rizomática (Deleuze; Guattari, 2011c), é um trabalho que dialoga com a Educação Física pós-crítica; e um trabalho pós-crítico; e um trabalho que critica a perspectiva pós-crítica; e um trabalho que intenta movimento constante do pensamento propondo perspectivas que não estão presentes no plano filosófico da Educação Física pós-crítica. Nessa lógica, tenciono ser tanto analítico quanto propositivo. Nesse movimento, não espero "descobrir" ou determinar se a Educação Física pós-crítica se constitui numa educação menor, nos moldes aqui tratados. Isso seria essencializar um modelo

curricular, como também cristalizar uma ideia de menoridade na educação.

Enquanto uma produção coletiva, a Educação Física pós-crítica se torna *lócus* investigativo, o aliado político, um dos intercessores filosóficos e a potência empírica para pensar um devir minoritário educacional. Tampouco objetivo criar novos modelos metodológicos, pois por esse caminho, corria um sério risco de criar "armas para o inimigo" – inimigo este que não é a Educação Física pós-crítica, e sim o desejo de universalização, a imposição de métodos estanques.

Por fim, talvez, uma questão reste latente: por que o diálogo estritamente com a perspectiva pós-critica? Os currículos críticos (e mesmos os tradicionais) não oferecem articulações possíveis, nenhum questionamento potente? As justificativas das associações teóricas estão presentes no segundo capítulo, mas, temo, sejam insuficientes. Como alertado um pouco antes, a classificação curricular na "santa Trindade" apresenta uma série de desafios que receio não ter superado, por uma série de razões, que passam das limitações de espaço e tempo, interesse e capacidade.

Não obstante, durante o período de investigação ficou evidente que as conexões possíveis são múltiplas e profícuas, ou seja, as limitações impositivas que nos forçam a dialogar em "bolhas" do pensamento são decadentes, urge que findem. As demais perspectivas curriculares da Educação Física, ainda que apresentem escolhas e apostas que me distanciei, são ricas em proposições e possibilidades para outros pesquisadores e pesquisadoras, docentes e estudantes. Torço para que as construções continuem vibrantes em todas as direções!

A esta altura o leitor deve estar se perguntando quando iniciaremos a discussão sobre o que é **menor** e porque a Educação Física poderia se potencializar a partir dessa ideia. O intuito até aqui era tirar do caminho

algumas questões e posicionar o livro por seu objetivo. Bem ou mal, acredito ter feito isso, de modo que vamos ao que interessa.

Notas

3. Diversas nomenclaturas com prefixo "pós" são comuns (e polissêmicas) nos campos que me serviram de inspiração. Especificamente esse termo foi cunhado na academia estadunidense para referenciar os filósofos franceses contemporâneos leitores de Nietzsche.
4. Nessa perspectiva curricular estamos diante do materialismo hermenêutico que vão de Theodor Adorno e Max Horkheimer a Jurgen Habermas, passando também pela sociologia do currículo inglesa, ainda que tenha sido mais forte na educação que propriamente na Educação Física. É o que se convencionou chamar de teorias críticas, muito antes da classificação apresentada por Tomaz Tadeu da Silva. No caso da obra referenciada, a ênfase recai sobre o conceito de ação comunicativa de Habermas, filósofo da segunda geração da escola de Frankfurt e considerado por muitos o responsável pela continuidade dos trabalhos nessa linha de pesquisa. Muitos, por outro lado, o consideram como muito divergente das premissas iniciais do movimento. Como não mergulhamos em tal referencial, nos abstemos de tomar posição desse debate.
5. Neste livro daremos enfoque nas teorizações pós-modernas, pós-estruturalistas e estudos culturais, apresentando discussões acerca das premissas, principais conceitos e termos. As teorias pós-coloniais são aquelas que realizam uma releitura dos processos coloniais na contemporaneidade. Teorias queer, por sua vez, se referem à radicalização das teorias feministas, estendendo a hipótese da construção social para o domínio da sexualidade.
6. A intensa produção de relatos do grupo pode ser melhor apreciada no sítio virtual do GPEF: http://bit.ly/2DzJFix, além de algumas publicações como em Neira (2011; 2014; 2016; 2017; 2018a; 2018b), Neira e Nunes (2009; 2016a; 2016b) e Neira, Lima e Nunes (2012; 2014).
7. Acontecimento aqui não é um termo no sentido comum, mas um conceito. Em Zourabichvili (2004) o conceito de acontecimento remete à inseparabilidade do sentido linguístico com o devir do mundo, um duplo diferenciante das significantes e das coisas.
8. O termo devir, em si, remonta a filosofia clássica grega, originalmente cunhado por Heráclito para significar o estado de transformação constante da realidade. Todavia, pensadores subsequentes clássicos do porte de Platão e Aristóteles subverteram o caminho traçado por Heráclito, colocando modelos de perfeição para qual o devir tenderia, representando o movimento da vida e o capturando em uma identidade. Os filósofos que utilizamos como inspiração se rebelam contra o pensamento identitário, buscando a produção diferencial. Mais à frente trago essa discussão em detalhes.
9. Para Deleuze e Guattari, os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos são linhas cartografáveis, passíveis de serem seguidas, e os mapas resultantes são rizomas abertos de múltiplas entradas e saídas (Deleuze; Guattari, 2011a; 2011b; 2011c; 2012a; 2012b; 2012c). Os tipos distintos de linhas, que cumprem funções muito diferentes: linhas de segmentaridade dura, segmentação maleável e as linhas de fuga. Enquanto as duas primeiras são linhas de territorialização, a última compõe linhas de desterritorialização. Os mapas resultantes constituem subjetividades. A cartografia consiste, então, em acompanhar devires que de um campo social em

contínuo arranjo e desarranjo. O processo cartográfico deve ser traçado no e a partir do plano da experiência, em um movimento no qual o cartógrafo mergulha na rede dos agenciamentos que emergem entre sujeito e objeto de pesquisa. O cartógrafo registra mundos, configurações territoriais, efemeridades, transitoriedades, momentos. Mais do que isso, extrapola tais aspectos para acompanhar devires numa espécie de abertura ao mundo ilimitado das possibilidades humanas (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015).

CAPÍTULO 1. MENORIDADE E EDUCAÇÃO

Em meados do século XX a filosofia francesa é atravessada pela força do filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900), que revoluciona a tradição vigente até então e cuja produção baseava-se numa historiografia e exegese dos clássicos. Gallo (2013, p. 25) afirma que "um bólido atravessou a filosofia francesa". Como resultado, a partir dos anos 1960, temos uma geração de leitores nietzschianos do porte de Gilles Deleuze (1925-1995), Michel Foucault (1926-1984), Jacques Derrida (1930-2004), para ficar em alguns, criando formas de pensamento que rompem o ciclo tradicional com muita veemência.

Para este livro, denomino esse movimento filosófico, com o uso do plural e em soma com Gallo (2013), por filosofia(s) da(s) diferença(s). O plural se faz necessário para reforçar que são múltiplas as formas de pensar e é dessa perspectiva que pretendemos iniciar nossa construção teórica. É um termo similar a pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-crítico ou filosofia francesa contemporânea. Fiz a escolha para tentarmos fugir de conceitos "guarda-chuva", conforme apresentamos na introdução acerca do vocábulo pós-crítico, mas também por razões epistemológicas mais complexas que serão abordadas ao longo do livro. Mais especificamente, destacaremos como principais interlocutores os pensadores Deleuze e Guattari (1930-1992), com participações intensas de Foucault e Stuart Hall (1932-2014), comunicador social inglês e maior expoente dos estudos culturais, um campo teórico que possui afinidades com a(s) filosofia(s) da(s) diferença(s).

Tais pensadores legentes das obras nietzschianas ganham destaque mundial e afetam muitos campos do pensamento, com repercussões não somente na filosofia, mas derramando-se para o direito, a psicologia e

também para aquilo que aqui nos interessa: a educação. Apesar de não haver produção propriamente nietzschiana, foucaultiana ou deleuziana sobre o tema educação, ao menos não como foco temático, não tardou para os pensadores da área se alimentarem dessas filosofias para criar instrumentos conceituais que ajudem na labuta cotidiana, no enfrentamento dos dilemas educacionais. Contemporaneamente no Brasil é muito fácil encontrar nos círculos científicos e de formação referências aos filósofos da(s) diferença(s), ainda que estejam distantes de qualquer hegemonia ou de se tornarem modelos oficiais.

Os movimentos no campo da Educação Física, por sua vez, em descompasso histórico com a educação, somente no início do novo milênio começam a apresentar trabalhos inspirados pelo pensamento deleuze-guattariano, foucaultiano e também aqueles apoiados nos estudos culturais – campo de origem inglesa que também se alimenta dos filósofos franceses. Desses, não há dúvidas que a maior afinidade da Educação Física pós-crítica está presente nos estudos culturalistas, que em conjunto com o multiculturalismo crítico de Peter McLaren (2000), formam a sustentação teórica e alimentam os procedimentos didáticos da perspectiva curricular Educação Física cultural, que teve sua obra de inauguração denominada *Pedagogia da Cultura Corporal* publicada no ano de 2006, algo muito recente (Neira; Nunes, 2006). As investidas, em especial, da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) no plano da Educação Física escolar são, portanto, incipientes e vacilantes.

Especificamente sobre Deleuze e Guattari, curiosamente encontrei algumas citações esparsas em obras que possuem outros referencias teóricos como base, muitas com enfoque crítico. Podemos exemplificar a partir de uma citação de Guattari e Rolnik sobre o tema subjetividade na obra *Transformação didático-pedagógica do esporte* (Kunz, 1994, p. 109), um livro com quadro teórico apoiado fortemente em Jurgen Habermas.

Em um artigo intitulado “Homossexualidade: Educação Física e esporte” (Cunha Júnior; Melo, 1996), os autores citam Deleuze e Guattari somente para argumentar em defesa de uma suposta pós-modernidade. Apesar da maior aproximação filosófica, os primeiros trabalhos no seio do GPEF a citar Deleuze também o fazem de forma tangencial e não como aliança forte (Neira, 2011; Nunes, 2011).

Não mapeei todas as citações no campo da Educação Física, limitando-me aos estudos curriculares, e o trabalho que empreendi mostra que a primeira aparição um pouco mais intensa se encontra na obra de Santos (2016), quando usa o conceito de **rizoma**[10] para problematizar a tematização no currículo cultural. Posteriormente, Bonetto (2016) faz uso de Deleuze e Guattari para potencializar a ideia de uma escrita-currículo e Nunes (2018) tematiza a diferença no currículo cultural, com foco na diferença cultural, mas intentando um diálogo com a(s) filosofia(s) da(s) diferença(s). Oliveira Júnior (2017) e Neves (2018) ainda citam Deleuze e Guattari, mas aos moldes mais soltos das primeiras obras elencadas aqui. Mais recentemente, Gehres e Neira (2019) trabalharam com a cartografia, um método de inspiração deleuze-guattariana, para realizar uma **esquizoanálise**[11] do currículo cultural, trabalho com uma presença mais intensa do citado pensamento.

Quanto a Foucault, devido à crescente popularidade no Brasil desde a década de 1970, tivemos na Educação Física durante as décadas de 1980 e 1990 alguns trabalhos que o citaram, como os livros de Castellani Filho (1988) e Freire (1989). Contudo, uma leitura rápida revela que o pensamento foucaultiano não era o quadro teórico de maior embasamento. A presença de Foucault se faz mais forte na obra de Soares (1994), porém o objeto de estudo não era especificamente a Educação Física escolar e não havia proposta curricular. No final dos anos 1990 e início dos anos 2000, além das alianças que aqui escolhemos,

destacam-se os trabalhos de Fraga (2006), que usou as obras de Foucault para pensar o governo dos corpos na escola. A partir de meados dos anos 2000 a presença de Foucault começa a se fazer mais forte com muitos outros pesquisadores, dos quais talvez valha a pena citar o artigo de Gomes, Almeida e Vaz (2009). Todavia, os autores somente dialogam com Foucault a partir da lente de Antony Giddens, de modo que cravo como marco do pensamento foucaultiano no campo curricular da Educação Física as obras de Neira e Nunes (2006; 2009a).

Dentre os diversos conceitos criados pela dupla Deleuze e Guattari, destaco no livro a ideia de literatura menor, criada a partir das discussões sobre a obra literária de Franz Kafka (Deleuze; Guattari, 2014). A relação entre maior e menor não está ligada ao quantitativo e sim à capacidade da menoridade em dobrar a natureza das normas impostas abrindo espaço para multiplicidades. Logo, distante de um sentido pejorativo, menor deve ser entendido como um conceito de perversão dos usos, de rebeldia, transgressão.

Conforme veremos com mais detalhes, Gallo (2002) faz um deslocamento das potencialidades da menoridade para o campo da educação, recriando o conceito sob a terminologia de educação menor – com a grafia a partir de letras minúsculas para reforçar a ideia do conceito. Para o autor, pensar a partir da educação menor é uma maneira de construir coletivamente a partir das misérias dos alunos, sejam elas econômicas, sociais, culturais, éticas ou outras. Assim, a função do professor deixa de ser a de um profeta que professa ou anuncia o futuro para ser aquele que milita, compromete-se em produzir o presente (Negri, 2001 apud Gallo, 2013).

Especificamente sob os pressupostos de uma educação menor, as incidências no campo da Educação Física são ainda mais raras – o que a meu ver, em conjunto com a pouca presença do referencial deleuze-

guattariano no campo, se trata de forte justificativa para tal empreendimento. No mapeamento das pesquisas no campo da Educação Física escolar que realizei neste trabalho, notei que as principais iniciativas para um mergulho na(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) têm partido das propostas que se denominam como pertencentes à perspectiva culturalmente orientada em Educação Física. Nunes e Neira (2017) realizam a primeira aproximação do currículo cultural com o conceito de educação menor e o artigo reforça, para mim, dois argumentos: a timidez do movimento e a proximidade teórica, ou seja, os autores perceberam que há relações possíveis, mas avançaram muito pouco.

Genealogia do conceito

A obra *Kafka: por uma literatura menor,* de Deleuze e Guattari (2014), é a responsável por popularizar o termo menor no meio acadêmico, concomitantemente ao trabalho de evidenciar sua potência subversiva, transformando a ideia pejorativa de menor como inferior para algo desejável e portador de força. Nessa obra, os valores modernos ancorados no poder da razão, criador de metanarrativas, de conceitos universais foram posicionados por Deleuze e Guattari como um pensamento *maior*. Em oposição ao transcendentalismo do maior, discutem a partir das obras de Franz Kafka (1883-1924) a ideia de literatura menor.

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

utiliza de uma linguagem rebuscada e inacessível para leitores menos ilustrados.

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

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

Talvez a principal característica de um devir seja sua aliança com a diferença, seu aspecto não representacional. Neste sentido, devir-menor quase compõe um pleonasmo, pois não há devir maior ou modelo universal, não existem devires dominantes como, por exemplo, um devir homem, devir heterossexual, devir rico. É claro que as referências homem, heterossexual e rico, entre muitas outras que poderiam ser utilizadas, são contingentes, históricas e não devem ser essencializadas, logo, não se deve cair na armadilha de cristalizar o que não é um devir. O inverso também incorre em riscos, uma vez que não se pode afirmar o que seja um devir a partir de exemplos como devir-mulher, devir-

homossexual, devir-pobre. Ao máximo, podemos referenciar tais devires em contextos específicos. Assim sendo, para ser cuidadoso, podemos remeter a um devir-menor, movimentos pré-individuais que escapam à consciência e que constituem um movimento de ter sido, estar sendo e vir a ser.

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

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

O conceito de agenciamento, por sua vez, aparece com mais intensidade no capítulo nove da obra *Kafka: Por uma Literatura Menor* (Deleuze; Guattari, 2014), com o intuito de superar a ideia de uma agência individual consciente, para enfatizar os processos de acoplamentos maquínicos na composição de uma subjetividade. Deleuze e Guattari (2014, p. 147) afirmam: "Um agenciamento, objeto por excelência do romance, tem duas faces: é agenciamento coletivo de enunciação, é agenciamento maquínico de desejo". Portanto, todo devir é minoritário, pois acelera o processo de diferenciação das representações normativas, sem pretensão de constituir um novo universal, constantemente em encontros com uma multiplicidade geradora de novos devires. Os devires recusam imagens transcendentais, analogias totalizantes, modelos hegemônicos. Ao recusar modelos, não há imitações e, logo, não há formas inferiores de ser e vir a ser.

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

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

Para Deleuze e Guattari (2014), o escritor tcheco Kafka produz multiplicidades quando faz um uso menor da língua, usando-a como ferramenta de criação e abertura para novas diferenças. A partir das obras de Kafka, os pensadores criam as características de uma literatura menor identificando três características do que denominam por literatura menor: **desterritorialização da língua, ramificação do individual no imediato-político e agenciamento coletivo de enunciação**.

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

A segunda característica apontada por Deleuze e Guattari trata da ramificação política. Mas em que sentido esses autores discutem esse

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

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

O Grupo Transversal explica:

> estamos diante de um agenciamento coletivo quando é possível identificar e descrever dois movimentos – o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de o acoplamento de um regime de signos correspondentes. (Transversal, 2015, p. 22)

Os dois movimentos enfatizam as forças que atravessam o indivíduo, apontando para outros fluxos muito além do pensamento racional. No volume 2 de *Mil Platôs*, há uma definição complementar:

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

Algumas considerações sobre a crítica aos usos maiores da língua são também realizadas por Deleuze e Guattari no volume 2 de *Mil Platôs* (2011c). Nessa obra eles apresentam quatro críticas aos postulados da linguística, todos eles típicos de uma linguagem hegemônica, dominante. As críticas são importantes e complementares às características do menor, pois são ferramentas que nos possibilitam escapar dos usos autoritários de uma língua maior. Vamos a elas.

Na primeira a crítica, a língua nunca é meramente comunicacional, mas sempre política, palavras de ordem e imposição. Essa crítica implode qualquer busca por neutralidade e coloca em destaque a politização de toda comunicação humana – o que evidencia o caráter normalizador da escola moderna (Gallo, 2011).

A segunda conjectura a ser atacada pelo pensamento menor é a possibilidade da abstração da língua, o que negaria a relação entre corpos físicos e as forças que os atravessam, da ordem do incorpóreo. Negar a existência de uma máquina abstrata da língua é compreendê-la como acontecimento de causas corporais e efeitos incorporais, com o sentido como resultado dessa combinação. Assim, os resultados são sempre imprevisíveis, puro devir. Essa desconstrução é particularmente

estrondosa para o campo da educação na chave da representação, pois entende a produção de significados como uma **dobra** dos fatores inerentes à língua em conjunto com fatores externos que não existem *a priori*, dados na imanência.

A terceira crítica tratada resiste a qualquer pretensa universalidade e homogeneidade linguística. Talvez a constância possa ser observada em seus modos maiores, institucionalizados, herméticos, mas seus usos cotidianos fervem com outras formas, outras existências. As perpétuas diferenciações da língua escancaram estilos, conexões, diferenças desmesuráveis.

Como fechamento, a última crítica recai sobre os usos científicos da língua. Para os franceses, não há como limitar o estudo científico ao maior, ao padrão normatizado. Os que defendem uma unidade o fazem em nome do poder, são os senhores da língua.

Segundo Gallo (2011), o conceito de menoridade nos ensina que estamos sempre em um jogo constante de poder que multiplicam os usos da língua, variando seu tratamento e funções, sem, no entanto, compor outras línguas. Os usos menores empobrecem a maioridade, mas simultaneamente permitem as variações:

> Fazer-se estrangeiro em sua própria língua: de dentro da língua maior, instrumento do poder e da dominação, instaurar línguas menores, devires minoritários da língua, estratégias de resistência e contrapoderes. (Gallo, 2011, p. 237)

Se o maior é a vocação para a dominação, podemos entender qualquer processo de padronização como uma luta da maioridade – o que extingue a criação como produto. A criação é, assim, fruto da revolução do menor, dos devires, da microfísica, da diferenciação, da molecularidade. Se entendermos que a criação se dá a partir dos modelos instituídos nesse jogo agonístico, o menor funciona, para Gallo, como um vírus, algo que

opõe resistência por dentro. Poderíamos pensar ainda, em uma ação de "Cavalo de Tróia", referência mitológica clássica.

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

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

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

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

se de “fazer a educação (menor) funcionar como **máquina de guerra**[12], não como aparelho de estado” (Gallo, 2002, p. 176, grifo nosso).

Ainda quanto à terceira característica, a do valor coletivo, a educação menor é entendida por esse intelectual como um exercício de produção de multiplicidades, de atos singulares que se coletivizam desenvolvendo devires que implicam em subjetividades outras. O compromisso é por uma educação baseada em projetos comunitários sem teleologia, sem sujeitos determinados de antemão. Assim, na educação menor, o professor faz uma escolha por todos aqueles com quem realiza o trabalho pedagógico, não há atos educativos solitários, toda singularização é coletiva, produção de multiplicidades. É uma educação na qual não há sujeito individual, apenas agenciamentos grupais como máquinas de resistência – um acoplamento que resiste às linhas duras do capitalismo, abrindo espaço e tempo liso, sem as ranhuras da imposição.

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

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

Em publicação posterior, Gallo (2016) aponta importante característica do conceito de menoridade no campo da educação como o cuidado em não se tornar modelo (Gallo, 2016). Como fruto de uma singularidade, como poderíamos repetir o mesmo sem incorrer na morte

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

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

Foucault (2013) propõe o conceito de heterotopia para pensar os usos diferenciados dos espaços normalizados, aplicações que conseguem escapar das instituições disciplinadoras em plena época da sociedade de controle. São locais de passagem que coexistem com os espaços instituídos, de modo que a metáfora de um navio funciona muito bem. Gallo (2016) também realiza uma aproximação da educação menor com o

conceito foucaultiano de heterotopia, atravessando dois planos filosóficos para pensar como produzir espaços heterotópicos dentro da escola. Para o autor, deve-se lutar contra os modelos sem propor novos, mas criar outras formas de fazer dentro do mesmo espaço através de experiências outras, abdicando a certeza do controle pedagógico. **Produzir heterotopias é o objetivo da educação menor**.

Após os deslocamentos iniciais do professor Gallo, o grupo que ele coordena denominado Transversal[13] assume também a tarefa de aprofundamento nas experimentações menores na educação. Entre os anos de 2003 e 2010 o grupo partiu do princípio de que educação e filosofia podem ser atravessadas de forma oblíqua em um movimento criativo e diferencial. Especificamente nos anos de 2008 a 2010, inspirados em Deleuze e Guattari (2014), o grupo produziu uma obra denominada *Educação Menor: conceitos e experimentações* (Transversal, 2015) com um capítulo de abertura e conceituação, seguido por dez capítulos de experimentações, aprofundamentos e abertura para outros aspectos. Para o grupo, as aulas na perspectiva de uma educação menor visam construir uma "maquinaria desejante coletiva de uma fala-escrita-ação" (Transversal, 2015, p. 12) com abertura ao conhecimento a partir de entradas múltiplas, o que inviabiliza qualquer planejamento aos moldes tradicionais.

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

> […] importa-nos pensar o cotidiano escolar como pormenores, quase imediatos, como multiplicidade de temas menores, de aspectos menores, que, em sua menoridade, produzem acontecimentos cotidianos. Importa-nos pensar o cotidiano escolar como espaço-tempo intensivo dos acontecimentos educativos, como possibilidade de resistência e de criação. (Gallo; Figueiredo, 2015, p. 29)

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

> São essas heterotopias no tópico que podemos chamar de uma educação menor, nômade. Uma educação menor é trincheira (ou, para dizer como Deleuze e Guattari, toca, resultado de um devir-animal), espaço de resistência, não um programa. (Gallo; Figueiredo, 2015, p. 48)

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

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

> Por basear o planejamento e o desenvolvimento das ações pedagógicas na diversidade, o sistema educacional opera na ambivalência: a escola é aberta a todos, mas seleciona aqueles que considera aptos para aprender o que está determinado nos seus currículos; prega a ideia do aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, mas impõe a reprodução exata da informação

> transmitida, da sistematização do conhecimento; propaga uma preocupação com a autonomia de cada sujeito no processo de construção do seu conhecimento, mas espera que sejam alcançadas as metas determinadas por aqueles que não pisam no chão da escola, vivenciando os seus dilemas, conflitos, necessidades reais; promove a liberdade de expressão e a criatividade, mas envia avaliações niveladoras que desconsideram o contexto particular de cada escola, de cada turma e de cada estudante; indica o que é melhor para cada grupo como se o sujeito pudesse ser reduzido a uma identidade fixada na insuficiência, no desprovimento. Nessa lógica, ser eficiente é alcançar o que já está determinado, peremptoriamente, é ser como o modelo e, quem apresenta determinadas características "não convencionais", é classificado à parte, como se a diferença estivesse aquém do humano. (Lanuti; Mantoan, 2018, p. 123)

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

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

É a partir da ótica da menoridade que trabalharei por toda a obra. Contudo, adianto que não operarei na lógica da disjunção excludente, realizando oposição binária entre maior e menor (Gallo, 2015b). Dado um conjunto de forças, algumas composições do cotidiano da escola podem

ser maiores e menores, em modos, momentos e conexões distintas, coexistindo com conflitos mais ou menos intensos, em processo diferencial sem fim. Gallo e Figueiredo (2015, p. 26-27) seguem a mesma linha quando reafirmam nesta passagem:

> O maior e o menor não são proposições contrárias e opostas, mas co-funcionantes, ou seja, cada um se move em função de suas preocupações diferenciadas que são realizáveis, no mais das vezes, em consonância transversal.

Diante do explanado, acredito que o conceito de menoridade, cunhado e amparado pela(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) de Deleuze e Guattari, deslocado para o campo da educação por Gallo, em debate com a Educação Física pós-crítica é potente para pensar aulas diferentes da tradição moderna. Na sequência direciono a ótica do menor para o campo da Educação Física e, dentro desta lógica não disjuntiva, o intuito é destacar aspectos maiores e menores do campo. O leitor verá que, sob esse olhar, a classificação entre as teorizações curriculares críticas e pós-críticas perde seu caráter dicotômico, abrindo espaço para análises que distinguem movimentos de aproximação e distanciamento das diversas teorias cunhadas no campo. Neste livro realizo algumas delas, todavia, devido o interesse principal e o tempo disponível, elas se apresentam de forma preliminar – um convite para novas investigações que atuem na mesma geofilosofia.

Entretanto, talvez seja importante destacar que, mesmo apresentando algumas fundações que não se conectam, um olhar ampliado permite a compreensão da conjunção curricular crítica e pós-crítica como um movimento de minoração para a Educação Física, um movimento ainda em progresso, no qual aloco este estudo.

Notas

10. Em oposição à raiz arbórea, que possui um centro hierarquizador, o princípio rizomático é acentrado e possui múltiplas ramificações. O conceito opera na discussão sobre a tessitura do real, o modo operativo do devir. Adentro essa discussão de modo mais claro um pouco em frente.
11. Esquizoanálise é uma teoria/prática criada por Deleuze e Guattari (2011c) que propõe novas possibilidades de análise e experimentação do sujeito e do seu campo social, em contraste com as operações da psicanálise tradicional. Nos capítulos finais do livro trago a discussão com maior intensidade.
12. Máquina de guerra é um conceito deleuze-guattariano que remete às forças de transgressão aos moldes que estrangulam o tempo e o espaço (Deleuze; Guattari, 2011a; 2011c).
13. Grupo de Estudos informal ligado à FE/Unicamp, fundado em 2003.

CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO FÍSICA FILHA DA MODERNIDADE

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

Os pensadores modernos e seus seguidores defendiam a razão como forma de superar o misticismo das civilizações tidas como "pré-modernas". Desse modo, apesar da razão agir em conjunto com a percepção, iria superar esta última, considerada limitada por não produzir uma verdade confiável. Assim, a partir de uma ciência garantidora da "verdade", o homem poderia usufruir de sua autonomia, tornando-se um sujeito livre das coerções sobrenaturais. As teorizações científicas modernas acreditam na objetividade e gastam seus esforços na descrição de regularidades, na busca por positividade, por explicações universais e totalizantes, em verdades inquestionáveis, mesmo que provisórias, pois o progresso é teleológico. Sendo teleologia o estudo dos fins, ao entender o futuro a partir de uma doutrina programada, inevitável, cria-se uma transcendência filosófica da realidade. Com as portas escancaradas pelos renascentistas, que enfrentaram todas as forças agonizantes do medievalismo, os iluministas radicalizaram o uso da razão e construíram os fundamentos de todos os ramos científicos. Ironicamente, na contemporaneidade as forças medievais dão mostras

que ainda não faleceram, pois temos tido exemplos diários de seu fortalecimento na política nacional.

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

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

Todavia, na contemporaneidade é inegável a presença de certo mal-estar pairando sobre as questões educacionais, muitas vezes traduzidas nos escritos científicos em formas de denúncia da precarização da escola

pública, das políticas públicas alinhadas ao neoliberalismo econômico, dos regulamentos estatais alinhados ao mercado, entre muitas outras temáticas acerca desta instituição moderna. Vivemos tempos estranhos, confusos, em que a escola é por um lado o bastião de um mundo civilizado, e por outro o alvo de pesadas críticas.

Na tentativa de compreender melhor a função atual da escolarização, muitos autores têm se debruçado sobre sua a história, emergência, continuidades e descontinuidades da instituição escolar. Nesse sentido, Noguera-Ramírez (2011) questiona quando exatamente emerge a necessidade de todos passarem pela escola, aquilo que denomina de *sociedade educativa*. Analisando essa questão para além da ideia moderna de progresso, o autor argumenta que é necessário reconhecer uma multiplicidade de fatores que se articularam para essa exigência de escolaridade para todos. Para ele, o movimento massivo teria ocorrido a partir do século XVIII, entretanto começou a se efetuar nos séculos seguintes, profundamente relacionado com a sociedade disciplinar descrita por Foucault (2013).

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

O fortalecimento do poder disciplinar nos séculos XV e XVI por meio de dispositivos aplicados na juventude e aos povos conquistados fez

parte do processo de constituição da razão governamental, o que deixa evidente que o ensino deixa de ser uma questão pertencente a algumas instituições como as poucas universidades e colégios e passa a ser uma questão de Estado (Varela; Alvarez-Uria, 1992). Cabe uma explicação sobre os conceitos foucaultianos de disciplina e poder: em texto clássico e em momento findo de sua vida e carreira, Foucault cede uma entrevista denominada de "O sujeito e o poder" (Rabinow; Dreyfus, 1995) na qual afirma que sua temática sempre foi a constituição do sujeito e não necessariamente uma teorização do poder. Entretanto, para dar conta de tal objetivo, a temática do poder é pertinente e fundamental. Ao entender o poder como relações entre sujeitos, ou seja, "conjuntos de ações que se induzem e se respondem umas às outras", Foucault (Rabinow; Dreyfus, 1995, p. 240) diferencia o poder de capacidade de ação e comunicação.

Dessa forma, poder não é ser capaz de exercer ou modificar coisas, nem ser capaz de transmitir informações por sistemas de signos. As relações de poder possuem especificidades, mesmo que sejam profundamente interligadas com atos objetivos e comunicações, pois são relações imbricadas que se apoiam mutuamente, mas sem coordenação uniforme ou constante. Tais conexões podem ser analisadas em blocos de capacidade-comunicação-poder que constituem a compreensão foucaultiana de disciplina. Assim, as disciplinas como blocos de relações mostram esquemas pelos quais as articulações entre as três instâncias ocorrem com proeminências distintas. A especificidade das relações de poder assenta na sua relação constante com a liberdade, uma vez que o poder não age diretamente sobre o outro, mas sobre condutas, isto é, ação sobre ações. Conduta é tanto o ato de conduzir outros por meio de dispositivos específicos como a maneira de se comportar num campo de probabilidades. Conduzir condutas é, portanto, governar, estruturar um

campo de ação de outros, governar os vivos. Governamento, por sua vez, é um conceito criado por Foucault para investigar genealogicamente os processos históricos que mudaram a questão política da soberania real em governo estatal na modernidade (Foucault, 2006).

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

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

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

A disciplinarização no formato de moralização dos jovens escolares em instituições cada vez mais rígidas, compartimentalização de saberes e conhecimentos e preocupação com metodologia de ensino constituem um campo denominado Didática, um saber sistematizado sobre o disciplinamento do sujeito. A emergência do discurso do ensino possui um limiar de positividade nos séculos XVI e XVII, um princípio de discursividade que marca essa transformação, com o desenvolvimento de muitas práticas de doutrinamento, ensino, instrução, sendo parte de uma arte de governar que, por sua vez, é uma das condições de possibilidade da modernidade. Essa explosão de práticas define o que Noguera-Ramírez denomina de *sociedade educativa*, caracterizada pelas transformações citadas acima e pelo aparecimento da arte *docendi artificium*, como Comênio chamou a Didática.

A sociedade do ensino constitui, por sua vez, uma subjetividade que Noguera-Ramírez denominou de *homo docibilis*, ou simplesmente sujeito dócil, aquele capaz de ser ensinado e de aprender, o que deixa evidente que o ensino deixa de ser uma questão pertinente a algumas instituições como as poucas universidades e colégios, passando a ser uma questão de

Estado. Nesse sentido, a Didática Magna de Comenius ilustra o projeto moderno clássico, a sociedade do ensino, um projeto amplo que tencionou sujeitar toda a vida humana a um regime disciplinar específico. A sociedade moderna se veste da panscolia[14] para disciplinar o sujeito homem, transformando-o num animal racional e dócil – palavra que vem do latim *doceo*, significando fazer aprender. Docibilidade implica, portanto, em submissão e obediência, tendo como objetivo final o autocontrole. Ao deslocar a autoridade exterior para o interior do indivíduo, há uma economia do poder, um poder mais eficiente e eficaz no controle dos sujeitos (Rabinow; Dreyfus, 1995).

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

As principais escolas ginásticas que se apresentam neste sentido foram a alemã, sueca e francesa. A três escolas europeias exerceram influência em formas e graus distintos no Brasil, muitas vezes se entrelaçando e produzindo formatos novos e híbridos. Em comum, todas eram práticas inspiradas pela racionalidade moderna, que por sua vez se tornou hegemônica com a ascensão da nova classe social dominante (burguesia), de modo que as ginásticas funcionavam como tecnologias de

criação de sujeitos dóceis a certa moralidade que coloca no centro da vida social a necessidade do trabalho como força produtiva (Soares, 1994).

A Educação Física é, assim, um componente curricular que nasce em consonância com o pensamento moderno, o mesmo que cunhou a noção de Estado, de ciência, do homem no centro dos processos sociais e com controle sobre a natureza, o que significa pensar num sujeito essencializado que usa da racionalidade para dominar a realidade objetiva. A Educação Física serve como excelente exemplo das produções da modernidade uma vez que coloca em circulação enunciados que atravessam manifestações culturais, seu lugar como disciplina escolar e dispositivo de poder atualizando-se e alinhando-se à essa metanarrativa que sustenta uma das maquinarias modernas mais fortes.

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

devedora da modernidade, considerado como um projeto inacabado e necessitando assunção.

As minúcias dos moldes ginásticos da Educação Física estão bem cobertas em inúmeras obras clássicas na área, o que nos dispensaria tecer comentários de sobrevoo a esse momento histórico. Contudo, insistiremos em algumas palavras para fortalecer alguns argumentos e apresentar algumas balizas filosóficas do livro – tencionamos olhar para a história da Educação Física sob o conceito de menor, apresentando-a como uma manifestação social profundamente conectada com narrativas universais, racionalidades totalizantes e políticas dominantes. O intuito é deixar evidente que as práticas ginásticas cientifizadas em conjunto com suas bases analíticas refletem com acuidade a forma moderna de pensar.

Soares (1994) argumenta que ao agir sobre o corpo, a Educação Física colocava na dimensão micropolítica anseios de uma classe burguesa que necessitava, em um primeiro momento, de libertação do obscurantismo religioso medieval (século XVIII) e, em seguida, manter o poder frente a nascente classe operária (século XIX). Em obra minuciosa, essa autora analisou o período que vai de 1850 a 1930, apresentando os inúmeros dispositivos disciplinares que trabalharam como eficientes tecnologias políticas de um projeto que responsabiliza os indivíduos pela própria condição de vida, promovendo uma ampla reforma de higienização social e eugenismo racial apoiados por um positivismo científico e acentuada moralização. Os complexos interesses modernos são descritos por Soares como a tradução dos ideais burgueses enquanto classe ascendente que defendia a necessidade de um novo homem, apto ao trabalho, livre de imoralidades e responsável pela condução da sua saúde, na qual a ginástica desempenha papel central.

Como forma de superar o contrastante contexto de contradição urbana no Brasil após seu período inicial, com uma escalada da miséria

humana onde a massa trabalhadora era vítima de um sistema faminto por acúmulo, ao mesmo tempo em que a classe burguesa atingia graus de riqueza nunca experimentados, o Estado brasileiro apostou em duas medidas: a imigração e a educação. Enquanto a imigração era a saída para o aumento da população branca e mão de obra qualificada após o fim da escravidão –, uma vez que os negros escravizados nunca foram escolarizados para uma vida urbana – a educação garantiria uma disciplinarização e fortalecimento das futuras gerações. Nesse contexto de organização de um projeto moderno de nação, a Educação Física passa a assumir um papel de destaque, pois era a forma de controlar os sujeitos, docilizar seus corpos, incutir uma moral burguesa que colocava o trabalho como valor maior, ou seja, dispositivos de extração máxima da força de trabalho ao mesmo tempo em que garantia a perpetuação do sistema ao se livrar de epidemias indesejadas, taxas de mortalidade altíssimas e modos de existência que colocavam em xeque o sistema capitalista.

Nas palavras de Soares (1994, p. 113-114):

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

> utilizada pelos médicos higienistas como instrumento de aprimoramento da saúde física e moral, acoplada aos ideais eugênicos de regeneração e purificação da raça.

Acredito que a visão liberal (romantizada) de Hicks (2011) supervaloriza os efeitos considerados benéficos do paradigma ocidental moderno, fechando os olhos para uma série de dificuldades sociais, políticas, éticas e culturais. Ao adiantarmos o olhar para a contemporaneidade, podemos observar que em conjunto com as transformações proporcionadas pelo pensamento denominado moderno vieram armas de destruição em massa, escravidão baseada num sistema de comércio global que faz vistas grossas aos modos de produção exploratórios, inúmeras novas doenças devido à manipulação bioquímica de produtos e alimentos, guerras e guerrilhas constantes em diversas regiões do mundo, seja por motivos políticos, de recursos, étnico-raciais, religiosos etc.

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

> […] ampliação do binômio contaminação-esgotamento ambiental, aumento da miséria endêmica, combinada com a crescente concentração de renda; alastramento das várias formas de terrorismo, a combinação de diferentes formas de opressão e exclusão social; a crise moral que parece se alastrar pelo mundo afora. (Veiga-Neto, p. 9)

Esse movimento contraditório também se faz presente no campo da Educação Física. Como aponta Soares (1994), as propostas ginásticas,

por exemplo, naturalizam um mundo controverso que promove as maiores riquezas e as maiores misérias de forma concomitante. É pelo discurso ginástico que as doenças epidêmicas e demais problemas decorrentes da acelerada urbanização e segregação social se tornam uma culpa moral dos mais pobres, uma visão de mundo apoiada em uma física social e uma "nova ciência", a eugenia. Neste sentido, o saber médico administrativo, o mesmo que liberta de doenças e aumenta expectativa da vida, combate mortalidade infantil, entre outras coisas, aprisiona populações inteiras em modos de existência com condições mínimas de não comprometer a produção e acúmulo de capital.

Na mesma direção, Nunes e Rúbio (2008) afirmam que o corpo projetado para a classe dirigente (filhos da burguesia) na Educação Física ginástica era inspirado no cidadão da elite europeia, com intensidade moderada para não se assemelhar ao trabalho, buscando uma retidão de corpo, elegância, docilizado a partir dos moldes colonizadores. Gradativamente a prática se estende para a população urbana com propósitos higienistas, eugênicos, políticos e econômicos. A influência militar objetivava a disciplina, o caráter considerado ideal e a garantia de uma força física, um sujeito subjetivado por discursos patrióticos disciplinadores. Estar doente, na visão especificada, é resultado de ignorância, imoralidade, imperfeições individuais.

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

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

O processo de emergência do discurso médico/higienista, entretanto, não se deu livre de lutas e resistência, tendo em parte refletido a disputa da cultura de elite de um Brasil Império escravagista contra a nascente cultura elitista de um Brasil Republicano. O movimento da Escola Nova, de origem europeia e estadunidense, surge no fim do século XIX antenado com as transformações industriais e, de certa forma, contrapunha-se em alguns aspectos ao currículo tradicional instalado, de cunho erudito.

No Brasil o discurso *escolanovista* foi divulgado por Rui Barbosa e ganhou força após o manifesto assinado por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, entre outros. Todavia, para Nunes e Rúbio (2008), o movimento casava muito bem com os propósitos ginásticos da Educação Física e projetava um indivíduo subjetivado pelas questões nacionais e urbanas, trazendo como novidade para a prática somente a inserção dos jogos e brincadeiras. A sua tradução ainda se dava de forma autoritária e alinhada

aos interesses liberais modernos, o de algum modo ainda está presente na Educação Física contemporânea.

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

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

Da atualização esportiva aos pressupostos psicobiologicistas

Em meados do século XX a Educação Física sofre sua primeira grande mutação, impulsionada por um movimento semelhante ao ginástico na Europa Insular dos séculos XVIII e XIX. Mais

especificamente, este movimento nasce na Inglaterra com ênfase na prática esportiva (Bracht, 2005; Stigger, 2005). Posteriormente, tal movimento atinge boa parte do mundo contemporâneo e, em terras nacionais, gradativamente muda a metodologia das aulas calcada nas ginásticas para um enfoque nos esportes – o que Neira e Nunes (2009a) denominam de currículo esportivista.

Existem boas discussões sobre a fase esportivista da Educação Física durante o século XX e crescente alinhamento ao ideal capitalista, em que as questões históricas do componente em nosso país são amplamente discutidas em inúmeras obras, a partir de diversos pontos de vista conceituais[15], de modo que não há necessidade de pormenores aqui. Entretanto, ao menos uma convergência é necessária apontar: no seu desenrolar, a Educação Física enquanto campo de saber curricular se mantém servindo a projetos de Estado alinhados aos interesses de uma elite (interesses e formas não necessariamente imutáveis). O constante direcionamento do componente para os interesses estatais nos faz perguntar de que modo esse componente curricular em sua fase esportivista contemplava os anseios e necessidades de uma grande parte da sociedade, excluída dessa camada elitizada.

Vamos aos pontos principais: após o momento inicial em que predominou a ginástica como modalidade prática, paulatinamente as aulas da Educação Física nas escolas foram se modificando para uma manifestação cultural que, nas palavras de Stigger (2005), é uma tradição inventada na Inglaterra industrializada. Stigger retira o conceito da obra de Eric Hobsbawm (1984), no qual argumenta que muitas vezes as tradições são inventadas por elites nacionais para justificar a existência e importância de suas respectivas nações. O esporte, a partir do século XVIII, passa a transformar os passatempos populares: os esportes adentram o contexto e, com a força cultural da então potência líder

mundial, somado ao florescimento das mídias favorecidas por novas tecnologias (como o rádio e a televisão), logo assumem a posição de prática hegemônica na escola. Com isso não se deve pensar que as práticas ginásticas deixaram de acontecer, mas que a ênfase foi se transformando para a prática esportiva.

Para Saviani (1991), o currículo propedêutico clássico centrado no professor deu passagem ao currículo tecnicista com vistas ao processo. O ensino centrado no aluno propagandeado pela Escola Nova teve pouca difusão, resultado do crescente processo industrial e consequente adaptação escolar à nova realidade. O movimento esportivo seria o correlato dessas mudanças na Educação Física.

Em comum a todas as obras que tratam do período esportivo da Educação Física encontramos a unanimidade em afirmar o domínio esportivo nas aulas a partir de meados do século XX até, de uma forma macro na sociedade brasileira, os dias atuais. Não encontrei estudos que sustentem essa observação empírica, e é inegável que os conhecimentos psicobiológicos possuem muita influência nos anos iniciais da escolarização; também é impossível não apontar que as perspectivas renovadoras, ainda que timidamente, têm ganhado espaço. Contudo, a importância dedicada aos Jogos Escolares, campeonatos interclasses, gincanas esportivas, aulas apoiadas nos tradicionais esportes estadunidenses, entre outros fatores, levam-me a crer num domínio do currículo esportivo.

O que vemos então é que o avançar do século passado trouxe consigo as mudanças sociais decorrentes da industrialização iniciada no Brasil, que terminam por elencar um novo objeto da Educação Física, destituindo a ginástica do seu posto. Coube ao componente então promover o discurso da eficiência através do esporte, amplamente divulgado pelos países vencedores da Segunda Guerra Mundial, em

especial os EUA (marcando o declínio das práticas ginásticas inspiradas pelos países perdedores da guerra).

A performatividade do discurso esportivo e seus valores como meritocracia, esforço e superação, trabalho em equipe, aprendizado da importância da competição social, até a utilização de grandes eventos esportivos como política regulatória através do entretenimento de massa foram políticas de Estado fundamentais no governo da população brasileira. O conceito de performatividade possui muitas entradas filosóficas, utilizado por vários pensadores de maneiras distintas. Aqui estou usando a partir da filósofa Judith Butler, que por sua vez o desenvolve a partir de Austin (apud Silva, 2008) como forma de focalizar o caráter móvel da identidade, seu vir a ser, tornar-se, um conceito que explica como alguns enunciados produzem aquilo que afirmam. Neste caso específico, como os discursos esportivos produziram o que afirmavam. Tal empreendimento levado a cabo por décadas e regado com muitos recursos tornaram os esportes onipresentes nas escolas brasileiras.

Dessa forma, as seguintes práticas são comuns à infância de milhões que tiveram aulas de Educação Física: competições frequentes, popularidade das crianças que apresentam bom desempenho, favorecimento para com os meninos em detrimento das meninas, atenção maior para algumas modalidades específicas da cultura estadunidense ou europeia ocidental, seleção e exclusão de crianças no momento da prática, humilhações públicas a partir do desempenho em quadra e ancoradas em apoio social naturalizado, jargões que posicionam a prática de esportes como sinônimo de sujeito bem sucedido e saudável, entre tantos outros comportamentos repetidos à exaustão na rotina da escola.

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

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

No Brasil, ao longo deste período, o esporte serviu a inúmeros projetos de governamentalidade além da imposição escolar, como o fortalecimento de um discurso de identidade nacional; controle social através de incentivos à prática como forma de ocupar espaços antes destinados às ações politizadas e críticas dos sistemas vigentes; publicidade de governos autoritários, servindo como ferramenta de subjetivação de massas para fins políticos (Castellani Filho, 1988); e descanso e controle do tempo livre dos trabalhadores industriais como forma de aumentar a produtividade (Cavalcanti, 1984).

Além dos aspectos citados, nas últimas décadas o fenômeno esportivo, assim como todas as produções humanas, passou por um processo acelerado de mercadorização global, atrelando sua lógica de funcionamento às possibilidades de lucro, evidenciado pela explosão da mídia esportiva, as franquias, os milhares de produtos nos mais diversos

ramos industriais, os salários estratosféricos dos principais atletas profissionais em diversas modalidades etc. Todos esses vetores de força socioculturais incidem sobre o currículo da Educação Física, promovendo uma ascensão progressiva ao longo da segunda metade do século XX que garantem a posição privilegiada dos esportes até os dias atuais, mesmo após muita contestação e o surgimento de outras propostas pedagógicas.

Como dito, décadas de reforço dessa política pública levam a prática esportiva a sedimentar-se nos currículos escolares brasileiros, bem como nos currículos que formam docentes para esta atividade. A Educação Física cumpre assim uma função de dispositivo biopolítico: controle social, atividade física compensatória para uma recente e crescente classe trabalhadora especializada, subjetivação nos discursos capitalistas que carregavam os valores esportivos. Biopolítica é um conceito foucaultiano (Foucault, 2004) que trata de explicar o interesse da política pela vida, descrevendo a passagem de um poder soberano sobre a vida de seus súditos, um poder que "deixava viver e fazia morrer", para um poder estatal que, ao se ocupar das populações, governou sob a inversão da máxima anterior: "fazer viver e deixar morrer". Portanto, o "projeto esportivo" era uma estratégia biopolítica governamental, como pode ser exemplificado pela criação dos Jogos Escolares e Jogos Universitários, existentes até os dias de hoje. Outros exemplos incluem o aumento da carga horária da Educação Física de duas para três aulas semanais, além do financiamento de grêmios estudantis. Esse projeto de sociedade encontrou terreno fértil principalmente depois das Copas Mundiais de futebol que o Brasil ganhou nos anos de 1958, 1962 e 1970, formando um discurso muito difundido até os dias atuais de "país do futebol", mesmo que para cada atleta bem-sucedido no futebol tenhamos milhares de subempregos associados à prática do esporte.

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

Entretanto, o fracasso olímpico não esconde as intenções das políticas empreendidas, tampouco impede a percepção de quais valores guiam o processo biopolítico em questão. A própria ideia de nação está fincada em metanarrativas que criam um passado histórico comum, figuras nacionais heroicas, traços culturais transcendentes, desejo de progresso e liderança mundial (Hall, 2006). São metas que se atingem pela concepção filosófica de sujeito supostamente racional, pela docilização dos corpos, agora mais afeitos ao sistema social capitalista. Ao invés de corpos fortes para a defesa da pátria, corpos competitivos para o desenvolvimento econômico. Logo, o currículo esportivista da Educação Física, assim como o ginástico, é igualmente moderno e maior (Neira; Nunes, 2009a), pois continua alinhado a narrativas mestras, a projetos de domínio, a produção de subjetividades docilizadas e produtivas, acríticas, sem conexões com o campo social, impotentes para criar estilos singulares de vida.

Novamente, as aberturas ao devir impedem a estabilização de qualquer forma totalitária de vida. A conjuntura acrítica e alinhada aos

pressupostos dominantes apresenta a primeira resistência na crítica que se estabelece ao currículo esportivista da Educação Física a partir da década de 1980. O fim da ditadura militar no Brasil com a consequente abertura democrática possibilita a circulação de saberes naquele momento interditados. Ao apagar das luzes do século XX, inspirados pelas produções do campo da filosofia e, principalmente, da educação (que iniciaram processos de criticidade na metade do mesmo século), surgem os primeiros autores denunciando a função social excludente do componente no interior do processo educacional. Este movimento conhecido como "crise da Educação Física" (Medina, 1983) culmina com algumas opções curriculares contra hegemônicas, apoiadas em conhecimentos das ciências humanas até então inéditos para o componente – é o chamado movimento renovador da Educação Física no Brasil (Caparroz, 1997; Machado; Bracht, 2016).

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

Ainda na seara das atualizações acríticas, mais recentemente, após pela explosão da valorização da estética corporal em conjunto com uma renovação dos discursos médicos em defesa de certa compreensão de saúde corporal, destaca-se uma visão curricular denominada por Neira e Nunes (2006) de saudável. Para Nunes e Rúbio (2008), o que o discurso saudável propõe é uma subjetivação adequada aos princípios do empreendedorismo e competências técnicas que ganham muita força na virada do milênio. O foco é a formação de um sujeito competente. Basicamente, o currículo saudável imputa à escola a obrigação de ensinar as crianças a praticarem atividade física e ter cuidados corporais preventivos a doenças hipocinéticas. As recomendações são uma forma biopolítica de prever gastos futuros a partir do sistema público de saúde, bem como a formação de indivíduos aptos às cargas cada vez maiores de exigências do mercado profissional. Em vista das condições estruturais da escola pública e do tempo limitado da Educação Física no currículo do Ensino Básico, muito distante das práticas ginásticas diárias no seu projeto higienista do século anterior, alguns autores passam a defender que a função das aulas é muito mais de "conscientização" quanto à necessidade de praticar atividade física do que realizar as demandas fisiológicas no circunscrito e inapto espaço do dispositivo escolar, uma função claramente subjetivante aos anseios de um mundo motorizado pela produção capitalista.

Percebe-se, assim, que o campo da Educação Física, na atualidade, está sendo atravessado pelo discurso médico – da saúde – fortalecido por discursos midiáticos que associam essa suposta saúde à pratica escolar, bem como o forte apelo estético ao corpo perfeito nos ambientes exteriores à instituição. Essa construção performática em relação ao corpo com apelo à saúde tem ampliado o número de academias, bem como a terceirização da Educação Física de algumas escolas particulares

com academias, excluindo desse processo questões mais amplas, inclusive desconectando esse campo curricular do próprio projeto político pedagógico, exceto se este se limitar ao aspecto estético e performático.

Não se trata, todavia, de condenar a prática de atividade física enquanto uma manifestação da nossa cultura contemporânea, ou mesmo seus efeitos biológicos na prevenção de uma série de perturbações do corpo, e sim de apontar as associações discursivas, apresentando questionamentos aos enunciados naturalizados e à concepção de mundo cristalizado por uma série de relações de poder. Como uma atualização do pensamento moderno, a escola que se lança ao desafio de promover subjetividades saudáveis está, inevitavelmente, ancorada em preceitos modernos de progresso, individualismo, acúmulo, que tem por detrás uma concepção de sujeito unificado, plenamente responsável pela posição que encontra na sociedade.

Diante disso, cabe ressaltar junto com Nunes e Rúbio (2008) que as transformações da Educação Física não apagaram completamente seus efeitos sobre os docentes em atuação, de modo que os processos de subjetivação do passado ainda incidem sobre o campo no dia a dia escolar de indivíduos que estão em ação há dez, vinte, trinta anos, sustentados repetidamente pela atualização cotidiana. Até os dias atuais podemos encontrar práticas ginásticas e esportivistas tradicionais hibridizadas com concepções psicomotoras, desenvolvimentistas e saudáveis.

Esse mapeamento inicial nos indica um campo curricular dinâmico. Um campo de lutas que entre avanços e recuos ainda nos coloca na condição de buscar outras possibilidades a partir de novos princípios que vão emergindo tanto das discussões teóricas no campo da educação e campo curricular, quanto pelas novas demandas que emergem das complexas relações que se estabelecem nessa sociedade contemporânea,

tecnológica e neoliberal. Os mapas iniciais indicam, ainda, como as propostas curriculares aparelhadas pelo Estado expressam os discursos e princípios sustentados pelo desejo ou intenção maior quanto ao sujeito que se pretende formar.

Contudo, relembrando o alerta que fizemos na introdução acerca das disjunções binárias, não temos razão para pressupor que não tenha havido por todo movimento de nascimento da Educação Física uma série de resistências aos modelos impostos pela maquinaria governamental. A Revolta da Vacina, motim popular no início do século XX no Rio de Janeiro, pode ser citado como um exemplo de transgressão contra as reformas higienistas das quais a ginástica compunha. Entretanto, a passagem do século XX trouxe outras questões, outras demandas. Sem dúvida os tempos são outros, as necessidades são outras, a ginástica, o soldado atlético, os grandes atletas são transferidos para os corpos idealizados que muitas vezes se submetem a cirurgias plásticas para garantir o modelo estético defendido socialmente.

Essa nova conjuntura está sendo defendida por discursos que ora defendem a terceirização da Educação Física como se isso fosse algo paralelo à formação, ora como esporte, mas sem muitas condições de formação desse atleta, gerando a sensação de frustração quanto ao desempenho. Em alguns momentos, a própria presença da Educação Física na escola se tornou ameaçada, uma vez que deixou de ser primordial nos anseios biopolíticos. Estamos nos referindo aqui à Lei 13.415/2017 que modificou a LDB quanto à estrutura do Ensino Médio. Na ocasião, o componente ficou muito próximo de ser excluído, permanecendo somente após pressão social e *lobby* político. Enfim, que lugar ocupa a Educação Física no currículo contemporâneo? Qual sua função na formação desse sujeito escolarizado da atualidade?

As tramas discursivas dessa disciplina sempre indicam possibilidades de rompimento, de novas formas de pensar, entretanto muitos desses "discursos outros" são cooptados e "enquadrados" no modelo de governamento defendido pelo Estado por meio de documentos oficiais. Uma Educação Física moderna, em suas manifestações ginástica e esportivista, é maior na proporção em que é considerada pelo Estado como o caminho efetivo de formação do corpo, entendida cientificamente como um processo verdadeiro, organizando-se num modelo disciplinar que esquadrinha os corpos, impõe códigos de ordem e hierarquia, cria subjetividades afeitas a certa visão de mundo e alinhadas com anseios políticos e sociais de determinados grupos.

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

Apenas há algumas décadas esse movimento de formação de uma Educação Física maior passou a ser questionado e algumas correntes de pensamento criaram enunciados críticos à Educação Física. Apesar de esse movimento encontrar entraves sazonais, momentos de hesitação, é incontestável que novas forças surgiam no campo.

Das ciências psicobiológicas para as ciências humanas: um movimento de minoração na Educação Física

Os currículos de uma forma geral e, em especial os da Educação Física no Brasil, são produtos da nossa historicidade, contingência,

contextualidade. Assim sendo, quais circunstâncias permitiram a emergência de um pensamento da Educação Física apoiado nas ciências humanas, especificamente em conhecimentos que contestam os arranjos sociais existentes, considerados inapropriados e injustos para uma vida coletiva? Como se deu a construção discursiva do currículo crítico da Educação Física no Brasil? De que modo a Educação Física foi sendo problematizada como disciplina e quais discursos entram em disputa para sua transformação enquanto campo acrítico? Nesta seção discutiremos os saberes que emergiram e passaram a questionar pressupostos naturalizados na sociedade capitalista industrial da segunda metade do século XX – saberes aqui compreendidos como teorizações sistematizadas manifestas pelo discurso científico.

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

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

As transformações possuem lastros socioculturais históricos muito anteriores, com estivas que remetem ao século XIX. Todavia, podemos destacar como marco a década de 1960, quando o mundo ebuliu em críticas sociais partindo de movimentos minoritários dos mais diversos, como a afirmação racial, o feminismo, movimentos sindicais,

movimentos contrários às guerras que se apresentavam em muitos locais do globo (a Guerra do Vietnã, por exemplo, é icônica neste sentido) e movimentos contestadores do capitalismo como organização sociopolítica (com realce para as manifestações francesas que ficaram conhecidas como "Maio de 68").

No campo acadêmico, inspirados pelo clima de resistência e de certa forma fazendo eco aos gritos do movimento Escola Nova, muitos filósofos e educadores apontam como a escola está a serviço de um projeto de sociedade que privilegia poucos, com pautas pouco democráticas e modos de inserção abusivos. Assim, os campos da filosofia, das ciências sociais e da educação gritam veementemente contra o conservadorismo dominante, produzindo obras a partir da década de 1960 que inicialmente promovem denúncias, e na sequência pensam em alternativas sociais e pedagógicas com o intento de modificar as regras do jogo (Silva, 2006; Lopes; Macedo, 2011). Em comum, a crítica à organização social predominante no ocidente, aos valores dominantes que esta carrega e, consequentemente, à escolarização tecnicista que inclui a massa da juventude em tal sistema regulatório, produzindo subjetividades afeitas e ordenadas pela estrutura social. A principal lente teórica utilizada pelas correntes críticas, como pode se observar pelos termos e conceitos utilizados até aqui, é o marxismo. Os currículos inspirados por tais pensamentos são considerados por Silva (2006) como currículos críticos.

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

histórico enquanto país também deu forma à conjuntura da ordem discursiva.

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

Diante de contexto tão desolador, fortaleceram-se uma série de movimentos sociais, com destaque para o trabalhista, com vistas ao combate do descrédito nas categorias governantes. Paralelamente, a universidade fervia com a liberação de obras antes proibidas, o retorno de intelectuais exilados e a recém-reconquistada liberdade de expressão. Os filósofos Karl Marx e Antonio Gramsci tornaram-se vedetes do campo da educação. Entretanto, essa efervescência acadêmica pouco atinge o chão da escola nas aulas de Educação Física, ainda marcadamente tecnicista e cada vez mais inclinada à sociedade neoliberal.

Ainda no campo amplo educacional, intelectuais que ocuparam secretarias e ministérios lutaram para superar conceitos importados dos Estados Unidos na década de 1970, através dos acordos MEC-Usaid perpetrados durante o período militar. Com o fim desses acordos internacionais, o gestor da educação nacional passa a ser formado, basicamente, nas universidades brasileiras, com destaque para o apoio de instituições como a Capes e o CNPq. É assim que, para Moreira (1988), ocorre no período uma prevalência do discurso educacional europeu,

principalmente marxista, em detrimento do antigo "parceiro" Estados Unidos; isso somado ao desenvolvimento de centros de excelência inauguram nova fase na educação do Brasil. Curioso ressaltar que, nos dias atuais, é justamente tal estrutura crítica que mais sofre ataques do crescente movimento reacionário.

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

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

Assim, uma das causas desse lento processo na Educação Física são as raras escolas de pós-graduação, fruto de uma área que também começou a se desenvolver em atraso em relações às demais. Mas, uma vez que o movimento crítico se inicia, logo ganha força aumentando sua produção e influência acadêmica rapidamente, ocupando espaços em

eventos científicos e congressos e lançando textos tidos como clássicos para a área, dos quais o texto de João Paulo Subirá Medina (1983) chamado *A Educação Física cuida do corpo e … mente* é um marco importante. De forma incipiente e se apoiando em conceitos freireanos de consciência ingênua e crítica, o autor demonstra como a área é predominantemente acrítica e requisita uma crise de identidade, única forma de ruptura com suas tradições como dispositivo de poder da governamentalidade brasileira.

É desta forma que a efervescência na educação "goteja" no já combalido componente. Sua função social já não era tão clara, de modo que se instala uma "Crise da Educação Física", popularizada na obra de Medina, mas de certa forma ainda em debate. Assim, mesmo que a hegemonia esportiva persista em muitos contextos escolares Brasil afora, desde a década de 1980 foram publicadas obras de Educação Física que condenam a acriticidade que assola a área.

Em comum, tais textos evidenciam o caráter pouco politizado predominante no pensamento da Educação Física, ancorando seus conhecimentos exclusivamente no âmbito das ciências biológicas e negando dimensões importantes da sociedade. Como resultado, docentes do componente colocam em circulação discursos e práticas esportivas que favorecem configurações sociais injustas e desumanizantes. Invertendo radicalmente o peso da "balança", as produções que seguiram nesta linha demonizaram aulas com esportes, abominaram tudo o que a Educação Física tinha sido até aquele momento histórico e negaram suas construções. Não obstante, a forte presença das visões tradicionais perpetuou-se, evidentemente, nos currículos do ensino superior que formaram docentes para a década de 1980. Professores e professoras de gerações anteriores igualmente aprenderam seu ofício predominantemente esportivo. Para exemplificar, até 2002, quando novas

diretrizes do CNE/MEC demandaram a separação entre bacharelado e licenciatura, até então compreendida como licenciatura plena, era comum os currículos das instituições de ensino superior de Educação Física possuírem a maior parte da carga horária destinada ao ensino de esportes, em disciplinas como esportes coletivos, atletismo, natação, ginásticas e afins.

Para reforçar o argumento, Fensterseifer afirma (1999, p. 159):

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

No momento em que se fortalece o discurso crítico, que se exige outra Educação Física que não a exclusivamente esportiva – inclusive com alguns posicionamentos radicais que demandam a exclusão dos esportes das escolas – muitos se questionam o que fazer no lugar das aulas tradicionais. Esse momento em que se critica a composição da área, mas não se sabe muito bem o que ensinar no lugar, culminou em profunda crise para a área (Bracht, 2003). Como bem explicitou Medina (1983), um momento oportuno para rever seus propósitos, seu ideal de sociedade e correspondente inserção na escolarização.

A busca por mudanças e soluções, ainda que tenha sido intensa, se desgastou e uma das grandes questões que ficaram sem resposta por um tempo foi: como deve ser uma Educação Física crítica, alinhada com os anseios das populações minoritárias, ancorada no contexto sociocultural nacional e capaz de promover transformações sociais? A resposta a essa questão veio na forma das perspectivas curriculares críticas do componente, propostas que incluíam aspectos metodológicos com suas bases no campo das ciências humanas, não limitando o olhar para o movimento do corpo unicamente pelo viés biológico, que amputa o

homem da sua complexidade e reduz a Educação Física a um adestramento corporal.

O impulso para uma Educação Física crítica veio das mais diversas fontes, de correntes da filosofia como o marxismo (Soares, 1992) e a fenomenologia (Kunz, 1994) e, mais recentemente, de teorizações pós-críticas (Neira; Nunes, 2006; 2009a). Enfim, emerge um devir-menor no campo. Alguns pensadores se lançaram ao desafio de colocar em ação uma Educação Física crítica.

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

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

Também podemos encontrar uma defesa de uma Educação Física crítica ancorada nas teorias reprodutivistas[16] em Oliveira, Betti e Oliveira (1988), entretanto sem experiências práticas que nos ajudassem

a entender melhor a concepção de sujeito a ser formado e como atingir tal intento – o que pode ser destacado como uma constante nas experiências críticas iniciais. Mas, uma vez que a base teórica pressupõe um sujeito a ser emancipado das práticas alienantes da estrutura capitalista, é evidente que a concepção é moderna, há um *telos*, um modelo, um projeto definido – maioridade no pensamento.

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

> Se hoje buscamos, através da Educação Física, autonomia, liberdade, responsabilidade e comprometimento do homem, enquanto ser social, tendo como meio e objetivo a criatividade, efetivamente, para melhorar o nível de vida em nossa sociedade. (Carmo, 1985, p. 4)

A associação teórica para embasar o conceito de criatividade também provém da ciência moderna que cinde sujeito de objeto, como a psicologia desenvolvimentista. Na educação, uma das associações é um dos inspiradores do movimento da Escola Nova, John Dewey, além do filósofo humanista Carl Rogers. A tradução didática se deu na onda do tecnicismo reinante[17], apostando em métodos como perguntas operacionalizadas, "brainstorming", "checklist", método de análise-síntese, entre outros. Apesar do esforço, afinal significava um grande rompimento com o que era feito, a contribuição maior se deu na busca por outras possibilidades, não legando muitas continuidades.

Também pode ser considerado um avanço progressista a publicação no Brasil da obra dos alemães Hildebrandt e Laging (1986) que, inspirados em experiências menos voltadas ao rendimento, tencionam colocar todos os alunos como centro do processo metodológico para evitar modelos opressores de "adestramento". Assim, a metodologia conhecida como aula aberta ainda se pauta pelos conhecimentos esportivos, mas buscam superar as contradições ao permitir maior voz aos alunos. No que pese a atual crítica ao aspecto segregador do "esporte na escola[18]", a metodologia apresenta uma concepção de aulas ancoradas em uma forma de dialética que pressupõe uma totalidade, um mundo uno, bem como ignora aquilo que escapa à razão – pressupostos maiores por excelência.

Assim como os exemplos que citamos acima, há outras propostas que caminham em direção semelhante. Mas nenhuma perspectiva curricular conseguiu a proeminência e o impacto que duas específicas: a teoria crítico-superadora e a crítico-emancipatória. Iniciemos pela primeira, definida pela influência dos autores neomarxistas com produção intensa no campo educacional brasileiro, como Saviani e Libâneo. A obra que marca a área é *Metodologia do ensino de Educação Física* (Soares, 1992), livro que iria se tornar referência de progressismo no campo, publicado como propriedade intelectual de um coletivo de autores. São eles: Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Escobar e Valter Bracht. Com o transcorrer dos anos, as trajetórias acadêmicas dos autores se distanciaram após a obra, sendo que permanecerem firmes na proposta marxista somente Celi Taffarel e Lino Castellani Filho.

O livro do coletivo de autores passa a ser citado e repetido com muita frequência no campo da Educação Física, naquilo que Foucault denomina de função-autor[19] (Foucault, 2011). Em pouco tempo ganhou destaque em

muitas universidades do país, gerando uma verdadeira legião de leitores e entusiastas. A base teórica é savianista com algum peso marxista, discurso muito potente no campo da educação naquele momento. Segundo os próprios autores, o primeiro encontro do grupo ocorreu em 1990, na cidade de Campinas (Soares, 1992). A articulação para a construção da obra foi coordenada por Lino Castellani Filho ao propor incorporação ao seu documento Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º grau: núcleo comum, Educação Física, elaborado em 1988[20].

As discussões que construíram o coletivo de autores foram fortemente influenciadas pelas experiências de governos das Frentes Populares nos estados de São Paulo e Pernambuco. Deste último temos a publicação organizada por Michele Ortega Escobar na companhia de docentes da rede estadual e da universidade do estado e de outras localidades (Pernambuco, 1989), onde o termo cultura corporal aparece pela primeira vez em um documento governamental, para designar o corpo como significante e produtor de cultura. Segundo Neira e Gramorelli (2017), o conceito é inaugurado em língua portuguesa por Bracht (1989), que desestabiliza a visão biologicista então dominante. Para Souza Filho *et al*. (2011), Bracht realiza o movimento inspirado nas críticas realizadas por Dieckert (1985) acerca da visão dominante de esporte de alto nível, sugerindo uma valorização da cultura nacional.

Mesmo que possua um inegável devir menor, com uma virada culturalista que revoluciona o objeto de estudo na Educação Física escolar, é possível reconhecer na proposta crítico-superadora alguns enrijecimentos que solapam o potencial minoritário. Afirmo isso com os olhos de hoje e evitando qualquer sintoma de arrogância ou desprezo. Ao contrário, partilho da admiração à obra que boa parte da comunidade científica possui, mas com o passar dos anos vejo alguns entraves na proposta: ao perspectivar a sociedade prioritariamente pelo

condicionante sócio histórico, o currículo crítico-superador toma como verdade uma metanarrativa marxista que normaliza os códigos a serem mobilizados na escola. Além disso, o conhecimento é entendido como uma "representação real no pensamento" (Soares, 1992, p. 33) e a compreensão de sujeito está encorada na racionalidade (Soares, 1992, p. 27), ou seja, a enunciação é individual; a função da escola é promover o acesso ao conhecimento científico, tido como superior ao senso comum e capaz de equilibrar as relações de poder entre a classe oprimida e opressora.

A construção teórica da visão crítico-superadora leva a uma didática que pode ser compreendida a partir de princípios (Soares, 1992): relevância social do conteúdo (p. 32), contemporaneidade do conteúdo (p. 32), adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno (p. 33), simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade (p. 33), simultaneidade de conteúdos entre si (p. 34), espiralidade da incorporação das referências do pensamento (p. 34) e provisoriedade do conhecimento (p. 34). Os autores defendem que "princípios não devem ser entendidos como normas rígidas, senão como elementos balizadores para reflexão da prática em aula" (p. 85), o que reforça nossa análise no que diz respeito aos aspectos molares e moleculares da perspectiva, uma vez que evitar se transformar em modelo é uma característica do menor. Entretanto, os princípios possuem uma intencionalidade bem explicitada, que é o acesso ao conhecimento científico, entendido como hierarquicamente superior e operando como um código de normalização a um território, características do maior.

Curiosamente, alguns princípios didáticos da perspectiva crítico-superadora estão alinhados com muitos pontos que defendo como pertencente a um pensamento menor. O que entrevejo na proposta são anúncios maiores com inúmeras nuances menores – o que é, de alguma

forma, oposto ao currículo cultural, que será analisado adiante – com anúncios menores, mas com nuances didáticas maiores.

O destaque que ganhou o coletivo de autores atrai suas primeiras críticas e quem as desfere é Kunz (1994). Baseado numa concepção fenomenológica de corpo, Kunz critica o dualismo presente na obra, bem como a falta de profundidade na discussão metodológica. O autor, mesmo antes da publicação da obra clássica, havia escrito um livro no qual elabora uma síntese da sua pesquisa sobre práticas educativas, resultado da tese de doutorado realizado na República Federal da Alemanha, na Universidade de Hannover (Kunz, 1991).

Os estudos de Kunz continuam e apresentam novas possibilidades em que as práticas da Educação Física devem ser refletidas a partir dos conceitos de mundo vivido e de mundo de movimento humano, sempre relacionados às identidades culturais e às implicações políticas e sociais da atuação educativa. Denominada de pedagogia crítico-emancipatória, a obra de Kunz apresenta algumas ferramentas operatórias no trato didático, indo além de princípios e, de certa forma, apresentando um modelo. Nessa lógica, o trabalho docente deve apresentar a seguinte ordem: introdução; transcendência de limites para experimentação, um confronto do aluno com a realidade do ensino; transcendência de limites para aprendizagem; transcendência de limites para criação; e avaliação final.

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

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

- Superação da fragmentação das esferas do mundo da vida, através da "abertura da escola", promoção da integração, união e participação;
- Incremento de experiências de aprendizagens fundadas na sensibilidade e expressividade do eu, em contraponto ao caráter abstrato da aprendizagem escolar;
- Promoção de aprendizagens de interferência na realidade social pela prática normativa, estética e cognitiva;
- Ênfase a aprendizagens solidárias e cooperativas como alternativas ao trabalho individual e à exacerbação da concorrência.

Fensterseifer (1999, p. 167-168) declara que, embora esta elaboração realizada por Kunz forneça muitos elementos para pensarmos a Educação Física, ela continua presa à obra *Conhecimento e Interesse*, onde Habermas trabalha com a noção dos "interesses orientadores do conhecimento", os quais se manteriam no âmbito da consciência subjetiva, posição criticada por Habermas em suas obras posteriores. Na nova perspectiva habermasiana (paradigma da comunicação ou neomoderno), as três dimensões da razão (instrumental, prática, estética) devem submeter-se ao *medium* universal da linguagem e à discutibilidade, pois qualquer uma delas pode e deve assumir a forma de fala, condição de entendimento entre sujeitos, critério de conhecimento que se opõe à relação sujeito/objeto da filosofia moderna. Assim, o conceito de razão comunicativa de Habermas que o currículo crítico-

emancipatório defende como teleologia da Educação Física escolar, pressupõe que o papel da filosofia é a comunicação. Como já afirmamos, na visão de Deleuze e Guattari (2010), comunicar é uma função depreciadora do conhecimento filosófico, bem como a inferência para com objetividade uma maioridade do pensar – aspectos que nos distanciam do currículo crítico-emancipatório.

Para além dessas concepções curriculares de maior destaque, as ciências humanas e a filosofia continuaram e continuam a inspirar o campo da Educação Física. Podemos destacar, por exemplo, a obra de Daolio (2007), que utiliza um referencial próprio da Antropologia Social para discutir a construção cultural do corpo humano. Apesar de não tratar de currículo, metodologia ou didática, a contribuição permite pensar o componente sob outros prismas, abrindo possibilidades. Todavia, não temos outras propostas curriculares críticas robustas além da baseada no marxismo (crítica-superadora) e na fenomenologia (crítica-emancipatória). Podemos verificar esse argumento quando observamos que as pedagogias crítico-superadora e crítico-emancipatória são muito populares nos cursos de formação de docentes de Educação Física por todo o Brasil, sendo igualmente marcante a presença em concursos para cargos públicos e em congressos científicos. Sem um estudo mais aprofundado das incidências estatísticas de cada uma dessas propostas, arrisco dizer que a proposta crítica-superadora é mais recorrente enquanto inspiração metodológica.

Por vias de encerramento da seção, mesmo que as discussões metodológicas tenham sido realizadas com intensidade e algumas obras apresentem densidade e coesão filosófica, o aspecto que permanece na maior parte das propostas curriculares, tradicionais ou críticas, por toda a década de 1990, é o caráter moderno da Educação Física. Ao enfatizar as relações de classe que produzem a sociedade, a teorização crítica visa um

sujeito emancipado da dominação através da democratização do saber científico, considerado fundamental para a tarefa.

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

A afirmação é corroborada pelos próprios pensadores da teorização crítica-emancipatória, como explana Fensterseifer (1999, p. 7):

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

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

Julgo então ter apresentado os argumentos da não filiação com estas propostas. Neste livro, o interesse está em concepções pedagógicas não

essenciais de sujeito, que entendem o conhecimento como construção, o corpo como produtor do pensamento, a linguagem como constituinte da realidade e o poder como relação, de modo que todas as perspectivas curriculares que foram tratadas até aqui não serão mais aprofundadas. Como afirmei anteriormente, podemos associar os pressupostos modernos a um pensamento maior, metanarrativo, profetização da verdade. Na busca por uma Educação Física menor, reconheço a importância do discurso crítico para as produções posteriores, entretanto o anseio é fugir dos caminhos determinados, promover micropolíticas diferenciais que priorizam a proliferação do novo.

Nesse sentido, na sequência do livro dialogaremos somente com uma concepção de currículo que permite um diálogo mais próximo do intento de pensar uma educação menor na Educação Física. Assim procedendo, em hipótese alguma defendo uma superioridade moral ou processo evolutivo. O que busco, com certa claudicância, são outras posturas, outros posicionamentos e possibilidades – não por capricho, mas por produção desejante e articulação a uma micropolítica.

Logo, não condeno as perspectivas discutidas até aqui, nem busquei passar a mensagem de que seriam visões equivocadas, menos válidas, menos importantes – me limito a creditar a importância da colaboração e, concomitantemente, apontar alguns de seus riscos. Também não presumo que as propostas modernas estejam em desuso, desprovidas de novas pesquisas ou não exercitadas nas escolas brasileiras. Conforme já dito, as visões tradicionais ainda são hegemônicas, e mesmo as propostas críticas ainda inspiram incursões didáticas, discussões acadêmicas e práticas cotidianas, algo que uma breve pesquisa em anais de congressos e revistas acadêmicas pode revelar.

De fato, na reta final deste estudo, mais especificamente no Conbrace 2019 em Natal/RN, Ivan Carlos Bagnara, em conjunto com Paulo Evaldo

Fensterseifer, lançaram uma obra que aparentemente atualiza pressupostos do currículo crítico-emancipatório (Bagnara; Fensterseifer, 2019). Ainda mais impactante, Bracht apresenta no mesmo evento uma proposta curricular que, após uma leitura sumária, apresenta uma concepção de Educação Física com intenso diálogo na sociologia de Bauman, entre muitos outros teóricos (Bracht, 2019). Outras pesquisas com autores diversos discutiam e ampliavam os pressupostos do currículo crítico-superador. Devido ao escasso tempo e espaço, não acrescentamos essas análises.

Logo, faz-se uma opção dentro do amplo mapa conceitual, um plano de imanência atravessado de infinitas possibilidades. Ressalto que propositadamente não adentro uma discussão didática aprofundada das propostas curriculares, limitando-nos aos seus pressupostos filosóficos. Faremos tal incursão nas minúcias metodológicas somente no aliado anunciado, a perspectiva pós-crítica da Educação Física.

Por fim, após as justificativas das escolhas teóricas, é imperativo uma ressalva: apesar de destacarmos os currículos crítico-superador e crítico-emancipatório, a profusão de propostas que atenderam ao convocado das vicissitudes da Educação Física escolar inauguram uma "quase tradição" na área que podemos denominar de sincretismo pedagógico. Por ocasião da pesquisa de mestrado, usei a metáfora de "alquimia da Educação Física" (Vieira, 2013). Professores e professoras alquimistas são aqueles que, muitas vezes inadvertidamente, constroem práticas pedagógicas a partir de referenciais distintos e, não raro, de complicada articulação. Não se trata de criticar a abertura para novas formas de ser professor ou o indivíduo professor – que sabemos muitas vezes realizam seu trabalho em situações precarizadas, vítimas de um sistema produtivo pouco afeito aos investimentos que minem lucros e aumentos às possibilidades de vidas dignas.

Neste momento, não tenho a intenção de problematizar a circulação dos enunciados curriculares da Educação Física e sim apontar um efeito que se tornou corriqueiro na área: as obras acadêmicas são acontecimentos que materializam esse movimento do pensamento na academia e não pensamos que exista qualquer forma de "pureza" teórica, pois cada proposta curricular é uma atualização a partir da articulação de alguns enunciados coletivos somados a agenciamentos de poder, ou seja, os autores não são a origem dos discursos curriculares, mas pontos de articulação de forças coletivas e individuais que colocam em circulação discursos hibridizados e com variado potencial performativo – daí a fragilidade das nomenclaturas e das simplificações nos apontamentos das filiações teóricas.

Assim, é muito redutor dizer que o currículo crítico-superador é neomarxista e que o currículo crítico-emancipatório é habermasiano. Mas reconhecer que os discursos são mais forças de produção do que expressões da verdade não impede uma crítica, no sentido de constante revisão de seus efeitos, das propostas curriculares que se elevaram a possibilidade de resposta. É dentro deste espírito que estranhamos a peculiar condição da Educação Física ao apresentar muitos programas curriculares e livros didáticos que misturam concepções tão distantes, muitas vezes traduzindo pedagogias na contramão dos anúncios filosóficos. Além disso, a inserção da Educação Física no campo pedagógico acrescenta um caráter sociopolítico ao campo, todavia sem abandonar seu aspecto tecnicista.

É para além destas barreiras que esta obra teve a intenção de se projetar.

Notas

14. Palavra latina escolhida por Comênio para ilustrar seu desejo de transformar o mundo em uma escola.
15. Ver Bracht (2005), Medina (1983), Neira e Nunes (2009a), Neira (2007); Castellani Filho (1988), Betti (1991) e Ghiraldelli Junior (1987).
16. Segundo Silva (2007) as teorias reprodutivistas de caráter crítico denunciam como o sistema educacional reproduz as desigualdades e injustiças sociais para manter tais arranjos. São considerados teóricos reprodutivistas autores como Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Christian Baudelot, Roger Establet, Basil Bernstein, Michael Young, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Willian Pinar, Madeleine Grumet, Michael Apple, entre outros.
17. Proposta curricular impulsionada principalmente após a obra de Ralph Tyler denominada *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, publicada originalmente em 1949. A edição que utilizei foi publicada em 1979 pela editora Globo. Não adentro os meandres das teorizações críticas, para maiores detalhes buscar Silva (2007) e Lopes e Macedo (2011).
18. Referência à reflexão de Tarcísio Mauro Vago (1996), que advoga pela necessidade de uma mudança filosófica e didática para a presença do esporte no sistema de ensino formal, ou seja, um esporte "da" escola, pela escola produzido, com outros fins pedagógicos que não conciliam com aspectos mercadológicos, competitivos e midiáticos.
19. Função-autor é um conceito foucaultiano. Em *O Que é um Autor?*, o filósofo escreve algumas ideias sobre a questão da autoria, demonstrando sua relação com a escrita e discurso. Para Foucault (1969/2011), a autoria e sua relação com a literatura emerge na modernidade, muito em parte uma série de elementos históricos que demarcam territórios específicos no campo das ideias, um construto que funciona ordenando discursos.
20. A Coleção Magistério 2º grau foi desenvolvida no final dos anos 1980, mais exatamente entre 1985 e 1988 pela Coordenadoria para Articulação com Estados e Municípios do Ministério da educação, com apoio da PUC/SP e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

CAPÍTULO 3. CRÍTICA CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo se propõe a retomar e esmiuçar certos questionamentos à terceira categoria disseminada por Tomaz Tadeu da Silva: as teorias curriculares pós-críticas. O objetivo, na sequência, é olhar para a Educação Física pós-crítica de forma mais atenta.

Retomando, o que são as teorizações que levam o prefixo pós? Silva (2006) afirma que os currículos que surgem a partir de conhecimentos críticos à modernidade são denominados pós-críticos, no sentido de ir além e não sumamente contra as teorizações críticas. No entanto, temos visto com certa frequência uma polarização progressista que coloca críticos e pós-críticos como adversários teóricos e políticos, com acusações de ambos os lados e certa animosidade no debate.

Não compactuo com essas posições e acredito que boa parte do problema esteja justamente na simplificação reducionista. Para evitar recair no mesmo erro, busco uma resposta através da crítica filosófica contemporânea dos princípios da modernidade, não para contrapor outras teorizações curriculares como menos "verdadeiras", mas como uma forma de contribuir com o movimento do pensamento, na tentativa de criar novas e mais interessantes respostas que nos retirem de disputas inférteis e egocêntricas. Farei isso a partir de alguns autores que venho trabalhando há alguns anos, sem a menor intenção de esgotar o assunto, tratando somente de embasar as conclusões vindouras.

Parto do princípio que os tempos atuais passam por mudanças profundas. Hall (2006) reforça a transformação dos tempos, referindo-se a uma modernidade tardia radicalizada pela globalização que mudou para sempre instituições modernas como Estado-Nação, o sistema econômico baseado na mercantilização e a relação homem-trabalho. Para ele, as

instituições modernas que permaneceram possuem uma enganosa continuidade, como no caso das organizações sociais em forma de cidades ou as relações familiares. A ideia de uma sociedade coesa, unificada, delimitada e como uma totalidade é substituída pela ideia de uma composição de diferenças culturais permeadas por disputas em relações incessantes, com articulações parciais, contingentes, históricas e temporárias. Diante de tais apontamentos, ficam evidenciadas as causas da emergência de um discurso crítico aos valores modernos.

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

A obra é, segundo o autor, um texto de circunstância criado para expor o "saber nas sociedades mais desenvolvidas, proposto ao Conselho das Universidades junto ao governo de Quebec, a pedido de seu presidente" (Lyotard, 2009, p. 17). A primeira tradução da obra no Brasil recebeu como título *O Pós-Moderno*, nome que persistiu até a quarta edição. Somente vinte anos após a sua publicação original na França que data de 1979 o Brasil recebeu uma edição com o título supracitado, mais adequado às ideias do autor. É possível, portanto, que o título tenha instaurado um discurso e colaborado com a difusão conceitual acerca de um movimento pós-moderno.

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

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

Nesse sentido, Silva (2007) elenca quatro questionamentos aos princípios da modernidade com os quais nos alinhamos a partir da perspectiva de uma menoridade do pensamento, sendo eles: objeção às "narrativas mestras", consideradas expressão da vontade de domínio e controle da modernidade; profunda dúvida da noção de progresso social

presente no cerne dos princípios modernos; combate à transcendência de princípios privilegiados na fundação de sistemas de pensamentos, considerados axiomas inquestionáveis; descrença do sujeito como centro da ação social, como possuidor de uma essência identitária onde sua existência seja a expressão dos seus pensamentos – o princípio do sujeito racional.

O alinhamento com a menoridade do ato de pensar pode ser explicitado quando confrontamos os quatro apontamentos de Silva com as características de uma literatura/filosofia/educação menor: a desterritorialização, ramificação política e valor coletivo. As narrativas mestras ou metanarrativas estão em sinonímia com a maioridade, bem como a teleologia, a macropolítica e a filosofia do sujeito racional.

A emergência das teorizações pós-críticas que se apoiam na crítica contemporânea traz para a Educação Física um embate filosófico clichê: as trocas acusatórias entre modernos e pós-modernos. Os intelectuais que se enredaram na crítica contemporânea provocaram frentes de debates contra diversos grupos, não se limitando aos liberais burgueses e suas colorações. Na mesma proporção, engajaram-se em discussões contra pensamentos coletivistas, como os marxistas, pois esses se apoiavam de formas distintas nos mesmos pressupostos metanarrativos, transcendentes, teleológicos e centrados na agência do sujeito. A disputa vazou do campo filosófico para a educação e, consequentemente, para a Educação Física – uma disputa de certa forma ainda em andamento. Vou tentar apresentar uma perspectiva que fuja dessa dicotomização exacerbada, sem esvaziar as tensões, mas também sem centralizar o enfrentamento.

As erupções que sustentam o pensamento entendido como pós-moderno possuem uma genealogia bem interessante. Para começar, Hicks (2011) aponta o filósofo alemão Immanuel Kant como o

responsável por escorar o pensamento pré-moderno na sua trincheira contra o iluminismo, abrindo espaço para posteriormente pensadores que ele denomina como irracionalistas e metafísicos idealistas do século XIX apresentar armas. Segundo o autor, mesmo que Kant seja por vezes tido como um defensor da razão, quando tomamos o tema da relação entre razão e realidade, em *Crítica da Razão Pura*, Kant afirma que a razão não é capaz de conhecer a realidade tal como ela "é".

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

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

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

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

Esta forma de pensar leva a compreender a construção do tecido social (o campo da cultura) como uma arena de confrontos intersubjetivos que, atualizada no campo material, insere de forma imperativa a questão do poder. Nesse sentido, Foucault problematiza em suas obras o conceito de episteme, buscando as continuidades e descontinuidades dos saberes históricos, sempre crítico perante a produção discursiva. Episteme aqui é um conjunto de regras e condições locais e particulares que dão sentido e são significadas por práticas discursivas, o que permite a emergência de enunciados que compõem o arquivo como um jogo de relações discursivas (Veiga-Neto, 2003). Com isto, Foucault descartava a ideia de progressos ou ruptura radical com a modernidade. As poucas vezes em que o francês se referiu ao termo pós-moderno foi para refutá-lo:

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

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

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

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

22). Assim, uma forma qualquer de linguagem é sempre a resposta de determinada contingência histórica que não existe em si, heterogeneidades atreladas a uma micropolítica desejante, conexões e transformações constantes que não remetem a uma origem. Enunciados, assim como fluxos de desejo, não são interpretações, mas produções do inconsciente entendido como fábrica, avesso à concepção edipiana de Freud.

Pelbart (2000) também nos ajuda a fugir das condições dadas sobre o tema quando defende que Deleuze escapa da discussão sobre modernidade e pós-modernidade pela maneira como enxerga a questão do tempo, isto é, na sua concepção de pluralidade temporal ele deixa de lamentar a entropia da memória ou a crise da história, instaurando uma ideia de rizoma temporal que enterra a necessidade de um termo "pós".

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

Veiga-Neto (2012; 2016) igualmente recusa a pecha alocada sobre a ideia de pós-modernista, entendendo a defesa de tal movimento muitas vezes como militância cega, doutrinária e sectária, defendendo em seu lugar um ativismo potente e incessante contra os movimentos do pensamento característicos da modernidade – mais especificamente para os seus problemas e não para suas possíveis virtudes. Não se trata,

entretanto, da defesa de um relativismo irrestrito. Veiga-Neto (1995), por exemplo, aponta a perversidade de algumas interpretações da irracionalidade presentes numa postura contrária aos preceitos modernos: a associação desta forma de pensar com irracionalidades totalitárias, que muitas vezes acabam por agrupar tudo num grande nome de pós-modernismo – exatamente como faz o liberal Hicks (2011).

Fensterseifer (1999), importante interlocutor da Educação Física e defensor do racionalismo, por outro lado, adverte para uma espécie de vácuo civilizatório resultante do profundo questionamento dos preceitos modernos, o que abriria espaço para uma retomada fundamentalista mítica, que estariam tomando a dianteira na reorganização dos fragmentos da razão ocidental. Para ele: "Por que esta aposta na razão? Porque acredito, como Freud, que embora limitado, esse deus/logos é o que nos resta, o que também não acho pouco" (Fensterseifer, 1999, p. 183). Ainda que a aposta na racionalidade moderna possua seus próprios riscos, o alerta de Fensterseifer não pode ser ignorado quando olhamos para o contexto brasileiro contemporâneo, com exemplos diários de ofensivas ao pensamento científico como forma estratégica de retomar valores medievais. Mas, apoiando-me nos trabalhos de Foucault, Deleuze e Guattari, acho prudente ampliar a análise do autor, pois não se trata de um abandono da ferramenta do pensamento, mas de uma potencialização de suas formas em conjunto com o que pode aquilo que não é próprio da razão.

Diante dos alertas, afirmo que não se trata de cair na armadilha relativista onde se ignoram efeitos materiais perceptíveis em favorecimento de malabarismos linguísticos maquiavélicos. A defesa é pela multiplicidade de perspectivas na construção *rigorosa* dos saberes. Logo, não se trata de abandonar toda e qualquer racionalidade, mas de questionar uma forma de razão, a herança iluminista, como via única. É a

subordinação da razão à história, sem uma essência ou *a priori*, deslocando a racionalidade da transcendência para a contingência. Se o pensamento é histórico, não faz sentido falar em uma razão-guia, mestra, e sim em uma multiplicidade de razões, ou ainda melhor, múltiplas formas de pensar.

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

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

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

Discordo de Fensterseifer, pois **não se trata de aversão, mas de desconfiança.** Sem rejeitar os profundos avanços alcançados, sobretudo os tecnológicos e suas positividades (no sentido de ação produtiva), as perspectivas críticas à modernidade buscam analisar o porquê de muitas

das transformações que ocorreram na modernidade, além de não gerarem os avanços sociais esperados, produziram alguns efeitos nefastos da sua produção[21].

É a partir do alinhamento teórico pós-crítico que a perspectiva multicultural da Educação Física se posiciona. Isso me parece extremamente importante de ser continuamente investigado, uma vez que em suas atualizações a Educação Física enquanto componente escolar apresenta uma série de estabilizações e dificuldades de minoração. A partir da Educação Física cultural, entretanto, algumas possibilidades se abrem – algo extremamente necessário para a configuração social contemporânea, afinal é inegável que vivemos tempos de transformação, descrença, dúvidas, incertezas e medos. **Continuar produzindo possibilidades é um imperativo educacional!**

Conforme anúncio prévio, escolhi o currículo cultural como interlocutor no campo curricular da Educação Física devido à afinidade teórica (o alinhamento pós-crítico), a produção empírica (de longe a mais vasta registrada e debatida) e possibilidade de articulação prática (os procedimentos finais que se apresentam ao final foram pensados a partir da prática pedagógica de docentes culturalistas em ação) e o seu caráter aberto, em constante atitude hipercrítica.

Mas o que estamos nomeando como Educação Física pós-crítica ou currículo cultural? Essa é uma questão amplamente respondida nas obras de Marcos Garcia Neira, Mário Luiz Ferrari Nunes e muitos outros pesquisadores e pesquisadoras do GPEF – são literalmente dezenas de livros, dissertações e teses. Artigos e relatos de prática já superam as centenas, ou seja, o melhor caminho para compreender a perspectiva é acessando este material. Contudo, darei um sobrevoo na produção, pinçando alguns aspectos que julgo importante para o diálogo e que

apresentam os movimentos aberrantes, algumas inconsistências teóricas que alimentam este livro, dando suporte para o último capítulo que contém minhas proposições.

A emergência da Educação Física pós-crítica

O discurso instaurado por Silva (2007) acerca da perspectiva curricular pós-crítica atravessa o pensamento de Neira e Nunes (2006) que, em um esforço de superar os ranços da modernidade, lançam-se a pensar uma nova discursividade para o campo da Educação Física enquanto componente disciplinar da educação no Brasil. Logo, foi somente no século XXI que a área mergulha nas chamadas teorias pós-críticas. O desbravamento iniciado por esses autores, hoje, efetiva-se em uma vasta produção agrupando muitos outros pesquisadores, que ao colocar a proposta em ação estão paralelamente publicando seus relatos de experiência numa quantidade que permite acompanhar as mudanças desta visão pedagógica – algo que, se existe em outras propostas, desconheço[22]. São articulações tão distintas que levam a uma instabilidade nas proposições iniciais, algo que, intencionado ou não, consideramos uma abertura constante para o novo.

O crescimento desta perspectiva curricular no campo da Educação Física está relacionado com os modos de funcionamento do GPEF, onde as produções teóricas dos pesquisadores se entrelaçam com as práticas docentes. Alguns(as) participantes do grupo atuam somente na pesquisa, outros(as) somente como docentes, outros(as) assumem as duas funções. Essas composições alimentam um plano de imanência denominado pelo grupo por currículo cultural.

De uma maneira geral, o currículo cultural possui como objetivo intervir nas contradições inerentes a uma sociedade com alarmantes contextos injustos e opressores. Como vimos, há outras perspectivas

curriculares na Educação Física também enfileiradas em um propósito de mudança social. Neira e Nunes (2006) elencam, a partir da teorização de Silva (2007), o currículo crítico-superador e crítico-emancipatório como as versões críticas do campo. Entretanto, conforme a discussão do capítulo anterior, são visões que não abrem mão de certos pontos dos quais não me alinho, como a aposta irrestrita na razão, a teleologia moderna, a perspectiva de conhecimento, etc.

Na Educação Física, a defesa da multiplicidade e a desconfiança aos totalitarismos (princípios pós-críticos) estão sob a batuta dos pesquisadores do currículo cultural (Neira; Nunes, 2006; 2009a). Nesse sentido, a aliança é natural, de modo que busquei conexões na perspectiva pós-crítica para inserir o devir-minoritário proposto por Gallo (2002; 2013; 2015b; 2016), como um agente transversal.

A proposta metodológica deste currículo enfatiza o aspecto discursivo da compreensão do real, legado das concepções pós-estruturalistas; considera a cultura como central na análise social, como nos estudos culturais; rechaça a ideia de sujeito essencial e teorias explicativas universais, inspiração que vem dos estudos pós-modernos; e ainda bebe na fonte de outras teorias/discursos como o pós-colonialismo, a discussão de gênero, debate sobre as narrativas étnico-raciais, os estudos *Queer*, entre outros.

Através dessas influências, a Educação Física apresenta no início do século XXI seu currículo de base pós-crítica, denominado cultural, a partir dos livros de Neira e Nunes (2006; 2009a). Não há na produção teórica do GPEF nenhum momento específico de "batismo". O currículo cultural também pode ser chamado de multiculturalmente orientado, Educação Física pós-crítica, proposta curricular cultural, perspectiva cultural de Educação Física, Educação Física cultural, Educação Física multicultural, entre outros nomes, de modo que tratamos todos como

sinônimos. Isso é possível porque, até o momento, não temos outra proposta pós-crítica bem estabelecida no campo curricular da Educação Física.

Para Nunes e Neira (2017), as forças mobilizadas por essa corrente curricular se aproximam das feições de uma menoridade quando buscam não se render às normalizações sociais e às amarras hierárquicas que subjugam a diferença. Ao inaugurarem essa abordagem, esses estudiosos não são tímidos com a utilização do termo pós-moderno, tampouco economizam nas críticas aos efeitos da modernidade. As formulações pedagógicas dos autores herdam, então, os ataques dos defensores da Educação Física na perspectiva da modernidade.

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

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

Heleno (2016), por sua vez, associa o multiculturalismo crítico ao neoliberalismo e ao viés construtivista das perspectivas da aprendizagem. Com isso, a autora afirma que o progressismo presente nas elaborações multiculturais desvaloriza o conhecimento científico, entendido como verdadeiro, neutro, universal e desinteressado. Tal

progressismo se alinha com um projeto capitalista de sociedade, pois nega as classes populares o acesso a tal conhecimento – uma velha crítica reciclada dos embates entre os marxistas mais ortodoxos e os críticos freireanos.

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

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

Claramente esses exemplos que não exaurem a discussão acerca desse embate, há uma vasta literatura consultada e não citada, uma vez que o debate me parecia pouco produtivo. Ainda que muitas críticas sejam pertinentes, mesmo pela ótica que até aqui defendemos, debater entre uma ou alternativa é uma limitação do pensamento, força de oposição que, para se afirmar, necessariamente precisa negar outras. Com Deleuze (2018), aprendemos que a filosofia nietzschiana entende

que nas relações as forças afirmativas não negam outras forças, mas se potencializam em sua singularidade. Um pensamento contra a dialética, uma saída elegante para o problema aqui colocado da polaridade modernidade x pós-modernidade.

Inspirado na crítica contemporânea aos modos expostos anteriormente, privilegio o local, o contingente, a incerteza, o subjetivismo, a imanência, a fragmentação, o hibridismo, a multiplicidade, buscando uma atitude que refuta o niilismo. Para Deleuze (2018), o niilismo é uma das chaves de interpretação da filosofia nietzschiana. O radical latino *nihil* não significa o não ser, mas um valor de nada de uma vida depreciada pela moral. Há mais de uma forma de niilismo, dependendo da relação estabelecida com os valores sociais. Então, se deseja a criação, a luta pela utopia – entendida como a desterritorialização absoluta, livre das amarras da transcendência.

Nessa toada, todas as ideias que pressupõem uma natureza intrínseca no mundo ou no "ser" estão descartadas. Contestar a modernidade nos moldes aqui descritos é uma ação política que viabiliza o enfrentamento de criações discursivas que sustentam configurações despóticas de relações humanas. Essa é, sumariamente, a premissa de um pensamento menor – o questionamento do modelo, das normalizações, das homogeneidades, da unicidade, das imposições arbitrárias, do universalismo do pensamento único, do impedimento criativo.

Todavia, para não incorrer uma defesa prévia das premissas do currículo cultural, iniciamos essa investigação questionando se o currículo cultural seria um movimento intelectual que privilegia a menoridade ou a maioridade do pensamento? A intuição e algumas investigações prévias me diziam que havia atualizações de ambos os tipos, com um imenso potencial menor, mas vamos pouco a pouco. O ponto é que, mesmo que discordando de algumas premissas dos ataques

argumentativos apresentados pelos teóricos críticos da Educação Física, talvez houvessem aspectos a serem considerados.

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

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

Há, no GPEF, uma preocupação em possibilitar discussões realizadas na universidade, articulando o ensino, a pesquisa e extensão. A liderança e seus participantes impulsionam e potencializam esse encontro entre fundamentações conceituais e a experiência que emerge do cotidiano escolar. Nesse sentido, as ações desse grupo consubstanciam-se na organização de cursos de extensão e grupo de estudo com docentes de diversas redes de ensino. Esses, por sua vez, em suas singularidades docentes, movimentam “o” currículo cultural no dia a dia. As aspas indicam nossa resistência em pensar a ação articulada entre os

pesquisadores(as) e professores(as) como algo unificado. Mas há, definitivamente, uma rede que conecta uma série de acontecimentos, um plano filosófico povoado por conceitos criados e mobilizados para uma série de agenciamentos com potencial para linhas de fuga.

Após suas ações no chão da escola, os professores(as) voltam para a academia para discutir seus resultados, e a partir dos debates os docentes universitários e do ensino fundamental saem munidos de suas discussões para encaminhamentos dos problemas apresentados nesse enfrentamento teórico-prático.

> [...] os estudos acerca do currículo cultural da Educação Física são manufaturados coletivamente. Cada investigação foi planejada e esmiuçada no âmbito do GPEF, sofreu inúmeras contribuições durante a fabricação e seus resultados são tomados como conquistas provisórias. (Neira; Nunes, 2018, p. 9)

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

Nesta obra inaugural, Neira e Nunes lançam as bases de uma metodologia pós-crítica. O destaque recai, além da apropriação dos termos do campo do currículo, para a discussão embasada pelos estudos culturais que permitem entender a cultura corporal como manifestações mais amplas da cultura ligadas ao corpo e suas práticas lúdicas. É essa ancoragem teórica que inspirará a concepção de sujeito não essencial

pela primeira vez no campo, bem como a compreensão pós-crítica de conhecimento, linguagem, corpo e política. As práticas pedagógicas decorrentes dessa opção teórica serão profundamente distintas das formas antes vistas.

No mesmo ano a proposta foi incorporada pelo município de São Paulo, se materializando em documentos legais a partir do ano de 2007 (São Paulo, 2007), o que fortaleceu o processo de pensar o currículo cultural. Com essa articulação, podemos iniciar as problematizações, uma vez que se tornar um currículo oficial coloca em xeque o espírito menor do movimento. No ano seguinte, temos o lançamento de uma obra que se articula mais fortemente com o multiculturalismo crítico, além dos primeiros textos decorrentes da primeira geração de orientandos e orientandas dos autores do livro (Neira, 2007). Essa obra explicita que boa parte dos encaminhamentos ou procedimentos adotados pelo viés curricular são inspirados no multiculturalismo crítico. Procedimentos remetem a modos estáticos de ação pedagógica, algo que a teorização do currículo cultural repele com constância. Todavia, o termo foi empregado exaustivamente, apesar da contradição. Mais recentemente os autores adotam o vocábulo encaminhamento, algo que remete a certas inspirações didáticas sem o engessamento metodológico. Isso não impede, não obstante, que os relatos apresentem certa homogeneização procedimental, como aponta Borges (2019).

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

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

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

Por fim, o momento que aqui mais nos interessa, no qual este livro compõe uma somatória de forças. Com mais duas obras de relatos (Neira; Nunes, 2016a; 2016b) os autores avançam nos conceitos de um campo denominado pós-estruturalismo. Os capítulos iniciais são teóricos e demonstram o caminho trilhado desde o livro de 2006, com aprofundamentos no pensamento filosófico de Hall, Derrida, Foucault e

Laclau. Após mais uma obra de relatos (Neira, 2017), a última obra do grupo apresenta os efeitos das discussões mais recentes e indica algumas mudanças provenientes dessa manufatura coletiva (Neira, 2018a).

Além do movimento próprio da escrita dos autores, os textos dos orientandos e orientandas também começam a apresentar diferenciações próprias com outras influências, pois a contínua aproximação com a discussão no campo da educação traz inevitavelmente novas fontes. É assim que algumas teses, dissertações e artigos de membros do grupo apresentam uma incipiente presença de Deleuze (Bonetto, 2016; Santos, 2016; Nunes; Neira, 2017; Borges; Vieira; Castro, 2017).

Este livro compõe, parcialmente, este movimento de ampliação e questionamento das bases do currículo cultural. Como visto, o plano cultural trata da articulação entre forças renovadoras importantes para a Educação Física e para uma forma de sociedade que defendemos eticamente – menos fascista, autoritária, excludente, injusta. Diante do exposto e relacionando com os objetivos da investigação, me questionei: o currículo cultural possui potencialidades de menoridade? Antes, talvez, caiba a questão: o que seria uma Educação Física menor?

Se deslocarmos a literatura convocada até o momento, uma Educação Física menor, assim como uma literatura e uma educação menor, busca criar espaços de desterritorialização como a perversão do código social. Propicia possibilidades outras, visa outras utilizações dos códigos ou do corpo. Cria dentro das condições determinadas por forças maiores, linhas e fluxos outros. Trata-se de diferenciar o maior, fazendo um uso menor no sentido marginal de insubordinação e não de inferior, escapando do território oficializado e promovendo distorções dentro das normas, ou seja, seria necessário apostar numa proposta de Educação Física oposta à sua gênese, pois toda a lógica presente na história do componente até

seus desdobramentos contemporâneos foca justamente na imposição disciplinar e hierárquica. Aposto, portanto, que o agenciamento coletivo da Educação Física menor é uma provocação potente para pensar possibilidades educativas, catalisando outras formas de produzir saberes que não possuem pretensões de oficializar ou gerar identidade. Como afirma Rosa (2016, p. 7):

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

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

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

Após uma profícua fase embasada no multiculturalismo crítico e nos estudos culturais, atualmente, há de se ressaltar que o grupo vem ampliando seus referenciais a partir da ênfase em estudos sobre a(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) (Santos, 2016; Bonetto, 2016; Nunes, 2018; Borges, 2019, Vieira, 2020, além de pesquisas em andamento). Porém, o movimento, ainda incipiente, não se encontra furtado de incoerências e dificuldades.

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

Não quero ensaiar uma crítica leviana, uma vez que a contribuição de Silva se mostra tão importante para o campo. O objetivo é problematizar os usos dos conceitos que nos atravessam e são fundamentais para a produção de possibilidades outras de pensamento – um abandono gradativo do conceito. Afinal, as obras – a de Silva e as de Neira e Nunes – possuem inequivocamente um objetivo introdutório, um ato corajoso de lançar-se ao desafio, de colocar em movimento forças de resistência e propostas de mudanças.

As bases teóricas dos currículos pós-críticos passam, como demonstrou Silva (2007), por uma infinidade de campos teóricos em

processualidade ativa. No mesmo espírito, Neira e Nunes (2009a) afirmam e desejam que suas bases sejam debatidas, ampliadas e modificadas, agregando novos campos e abandonando outros, sempre num movimento que busque potencializar sua faceta de luta quase sempre marginal:

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

Como produto de muitas autorias e as mais diversas ênfases dentro das bases filosóficas delimitadas, o currículo cultural no campo da Educação Física pode ser analisado como sendo uma concepção didática, alento para encaminhamentos pedagógicos. Como afirma Neira (2018a, p. 27): "apesar do empenho de tantas pessoas, é imperativo reconhecer que ainda há muitas perguntas sem resposta sobre a Educação Física cultural e muitas outras que sequer foram feitas". Isto evidencia que, mesmo que a obra defenda até o momento um conjunto de conhecimentos e que possua certa homogeneidade de princípios, diretrizes e encaminhamentos, suas bases teóricas não estão livres de tensões conceituais. De fato, a própria repetição de alguns procedimentos, espécie de *aleturgia*[23] do currículo cultural (Bonetto; Vieira, 2018; Borges, 2019; Bonetto; Vieira, 2021) pode ser um ponto a ser problematizado – estariam seus usos atingindo uma maioridade?

O que deseja a Educação Física pós-crítica?

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

> […] a diversidade cultural é uma realidade que impõe novas responsabilidades à escola e aos professores. Longe de construir um obstáculo ou um problema, essa diversidade é uma riqueza. A existência de alunos com diversas heranças culturais obriga a escola a adaptar o seu currículo às diferentes culturas que chegam. Acontece, porém, que, como regra, a pertença a determinado grupo é acompanhada, igualmente, de uma identidade cultural. Quando surge a associação entre a pertença a uma minoria desprovida de poder e um passado de opressão e exploração, então o currículo escolar deve abrir espaço para o conhecimento dessa história e opressão e dar voz às culturas que foram historicamente sufocadas ou silenciadas, bem como concretizar estratégias que combatam eficazmente os preconceitos. (Neira, 2007, p. 10)

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

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

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

Porém, como se atualizam pedagogicamente essas preocupações? Quais são as criações didáticas do currículo cultural que colocam em

funcionamento máquinas contra a exclusão e violência social? Como forma de principiar a discussão, arriscamos uma análise acerca dos anúncios teleológicos realizados pelos próprios autores em obras seminais para esse plano de imanência. Para tanto, adotamos como mote obras que consideramos marcos teóricos importantes na Educação Física cultural (Neira; Nunes, 2006; Neira; Nunes, 2009a; Neira; Nunes, 2016a; Neira; Nunes, 2016b). Essa análise ao longo dos anos é importante, uma vez que as produções representam momentos específicos de um pensamento coletivo em processo constante.

Na obra de estreia, Neira e Nunes (2006, p. 276) encerram suas reflexões com a seguinte afirmação:

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

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

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

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

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

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

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

Diante dessa lente, a resposta do currículo cultural para o enfrentamento das injustiças é a promoção de uma "alternativa curricular a favor das diferenças e da formação de sujeitos solidários e politicamente engajados" (Neira, 2018, p. 17). Entretanto, talvez o maior entrave para esse objetivo seja a constante produção subjetiva que o capitalismo promove por suas máquinas sociais, escola inclusa. A luta é contra a produção desejante em massa de consumidores e não pela inclusão do outro, afinal, a própria ideia de "Outro" seria uma forma de pensar que remete à identidade, uma luta reativa. Assim, as aulas deixam de ser um espaço de formação de identidades sensíveis à diferença

(cultural) para um local de agenciamento do desejo com possibilidades de aguçamento de linhas libertárias.

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

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

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

Na mesma obra, mais a frente, temos um trecho ainda mais disruptivo com as bases teórica da Educação Física pós-crítica: “Eis aqui outro aspecto importante no currículo cultural: a possibilidade de os sujeitos do currículo compreenderem a construção de sua cultura e de si

mesmo, para potencializar outras formas de ser" (Nunes, 2016, p. 44). O que vislumbramos nessas passagens são questionamentos aos fundamentos da perspectiva cultural em Educação Física, seus próprios autores repensando algumas afirmações. A princípio, nos parecem mudanças alinhadas com uma produção de subjetividade não fascista. Cabe ressaltar que **subjetividade não fascista é algo distinto de identidade sensível à diferença**, um dos objetivos iniciais do currículo cultural. Enquanto a primeira é resultado de um processo de diferenciação singular (conceito que exploro no sexto capítulo), a segunda pode remeter ainda a certo resquício moderno de controle e domínio docente. Mas ainda não parece ser suficiente, uma vez que "outras formas de ser" é uma proposição que se apresenta genericamente e pode abarcar qualquer coisa, inclusive subjetividades fascistas.

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

O fato de não creditar uma revolução como a teleologia docente não se resume, entretanto, a defender o fim da história pela via inversa. Há possibilidades de resistência ao capitalismo na promoção de reconfigurações sociais e isto se dá pela produção de subjetividades. Guattari chega a afirmar que a maior produção do capitalismo é a subjetividade capitalística, pois por todos os lados, nos mais diversos

contextos, há uma confluência de desejos por dinheiro, fama, sucesso, consumo, poder, acúmulo: "Todos os devires singulares, todas as maneiras de existir de modo autêntico chocam-se contra o muro da subjetividade capitalística" (Guattari; Rolnik, 2013, p. 50). Possivelmente aí se encontre o maior *front* de resistência.

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

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

A despeito das argumentações, somente a análise dos anúncios teleológicos e das articulações macropolíticas não basta para embasarmos essa perspectiva. Resta realizar maiores incursões nos movimentos aberrantes da Educação Física pós-crítica, iniciando por suas alianças teóricas, passando pela questão do capital e culminando na visão de sujeito filosófico.

Notas

21. A discussão se mostra também presente em encontros científicos. Destaco a fala de abertura de Demerval Saviani no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte no ano de 2017, com críticas que permearam na sequência muitas mesas redondas e rodas de discussão do evento, o maior da Educação Física no Brasil. A palestra encomendada pode ter sido uma resposta à mesa de abertura do evento anterior, o Conbrace de 2015 em Vitória/ES, quando o palestrante Valter Bracht, figura notável e talvez o maior epistemologista da Educação Física, apontou o cansaço e os problemas das teorizações críticas modernas.

22. As buscas incluíram os sites das universidades federais que abrigam docentes cuja obra é considerada referência para o campo curricular da Educação Física, as revistas de Educação Física com maiores índices Qualis e os anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.

23. Para Foucault (2014), o conceito de aleturgia se refere aos atos ato pelo qual a verdade se revela. As ações podem ser uma miríade de procedimentos, verbais ou não, pelos quais se manifesta o que é entendido como verdadeiro em oposto ao falso. Para o filósofo, não há exercício do poder sem uma cerimônia aletúrgica.

CAPÍTULO 4. ABERRAÇÕES CONCEITUAIS: O PÓS-ESTRUTURALISMO

O contato intenso com as premissas do currículo cultural me despertou para algumas suspeitas que, após certo aprofundamento teórico, emergem como aberrações, gritos clamando por maior atenção. É mister reconhecer que tais clamores são singulares, ou seja, outros pesquisadores decerto trariam outras questões, outras preocupações. Essas são as minhas, começando pela questão conceitual: os autores do currículo cultural afirmam tirar suas inspirações teóricas de todos os movimentos pós-críticos (Neira; Nunes, 2009a).

> Nesse sentido, a teorização pós-crítica incorpora o multiculturalismo crítico, os estudos feministas, a teoria *queer*, os estudos étnicos e raciais, os pós-modernistas, os pós-estruturalistas, os estudos culturais, os pós-colonialistas, os ecológicos, a filosofia da diferença, a filosofia intercultural, a visão de pedagogia como cultura e da cultura como pedagogia. (Neira; Nunes, 2009a, p. 138)

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

Neira e Nunes (2009a) apresentam as inspirações para a utilização do vocábulo: além do próprio Silva, os autores indicam o pensador Homi

Bhaba como uma forte influência, para quem "pós" não é entendido como uma localização no tempo ou como oposição, mas como ampliação, ato de ir além de alguns limites epistemológicos. Portanto, não há intenção de marcar a evidente passagem do tempo, tampouco negar os conhecimentos de apoio, mas buscar novos olhares, novas possibilidades. Sem me enveredar pelas leituras pós-coloniais, acredito que o conceito cumpra sua função na filosofia de Bhaba. Contudo, para além deste reconhecimento, o apoio da perspectiva cultural em Educação Física no termo "pós" levanta algumas possibilidades de questionamentos, como a vastidão espacial de cada plano teórico elencado, as tensões entre eles, bem como o uso mais intenso de alguns (multiculturalismo crítico e estudos culturais, por exemplo) e raras aproximações com outros (teorização *Queer*, por sua vez).

Nesta seção, buscando dar espaço para os gritos das profundezas, nos debruçaremos para outro termo: pós-estruturalismo. A análise será limitada a esse escopo, tanto pelo fôlego acadêmico, quanto pelo intuito de propor alguns conceitos da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s). Há outros pesquisadores no âmbito do GPEF se aprofundando em autores pós-coloniais, decoloniais e epistemólogos do Sul como, por exemplo, Santos Júnior e Neira (2019). As razões, então, são as seguintes: questionar a utilização da nomenclatura, apontar as tensões com os outros planos anunciados sob o "guarda-chuva pós", indicar alguns efeitos na Educação Física e algumas implicações no currículo cultural.

Pensar a existência de um movimento intelectual denominado de pós-estruturalista compartilha da mesma condição controversa dos termos pós-crítico e pós-moderno, uma vez que tenta classificar, delimitar e didatizar ideias muito amplas. Para acentuar as dificuldades, os usos dos termos pós-modernismo e pós-estruturalismo são frequentemente utilizados de forma indistinta.

Dada a dificuldade e confusão acerca de tais termos, lanço-me em um aprofundamento buscando saídas e possibilidades, começando por Peters (2000) nos alertando que os termos remetem a campos conceituais distintos, com objetos de estudo diferenciados. Para o autor, enquanto o primeiro quase sempre trata de teorias sobre de um tempo histórico, abrangendo todos os campos do conhecimento, o segundo trata da continuidade e concomitante ruptura com um movimento intelectual específico denominado estruturalismo.

De acordo com Silva (2007), embora as referências autorais sejam de autores franceses, o conceito enquanto categoria descritiva foi inventado nas universidades estadunidenses. De fato, para a confecção desta seção encontramos como maiores intercessores Peters (2000) e Williams (2005), ambos pensadores de universidades dos Estados Unidos. Vasculhei outras referências e estão em condições semelhantes.

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

> […] a "noção" de um pós-Estruturalismo puro, um pós-Estruturalismo não contaminado, não perturbado ou não transformado desconsidera, assim, o fato de que a teoria contemporânea é um campo construído por forças plurais. […]. Há diferentes modos de integração, transformação, combinação, distorção e apropriação, que tornam difícil delimitar movimentos em identidades classificáveis. Essa multiplicidade não pode ser reduzida a uma ordem tabular – fixa e estável – por causa das diferenças, por um lado, entre as diversas tradições culturais e, por outro, por causa da abertura dos espaços entre as disciplinas. (Peters, 2000, p. 83)

Novamente recorrendo a Silva (2007), vemos que mesmo a genealogia do movimento é variável e controversa, sendo que algumas

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

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

Segundo Silva (2007), o estruturalismo de Saussure identificou a linguagem como uma estrutura a partir da cadeia de significados gerados a partir de significantes correspondentes. A identidade é definida de forma relacional, puramente como uma função das diferenças no interior do sistema, de modo que a relação entre significado e significante é inteiramente arbitrária. Assim, a língua é a estrutura, sendo a fala a sua utilização concreta. Se na superfície há uma variedade linguística, como plano de fundo há uma estrutura comum a todas as línguas. Considerado o pai da linguística moderna, Saussure forneceu uma base metodológica ao estudo da linguagem que promoveu à semiologia uma posição central nas ciências humanas.

Para Peters (2000), entretanto, foram os trabalhos de Roman Jakobson somado ao formalismo russo que floresceram o estruturalismo do século XX, sendo inclusive o primeiro a usar o termo "estruturalismo" para explicar uma abordagem de investigação científica cujo objetivo principal consistia em descobrir as ideias de um sistema determinado. Jakobson tratou as dicotomias de Saussure de forma dialética, fornecendo dinâmica para a linguística. A análise de estruturas foi utilizada na Antropologia por Lévi-Strauss e seu exame dos mitos, que chegou a definir a antropologia como um ramo da semiologia, reconhecendo sua dívida com Saussure; também influenciou a psicanálise de Jacques Lacan, a análise das narrativas literárias de Roland Barthes, o neomarxismo de Louis Althusser e muitos outros, se tornando um movimento com muita influência no mundo acadêmico.

Fora da cena intelectual francesa, o estruturalismo também alcança adeptos. Já em sua fase final e com o surgimento das primeiras críticas, Jean Piaget, epistemólogo suíço, define o estruturalismo como um sistema composto de três ideias principais: a totalidade, a transformação e a autorregulação (Piaget, 1979). Com estas três ideias existe a possibilidade de discutir temas nas estruturas da matemática, física, biologia, psicologia, linguística, ciências sociais e, inclusive, na filosofia, como Piaget faz com a dialética.

Neira e Nunes (2009a) afirmam que efeitos do pensamento estruturalista podem ser observados na Educação Física pela presença nos PCN do Ensino Médio, que entendem a linguagem não verbal como uma estrutura; e também no currículo desenvolvimentista com suas fases de desenvolvimento motor.

Começando a se destacar nos anos 1960, Foucault era frequentemente definido como estruturalista – alcunha que recusou de forma veemente, chegando à ironia e ao cômico nas falas de refutação.

Com o privilégio do passar dos anos e melhor compreensão de seus estudos, a recusa parece ser aceita atualmente, uma vez que a sequência do trabalho do pensador escapa totalmente das análises de estruturas. Dentro de uma ironia maior, em entrevista rara Foucault refuta o estruturalismo como original da França e argumenta que o movimento intelectual que se destacou no país devia muito ao formalismo russo (Foucault, 2008).

Como era de se esperar, Foucault recusa o rótulo, mas admite que o problema do estruturalismo tangenciasse o seu próprio: a constituição do sujeito, de modo que o estruturalismo e o pensamento foucaultiano continham um ponto de convergência, a oposição à filosofia do sujeito *a priori*, refutando a tradição cartesiana francesa. Foucault previu ainda que o estruturalismo deu início a uma cultura de esquerda não marxista, mesmo que Althusser fizesse uma releitura marxista com princípios do estruturalismo. É curioso pensar no poder de antevisão de Foucault se notarmos que temos hoje frentes minoritárias comumente denominadas de esquerda apoiadas justamente em uma divisão macro entre neomarxistas e pós-estruturalistas, com repercussões por todos os campos das ciências humanas, inclusive a Educação e a Educação Física.

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

Retomando à questão do pós-estruturalismo, Peters (2000) reitera que todos os pensadores posteriormente classificados como adeptos do movimento estruturalista elegeram o capitalismo como problema, sendo profundamente influenciados por releituras do marxismo. Para o autor, o termo é criado nos Estados Unidos (reafirmando o que dissemos acima)

e surge para atender a uma tarefa típica da academia local: assimilar e classificar trabalhos de gamas teóricas e autores distintos. Assim, é uma denominação criada por cientistas sociais de língua inglesa para rotular respostas, continuidades e críticas frente ao movimento estruturalista, tomando como referência predominante pensadores franceses, o que explica o discurso associativo entre pós-estruturalismo e intelectuais da França.

É importante ressaltar que o movimento que estamos chamando de pós-estruturalismo a partir de Peters (2000) e Williams (2012) não foi uma ruptura total com o estruturalismo, há entre ambas as correntes muitas proximidades. Talvez a principal, seja a crítica do sujeito racional humanista: há nos dois movimentos uma profunda suspeita ao peso dado ao conceito de consciência – ideia que sustenta a fenomenologia e o existencialismo, por exemplo. Logo, ambos os movimentos – estruturalismos e sua suposta versão pós – não apoiam o pensamento de um Eu coerente, estável, autônomo, racional, apreensível, capaz de produzir conhecimentos objetivos, que separa bem e mal por critérios neutros e científicos.

Se no projeto humanista o sujeito era o centro do processo, no estruturalismo o sujeito é mero portador de estruturas. O movimento pós-estruturalista, por sua vez, questiona os limites das estruturas, mas partilha o repúdio aos pressupostos universais advindos da racionalidade humana. Assim, supostamente é um movimento que ao invés de focar no autoconhecimento, modifica o privilégio para a função sociocultural, rejeitando filosofias que não consideram condições externas da sua própria criação. Da mesma forma, no lugar da consciência, os pensadores pós-estruturalistas enfatizam a constituição discursiva do sujeito, sua localização no espaço e tempo.

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

Em acordo com o que foi afirmado até aqui, Silva (2007) considera que o pós-estruturalismo pode ser entendido como uma continuidade e, ao mesmo tempo, uma ruptura e transformação do estruturalismo. De fato, o pós-estruturalismo até mesmo amplia a centralidade da linguagem, como pode ser exemplificado nos conceitos foucaultiano de discurso e derridiano[24] de texto. Mas exatamente em que a filosofia estruturalista e o movimento pós-estruturalista divergem com mais intensidade?

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

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

Por fim, uma forte presença nos estudos pós-estruturalistas que os diferenciam do estruturalismo é a presença da temática do poder. Com destaque para Foucault, a questão do poder-saber, do poder como relação e não como essência, da produção discursiva do saber, do controle do corpo, são todas questões pertinentes a esse campo.

Agora, de onde emergem as forças do movimento que estamos provisoriamente denominando de pós-estruturalismo? Que vetores se aliaram para produzir um pensamento tão radical nas críticas representacionais? Iniciemos a resposta por uma breve recapitulação: a dialética de Hegel e sua análise da consciência foram uma forte influência sobre os pensadores da modernidade, como por exemplo, Marx e, consequentemente, da teoria crítica que viria posteriormente – como o renomado educador brasileiro Paulo Freire, que inspirado pela filosofia hegeliana da consciência de si, mobiliza o conceito de oprimido e opressor para o campo da educação (Freire, 1970). Jean Hyppolite pode ser citado como exemplo deste momento teórico muito forte no pós-guerra europeu. Hyppolite foi professor de pensadores do porte de Althusser, Foucault, Deleuze e Derrida.

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

A postura antirrealista, anticientificista e antifundacionista coloca o pensamento pós-estruturalista em rota de colisão aos princípios humanistas e valores iluministas, acometendo, por fim a ideia de democracia; não para negar completamente, mas aprofundar sua noção a

partir das críticas às oposições binárias (por exemplo, cidadão/estrangeiro) que excluem parte da população.

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

Assim, o questionamento da ideia de representação possibilita conceitos como diferença e desconstrução, entre outros, que incidem diretamente sobre valores considerados universais na política e organização social. O conceito de governamentalidade de Foucault (2008) para explicar a arte de governo que emerge na política liberal do século XVI é um bom exemplo desse movimento que questiona as bases das propostas críticas e estruturalistas.

Na mesma direção, Peters (2000) afirma que Nietzsche foi lido por autores como Heidegger, Deleuze, Derrida, Foucault, entre outros, de modo que o pós-estruturalismo pode ser visto como uma resposta filosófica às pretensões científicas do estruturalismo, principalmente após o "combustível" nietzschiano. Os pensadores deste movimento denominado "pós" com forte influência dos textos de Nietzsche entendem o significado como construção permanente, altamente dependente do contexto, questionando verdades universais.

Neste sentido, o sujeito autônomo racional da filosofia liberal é descentrado, discursivamente construído entre forças desejantes e socioculturais. Nesta ótica, a obra de Deleuze (2018) sobre Nietzsche foi

um dos momentos inaugurais desta forma de pensar na França, enfatizando o jogo da diferença contra a dialética hegeliana.

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

Cabe ressaltar que a enorme presença de Nietzsche foi apropriada de diferentes formas no processo histórico. De acordo com Peters (2000, p. 61), "A presença de Nietzsche é também evidente na crítica da cultura da ilustração feita por Max Horkheimer e Theodor Adorno", há uma força de Nietzsche na crítica dos teóricos de Frankfurt ao culto cego do Iluminismo. O que destacamos, portanto, é o resgate de Nietzsche por autores como Derrida, Deleuze e Foucault após o pensamento do filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976) ser correlacionado ao nazismo, deixando claro o quanto a sua crítica da razão alicerça o que Silva, Peters e Williams denominam pós-estruturalismo.

Ao adotar um perspectivismo cultural e um pluralismo moral, Nietzsche destrói as pretensões universalistas, aquilo que Lyotard (2009) denomina de metanarrativas, indicando que a verdade é um produto cultural histórico engendrado em disputas ferozes e constantes. Com isso, fere um ataque certeiro aos pressupostos da modernidade e suas instituições, como a democracia, liberalismo, humanismo, igualdade, ciência e, no que nos interessa mais, à escola e a Educação Física.

Peters (2000), entretanto, enfatiza que a avaliação que Nietzsche faz da modernidade é complexa e não pode ser resumida a interpretações rasteiras, que o elevaram a categoria de último metafísico, romântico irracionalista ou relativista radical. Assim, os estudos do filósofo não reduzem a modernidade a uma compreensão coesa ou facilmente avaliada pelos homens do seu tempo, mas questionaria alguns valores específicos da modernidade. Em suma, com o passar do tempo, cada leitura de Nietzsche produz novos efeitos.

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

Entretanto, as características apontadas acima continuam muito gerais e não deixam de somente tangenciar o pensamento de alguns pensadores considerados pós-estruturalistas em muitas análises. Assim, o termo pós-estruturalismo necessita de maiores aprofundamentos para ter alguma serventia. Novamente segundo Peters (2000), outros termos como neoestruturalismo e superestruturalismo já foram citados por outros pensadores, o que demonstra a ambiguidade de um movimento sem contornos definidos e consenso acadêmico, que provoca reações acaloradas, assim como o conceito de pós-modernismo. Sem um

conjunto de pressupostos, um método único, uma teoria de pano de fundo ou mesmo uma escola do pensamento, fica a opção de referência a um movimento do pensamento. O autor afirma que:

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

Logo, é de se questionar fortemente qualquer trabalho que se apoie em uma teoria "pós-estruturalista" sem especificar o que exatamente está defendendo. Williams (2012) argumenta que o movimento denominado por pós-estruturalista só pode ser entendido a partir de uma análise profunda de suas produções, pois, para ele, há deslocamentos conceituais que unem certos autores, sendo o denominador comum a ideia de que os limites do conhecimento têm um papel inevitável em seu âmago. Se o movimento estruturalista busca ilhas de conhecimento seguro ao envolver diferenças em estruturas rígidas, ir além é reconhecer a função desestabilizadora dos limites irregulares desta estrutura. Ao mudar a ênfase, o limite é o cerne, não por oposição ao âmago, mas positivo por si.

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

• Rastrear os efeitos de um limite definido como diferença;

• Reconhecer que os limites do conhecimento têm um papel inevitável em seu âmago – o limite é o cerne;

• O limite não é definido por oposição ao interior, é algo positivo por si;

• O limite é uma coisa inapreensível que só pode ser abordada por sua função de irrupção e mudança no âmago;

• Não se trata de ser contra ou a favor de determinado modo de pensar de forma definitiva, mas defender a afirmação de um poder produtivo inexaurível dos limites, uma subversão de verdades.

Ainda que consideremos a perspectiva de Williams bem elaborada, unir pensadores tão distintos sob uma mesma nomenclatura me parece muito perigoso, com potencial de apagar distanciamentos e tensões importantes. O que a explicação elaborada também evidencia é a difícil categorização de pensadores influenciados por Nietzsche, por um modo de pensar que prioriza a criação singular em detrimento de verdades estabelecidas. Com o que foi apresentado, argumentamos que conceitos com o prefixo "pós" esbarram na indefinição de suas alianças, gerando vínculos frágeis se analisados com maior profundidade.

Em argumento contundente, Gallo (2013, p. 27) aponta a multiplicidade de referenciais e leituras que filósofos considerados pós-estruturalistas empreenderam, de modo que discorda de qualquer classificação em termos do prefixo – destacando que se o objetivo é apontar a sucessão no tempo, a obviedade dispensa tal denominação.

> Discordo abertamente, portanto, daqueles que se apressam em falar em "pós-estruturalismo" ou em abarcar quase tudo sob o epíteto de "pós-modernismo". De um lado porque o prefixo "pós" designa apenas uma posterioridade temporal e aí caímos na obviedade: claro que absolutamente tudo o que foi produzido posteriormente ao estruturalismo é "pós-estruturalismo", mas isso é muito pouco para delimitar um esforço de pensamento e produção conceitual; de outro lado porque o pós-modernismo,

> se é que podemos, de fato, falar em algo assim, seria também um termo excessivamente vago para designar esforços de pensamento. (Gallo, 2013, p. 27)

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

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

Os estudos culturais também são fragilmente interligados, não há metodologia única, quadro teórico estável, coerente ou unificado, temática principal. Há sim, conceitos e formas de pensar que atravessam seus adeptos. Dentre eles, podemos destacar cultura, identidade, artefato e articulação. As explanações sobre a consistência dos estudos culturais estão muito bem apresentadas em muitas obras[25], bem como a influência na Educação Física estão documentadas no Brasil em inúmeras pesquisas (Vieira, 2013; Nunes, 2011; Alviano Junior, 2011; Neira; Nunes, 2011) e não é objeto de estudo neste momento.

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

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

Ademais, o termo diferença, muito caro aos pensadores legatários de Nietzsche, também se apresenta nos estudos culturais, de forma conjunta ao conceito de identidade. Mas os mesmos termos, identidade e diferença, apresentam função enunciativa bem distinta entre esses pensadores, movimentando o pensamento para locais que considero distanciados. Enquanto nos estudos culturais o conceito de identidade remete à cultura, para Guattari e Rolnik (2013), alguns dos pensadores comumente classificados como pós-estruturalistas, a própria ideia de cultura é reacionária.

Para debater a questão do sujeito, a ideia de identidade e diferença, muito cara aos estudos culturais, para os pensadores franceses que elencamos na seção anterior, é preterida por formas de pensar que contemplam processos de subjetivação. Cada autor frequentemente enquadrado no termo pós-estruturalismo trata de subjetivação à sua maneira, a partir de referenciais que lhes são singulares. Longe de ser uma questão de autoria, uma vez que o apontamento da inexistência do sujeito (enquanto essência racional) é presente em Foucault, para Deleuze e Guattari, por exemplo, trata-se mais de uma questão de rigor com a própria imanência do processo de criação do pensamento.

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

diminui em muito a potencialidade do termo enquanto instaurador discursivo.

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

Afirmando um pensamento diferencial para a Educação Física

Para buscar essa saída, retornemos as atenções ao conceito de diferença: de fato, parece um elo importante entre os pensadores que tomamos como aliados. Deleuze usa a ideia de diferença/diferenciação para criticar o conceito de representação de Platão e a dialética hegeliana. Derrida usa o conceito transformando-o para *differánce*, para se referir não somente a diferença linguística como para demonstrar os limites linguísticos do sujeito, para citar dois exemplos. Logo, uma denominação alternativa comum para referenciar os filósofos franceses Foucault, Derrida, Deleuze e Guattari, unidos por algumas concepções, é a de filosofia da diferença. Melhor ainda, filosofia(s) da(s) diferença(s), para deixar clara a multiplicidade dessa perspectiva (Gallo, 2013).

De que modo essas teorias chegam ao Brasil? Temos duas possíveis entradas da filosofia francesa contemporânea: a primeira via campo filosófico compreendido como um humanismo crítico; a segunda como pensadores do pós-estruturalismo via estudos culturais e estudos literários dos Estados Unidos, muito presente nos programas de sociologia, história e educação.

Olgária Matos (2004), professora da USP, entende que o pensamento de Foucault, Deleuze e Guattari estão na tradição humanista da filosofia francesa. Para ela, Foucault e Deleuze são humanistas. Junto com o professor Gallo, discordamos dessa afirmação quando nos atentamos ao fato de que Foucault é um dos principais críticos do humano como valor universal, assim como Deleuze, logo é uma afirmação que soa estranha. Se levarmos em conta a crítica ao humanismo que ambos realizam, podemos nos referir a eles como no máximo pós-humanistas. Não é o caminho que traçamos.

Quanto ao segundo possível, o livro *Crítica Pós-Estruturalista e Educação* marca a recepção brasileira sobre o pensamento francês no Brasil, organizado pelo grupo da UFRGS. O líder do grupo e grande referência, professor Tomaz Tadeu da Silva, vem da sociologia crítica e sua atuação gera uma força que consolida o pensamento francês contemporâneo, seguindo a tradição de Michael Peters – com muitas obras traduzidas pelo próprio Silva. Em muito bebi nessa fonte para elaborar o pensamento por trás deste estudo, pois o GPEF igualmente ampara boa parte de suas discussões nessa via teórica.

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

No entanto, para além das definições e assim como nos termos defendidos sobre a questão de um movimento pós-moderno, interessa menos o acerto acerca do termo a ser utilizado, pois a questão aqui aparenta ser a intencionalidade de evitar banalizações, como alertado por

Gallo, bem como a propulsão de algumas premissas a partir desse pensamento. Indo além, anseio por exprimir que os movimentos do currículo cultural, ao perseguirem os planos traçados aqui, apresentam deslocamentos que levam a processos minoritários e potentes no trato com a diferença; de forma paradoxal, também apresenta movimentos majoritários que engessam possibilidades de criações pedagógicas. O que essa incursão conceitual revela, portanto, são os percursos filosóficos da Educação Física pós-crítica até o momento, explicando parcialmente a ênfase nas políticas identitárias e a relegação do capitalismo a tema secundário – um aspecto já denunciado pelas perspectivas críticas, especialmente as marxistas, mas que, a meu ver, não apresentam saídas interessantes.

Assim, a discussão travada até aqui não se trata de uma questão meramente terminológica ou uma disputa pela imposição de certa nomenclatura em detrimento de outras. Tal debate provoca reverberações por todo o campo filosófico, educacional, curricular e, por fim, na Educação Física, isto é, há disputas curriculares alimentadas pelos debates filosóficos carregando em sua esteira todas as dimensões da luta: disputas na construção de currículos oficiais, disputas acadêmicas nos espaços de divulgação científica, disputas nos espaços de discussão coletiva escolar, culminando com a prática docente na rotina da instituição.

Conforme afirmamos há pouco, algumas questões sequer podem ser pensadas sem o aporte filosófico criado pelos filósofos da(s) diferença(s). Assim, os debates em torno do capitalismo, sujeito, realidade, linguagem, poder, democracia e desejo ganham ferramentas conceituais que exploram limites estabelecidos por diversas perspectivas teóricas que os antecedem. Nesse sentido é que a análise do currículo cultural aponta

que a introdução desse debate a essa produção teórica tem muito a contribuir para o campo da Educação Física.

Por todas as obras da perspectiva cultural que investiguei, encontrei inspirações potentes que criaram ou mobilizaram uma série de conceitos e consequentemente alguns procedimentos didáticos. A ênfase maior está no trato com a linguagem, entendida como constituidora do real e na questão acerca do poder entendido como relação, como governo de condutas, disputas representacionais, enfrentamentos curriculares e embates no quotidiano. Mas outras questões ainda foram pouco enfrentadas pelos pesquisadores(as) e professores(as): temas como capitalismo, os questionamentos da democracia representativa e o desejo apenas assombram o plano coletivo traçado no âmbito curricular pós-crítico da Educação Física – movimentos aberrantes.

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

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

representatividade fiel de uma totalidade. O Renascimento de um humanismo iluminista sem novidades teóricas beira a ingenuidade.

Nessa linha temos o liberal Hicks (2011), quando afirma que os "pós-modernistas"[26] são monoliticamente de extrema-esquerda, de modo que há aspectos políticos que os unem além das questões epistemológicas estudadas anteriormente. Para o autor, o recurso pós-moderno à subjetividade e à irracionalidade possui objetivos políticos, uma vez que o liberalismo dominou o contexto ocidental após a queda do muro de Berlim e o que majoritariamente se discute é qual a melhor formato desse liberalismo: conservador, libertário ou um novo *welfare state*. A própria ideia de um movimento uniforme denominado de esquerda coloca no mesmo bojo todos os pensadores da crítica social contemporânea e a superficialidade da crítica exemplifica muito bem os ataques recebidos por um lado.

Pelo outro lado, a(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) tampouco gozam de prestígio nos contextos ancorados pelo materialismo histórico dialético. Não são raras as acusações advindas desses últimos em relação ao pensamento caracterizado como pós-moderno e/ou pós-estruturalista que, conforme argumentam, além de fragmentar as lutas por demandas sociais, contribuem para a manutenção/reforço do neoliberalismo.

A despeito do proselitismo marxista, a década de 1960 foi marcada pela erupção de diversos movimentos sociais pautados por lutas identitárias, como o movimento feminista, a luta contra o racismo, as lutas antiprisionais. Todos esses movimentos estavam afastados dos comandos revolucionários marxistas tradicionais e um dos símbolos da época são as manifestações conhecidas como "Maio de 1968", que teve como marco inicial a greve de estudantes na França, mas que teve apoio em outros países pela Europa. O que ficou gravado na história foram manifestações de proporções revolucionárias, com a adesão de muitas

camadas sociais, setores porta voz de muitos discursos que, em comum, tinham a insatisfação aos moldes capitalistas que guiam a sociedade.

O destaque para essas lutas reside no fato de que os objetivos iam além de questões macropolíticas, pois armaram resistência contra subjetividades dóceis a valores pré-estabelecidos, passando por questões sociais e culturais, como a recusa a certas formas de governamento no campo da sexualidade, educação e prazer. São questões que não podem nem sequer ser pensadas sem os fundamentos da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s).

Para finalizar, o que busco nos próximos capítulos é pensar as aberrações da Educação Física Pós-crítica a partir da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s).

Notas

24. Referente a Jacques Derrida (1930-2004), filósofo francês citado anteriormente.
25. Recomendamos Johnson (2006), Silva (2007), Escosteguy (2006), Schulman (2006), Nelson, Treichler e Grossberg (2008).
26. Termo utilizado pelo autor dentro da concepção refutada anteriormente, mas que entendemos abarcar toda a(s) filosofia(s) da(s) diferença(s).

CAPÍTULO 5. ABERRAÇÕES SOCIOMAQUÍNICAS: O CAPITALISMO COMO ALVO

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

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

Para exemplificar, no Brasil inúmeras questões pertinentes à vida coletiva passaram a ser tratadas de forma mais intensa e polarizada no novo milênio. Debates em torno do meio ambiente, projetos governamentais (Bolsa Família, Prouni, Fies, para citar alguns), maioridade penal, legalização do aborto e das drogas, construção de

gênero e da sexualidade, ações afirmativas no campo da educação (cotas raciais e sociais), combate ao racismo e destruição das populações indígenas, entre outros, passaram a ser enquadrados em termos dicotômicos de "esquerda" e "direita" com maior frequência, principalmente no interior da cibercultura (Lévy, 2010), esse espaço virtual de criação, compartilhamento e disputa de culturas criado pelas tecnologias de informação e comunicação, com destaque para as redes sociais como Facebook, Instagram, Twitter, entre muitas outras.

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

A origem dos termos direita e esquerda remetem à Revolução Francesa de 1789, e o subsequente Império de Napoleão Bonaparte, quando os membros da Assembleia Nacional se dividiam em partidários do rei à direita do presidente e simpatizantes da revolução à sua esquerda. Assim, o conceito de "esquerda" remete historicamente aos grupos que buscam mudanças, enquanto que o termo "direita" remete aos grupos conservadores. Em tempos atuais, muitos argumentam que os termos são muito simplórios para suportar o debate político.

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

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

> […] indicam programas contrapostos com relação a diversos problemas cujas soluções pertencem habitualmente à ação política, contrastes não só de ideias, mas também de interesses e de valorações a respeito da direção a ser seguida pela sociedade e que não vejo como possam simplesmente desaparecer. (Bobbio, 1995, p. 33)

A discussão sobre estes termos possui ainda muitas obras calcadas pela ciência política e pela sociologia, e muitas abordam o contexto brasileiro (Fernandes, 2011; Reis, 2006; Fausto, 2017), de modo que não é foco neste momento aprofundar esse debate, mas preciso alinhar a perspectiva teórica com a questão política. É manifesto que os conceitos políticos de direita e esquerda, mesmo que de forma ancorada no senso comum, tornaram-se nesta década parte do léxico da população brasileira que usufrui das redes sociais tecnológicas advindas da invenção da internet duas décadas antes. Considerando que o Brasil possui 62% da sua população conectada em redes sociais, não é algo a ser ignorado (We Are Social, 2019).

Mas em geral esse debate e seus efeitos vêm acompanhados pela falta de rigor e profundidade, o que tornam esses enunciados potentes subjetivadores de polarizações políticas. Como resultado, temos a organização de grupos político-partidários que englobam diversas questões atuais assumindo de forma radical as posições conservadoras e revolucionárias.

Mesmo que o processo de subjetivação de cada indivíduo esteja muito além das questões identitárias, é comum encontrarmos discursos em defesa de verdadeiros "blocos de pensamento", onde o discurso do "lado" assumido como verdade se sobrepõe ao indivíduo. São grandes "guarda-chuvas" que comportam inúmeras visões, algumas até contraditórias (como os cristãos defensores do porte de armas), mas consideradas pertinentes ao posicionamento sociopolítico, sobre temas distintos e diversos que perpassam questões econômicas, sociais, culturais e políticas.

Assim, é possível afirmar que as discussões polarizadas nos termos direita e esquerda alcançaram um surto de popularidade na sociedade brasileira contemporânea principalmente após os eventos de junho de 2013, nomeados por alguns como "Primavera Brasileira" (Moraes; Santos, 2013), em referência à Primavera Árabe[27]. Os protestos no Brasil em junho 2013 aconteceram na forma de várias manifestações populares por todo o país, em um movimento inicial denominado "Passe Livre", que contestava os aumentos nas tarifas de transporte público na cidade de São Paulo e reivindicava transporte gratuito para a população.

As manifestações que tomaram as ruas do Brasil naquele período foram as maiores mobilizações populares no país desde o movimento que pedia pelo *impeachment* do então presidente Fernando Collor de Mello em 1992. Os acontecimentos políticos daquele mês inspiram análises e pensamentos contrastantes até o momento atual, quase oito anos após.

De fato, o tempo transcorrido desde então pode ainda ser muito curto para fornecer distanciamento suficiente para análises melhor embasadas. É como tentar compreender uma onda estando na sua crista, antes mesmo de suas reverberações e não tenho intenção alguma de esgotar essa tarefa neste momento, mas somente buscar algumas indicações e articular com a questão do capitalismo.

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

A eleição que veio no ano seguinte, muito apertada entre partidos considerados popularmente como pertencentes ao espectro de direita ou esquerda[28], serviu como madeira na fogueira da polarização política. Dessa forma, a seguinte sequência de eventos: protestos populares (2013), eleições (2014), impedimento (2016), novas eleições (2018) retroalimentados diariamente por milhões de usuários nas redes sociais (Facebook, Twitter, WhatsApp, principalmente) subjetivaram boa parte da população brasileira em discursos políticos aos moldes futebolísticos tradicionais em nosso país. Atualmente, talvez não seja arriscado dizer que muitos brasileiros possuem, assim como um time do coração, um lado do espectro político como parte de sua subjetividade.

Como já afirmado anteriormente, uma das consequências da polarização é a articulação do senso comum com temas contemporâneos polêmicos e sensíveis a uma posição político-partidária. Muito subitamente, assuntos como aborto, menoridade penal, médicos

estrangeiros, bolsas sociais, programas de ação afirmativa, regulação midiática, movimentos sociais e praticamente qualquer tema social são associados com a fatídica divisão política entre direita e esquerda. A direita é fragilmente associada a uma defesa do capitalismo como modo de organização social, enquanto a esquerda define-se como a defesa do socialismo com alinhamento marxista. A popularização de conceitos restritos ao campo da filosofia política pode ser, talvez, o primeiro passo rumo à politização crítica de uma massa pouco ocupada com as questões nacionais, mas parece que tal afirmação necessita de certo otimismo. Independente dos acontecimentos futuros, a discussão se apresenta polarizada e rasa.

Para escapar de tal antítese que pouco contribui com o debate, o pensamento de Deleuze (Deleuze; Parnet, 1995) sobre governo de direita e de esquerda é interessante e parece potente para essa discussão. Em uma conhecida entrevista concedida para Claire Parnet, intitulada "O que é ser de esquerda?", e que juntamente com dezenas de outras questões resultará no documentário *O Abecedário de Gilles Deleuze*, o autor afirma que não existe governo de esquerda. É o tipo de afirmação que escapa à compreensão do senso comum: para Deleuze, ser de esquerda é uma questão de percepção, um modo de apreender o mundo ou, ainda, de "ser ou devir minoria".

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

– em tempos de crise capitalística, todavia, talvez não seja algo a ser desprezado.

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

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

A discussão é atual, mas igualmente idosa, uma vez que há anos Foucault apontou o quanto perturbador pode ser ter como polos de opções "doenças do poder" como o fascismo e o estalinismo, uma vez que as duas alternativas utilizaram e desenvolveram dispositivos presentes na sociedade produtiva contemporânea (apud Rabinow;

Dreyfus, 1995). Neste sentido, Foucault aponta para uma necessidade de seu tempo que continua urgente, qual seja, o destaque para a filosofia como vigia dos excessos dessa razão estatal moderna – tarefa aparentemente hercúlea, principalmente diante do cotidiano que tem se apresentado[29].

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

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

Sem negar essa perspectiva por completo, não nos valemos da postura sectária, que trata toda análise que não segue a lógica marxista/crítica como perniciosa à causa, sendo prontamente refutada e enquadrada às vezes em tom de deboche como pós-moderna ou neoliberal, como se fossem sinônimos ou englobando como a mesma

coisa muitas análises distintas. Além do mais, Foucault não buscou na sua vida acadêmica fornecer explicações macroeconômicas que se contrapusessem ao pensamento produzido por Marx e Engels na obra *O Capital*. Os estudos foucaultianos de constituição do Estado Moderno, dentro desta ótica, foram de posicionamento filosófico analítico com o objetivo de examinar uma racionalidade política e compreender as estratégias dessa forma de governo. Nessa perspectiva, Foucault se limita a descrever as racionalidades do liberalismo, cunhando conceitos como poder pastoral, poder disciplinar e biopolítica[30].

Quem buscou um aprofundamento ou revisão da visão marxista sendo, portanto, profundo devedores de Marx e Engels, foram Deleuze e Guattari. Como filósofos da(s) diferenças(s) que, juntamente com Foucault, servem como sustento deste livro, igualmente sofreram críticas quando apresentaram ao mundo uma original perspectiva da sociedade. Na obra de 1972, denominada *O Anti-Édipo* (Deleuze; Guattari, 2011c), os autores criam uma potente crítica ao capitalismo e seus nefastos efeitos, ainda muito no clima dos acontecimentos de maio de 1968 e antes de uma forte retomada neurótica em meados da década de 1970. Portanto, é possível destacar que pensar com Deleuze e Guattari não se trata de uma opção dentro do binarismo discutido e sim desanuviar o olhar, não entrando em contradição com um posicionamento de desconfiança inspirado pelo pirotécnico Foucault. Inserido nesta forma de pensar e de forma alguma buscando uma posição salvacionista, me propus a pensar o campo da Educação Física.

A ressalva extrema a ser feita é que não me coloquei na tarefa de pensar alternativas ao modelo moderno de sociedade, materializada nas múltiplas organizações de um Estado (ou ausência deste), tendo em vista a permanente desconfiança dos modelos democráticos existentes. Há algumas décadas essa discussão filosófica tem sido muito forte: podemos

ainda apostar no poder da razão? A modernidade é um projeto inacabado? Renegar a modernidade é cair em um niilismo reacionário? A democracia possui salvação? Sem o tempo, capacidade e interesse em questões tão profundas e complexas, o que me interessa apontar aqui é certo esgotamento das análises macropolíticas, que em geral operam por meio de modelos fixos.

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

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

Em consonância com as afirmações da seção anterior, acredito que a proposta pós-critica na Educação Física ainda não enfrentou devidamente

alguns ataques das teorizações críticas: ao se apoiar com maior ênfase no multiculturalismo crítico, o currículo cultural acaba por se aproximar das políticas identitárias, negligenciando os efeitos do capitalismo nas produções sociais. Mesmo quando investe nos estudos culturais, o plano traçado pela perspectiva curricular, nas obras produzidas até o momento, ainda esbarra em algumas concepções de sujeito, explicadas por este campo como processos de identificações, que remetem a alguns transcendentalismos e obliteram o debate acerca do desejo.

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

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

> A política educacional neoliberal tem concentrado forças nessa questão. As escolas passaram a ser vistas como provedoras dos conhecimentos e das habilidades ocupacionais necessárias à atuação profissional na sociedade

> capitalista. Sob essa visão, a escolarização se associa às exigências de uma formação tecnocrática e especializada. (Neira; Nunes, 2006, p. 194)

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

Contudo, diante da extensa produção, tais momentos nos parecem escassos, apontando que a questão do capital precisa ser mais enfatizada. Mesmo o caminho aberto por esses raros textos é pouco seguido na produção empírica e a organização socioeconômica capitalista é raramente colocada em questão nos relatos de prática. É por isso que consideramos o tema do capitalismo uma irrupção tectônica no plano da perspectiva pós-crítica em Educação Física, de modo que nos pusemos a esquentar o debate trazendo a perspectiva deleuze-guattariana.

Micropolítica e microrrevoluções do desejo

Na obra *O Anti-Édipo*, verdadeira máquina de guerra teórica, texto escrito em rizoma, Deleuze e Guattari (2011c) fornecem uma alternativa para pensarmos politicamente a sociedade capitalista contemporânea.

Dentro de seu rigor, o livro faz uma crítica ao capitalismo, à psicanálise e ao marxismo – mesmo que seja profundamente devedor deste último, pois há uma atualização do materialismo histórico dialético. A produção teórica da época em meados de 1960 ainda não foi bem digerida e até hoje muito se estuda os autores que viveram e produziram naquele momento. Atualmente, com o espírito da distopia pairando com força (como pode ser evidenciado na arte, literatura e criações de ficção científica, bem como por toda a produção teórica em torno dos temas cibercultura e ciborgue), o livro *Anti-Édipo* aparenta ainda mais relevância.

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

capitalismo/neoliberalismo x socialismo/comunismo (Deleuze; Guattari, 2011c).

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

A reboque, a linguagem também não é enfoque filosófico. A virada linguística, tão cara ao estruturalismo e aos estudos culturais, para alguns críticos um modo de análise que beira o solipsismo, na filosofia do real de Deleuze e Guattari não recebe a mesma atenção. Neste caso, a linguagem faz parte da realidade e não o inverso. Há, portanto, uma geologia da moral, demonstrar como as coisas emergem na sua imanência, algo que se torna muito atual em um período antropoceno. Também não é uma filosofia da representação, as máquinas não produzem imagens para serem codificadas, mas produzem justamente o real. Assim, Deleuze e Guattari nunca respeitaram o espaço epistemológico kantiano e produziram, como dito acima, uma ontologia própria. O que se apresenta é uma filosofia multidisciplinar, um anti-humanismo e um monismo. Podemos evidenciar essas afirmações logo

na primeira página do texto, onde se encontra uma citação fundamental: “Há tão somente máquinas em toda parte, e sem qualquer metáfora: máquinas de máquinas, com seus acoplamentos, suas conexões” (Deleuze; Guattari, 2011c, p. 11).

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

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

Quanto à psicanálise, a crítica é igualmente contundente. Não se negam as estruturas que a psicanálise identifica, como o complexo de Édipo [31], mas, entende-se que tais estruturas são já efeitos de uma sociedade capitalista. Os recalcamentos desejantes são, portanto, efeitos da máquina estatal moderna e não uma estrutura naturalizada do homem. A principal crítica refere-se ao desejo como falta. Na visão de Deleuze e Guattari, o desejo é produção, como afirmação. O desejo é a infraestrutura da política. Mesmos os anseios fascistas não são rebaixamentos à barbárie, alienação ideológica, mas possuem uma positividade, uma função desejante.

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

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

do interesse, podemos até pensar em enganos, erros, alienação. Se pensarmos em produção de desejo, em inexistência de sujeito racional, o que há é vontade, não dentro de uma posição dual bem e mal, mas sim dentro da multiplicidade.

Como age o maquinário social agenciador de desejo? De que maneira somos submetidos a uma organização do fora, que nos impõe linhas de existências, guias de condução da vida que depreciam o processo desejante? Segundo Deleuze e Guattari (2011c), a partir de muitas inspirações, mas com destaque para o antropólogo Pierre Clastres, isso se deu de três formas ao longo da história: a **máquina social primitiva, a máquina despótica e a máquina capitalista**.

Em nome de uma organização sociocoletiva, a máquina territorial primitiva codifica fluxos como forma de manter uma coerência, produzir agenciamentos de controle. Por fluxo entende-se a produção desejante singular, única, diferente. Fluxos sem codificação são caóticos, de modo que um *socius* precisa codificar fluxos através de um controle irrestrito que acontece na forma de normas, hierarquia e força.

Para se formar, ou continuar sobrevivendo, uma formação social necessita cortar fluxos e a sociedade primitiva faz isso pela codificação, a sociedade despótica por sobrecodificação e o capitalismo por axiomatização. Estes movimentos são extremamente necessários a um determinado *socius*, pois fluxos escapantes, fluxos esquizos, são muito perigosos à organização sociocoletiva. A esquizofrenia representa a morte da sociedade, o fim do controle e da existência articulada, pois os desejos são impossíveis de serem previstos, é a diferença se apresentando nos seus limites. Logo, a codificação constante é mantida em funcionamento por este controle, mas corre riscos igualmente constantes pelos fluxos descodificados.

Algumas estratégias são traçadas para conter a descodificação, acontecendo na forma de filiações e alianças. Essa lógica rege as sociedades primitivas sem Estado, entretanto o autoritarismo da máquina Estatal ronda, assombra se preferirmos, sempre à espreita, pois há sempre um desejo de controle totalitário, imposição de vida, morte do desejo.

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

Os rituais de crueldade incluem a marcação dos corpos, que passam a pertencer àquele território, àquele *socius*, uma coletividade. A partir de um agenciamento coletivo os corpos podem ser trocados em relações de filiações e alianças, sendo a marca o símbolo do pertencimento que não permite o esquecimento da dívida coletiva. Tal símbolo também impede a apropriação dos corpos, desejos e produção de intensidades por outro indivíduo, pois lembra a todos do agenciamento grupal. O resultado é a possibilidade de distribuição dos agentes de produção, a divisão do trabalho em caçadores, místicos, líderes, trabalhadores braçais etc. Exemplos de marcas incluem tatuagens, mutilações, escarificações e outras técnicas que incutem a memória no indivíduo.

Nesse sentido, o signo não é a lesão ou criação corporal, mas a ritualização que representa a aliança. A violência e a crueldade não são gratuitas, mas um movimento da cultura para inscrição dos corpos, transformando seus órgãos em peças e engrenagens da máquina social. A

produção de intensidade existente no ritual advém da produção de um novo aliado e não do júbilo com a dor do outro; no escarificado também há contentamento, um aumento de potência ao invés de ressentimento ou desejo de vingança. Assim, a dívida é a unidade da aliança, que por sua vez é o mecanismo de codificação do desejo.

O indivíduo se torna assim, para sempre, um devedor, colocado nessa situação por uma máquina social, uma reprodução social que determina então suas atitudes e forma de existência. Sua existência, seus desejos, seus fluxos, seus órgãos, tudo funciona agora para atender às necessidades de uma máquina de produção social. A máquina territorial primitiva então codifica fluxos, investe órgãos, marca os corpos.

Simultaneamente, é a codificação dos corpos que instaura uma sociedade, um *socius*, uma coletividade, funda as relações de dívida e crédito, tornando um indivíduo menos biológico e mais cultural, grupal. A codificação dos desejos gera os hábitos, as tradições, produzindo uma memória nos indivíduos que os conecta profundamente a uma determinada sociedade, a um *socius*, uma máquina imanente captora de desejos e intensidades. Portanto, a dívida dá ao homem uma codificação da sua existência.

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

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

Quanto ao maquinário despótico, no combate aos fluxos descodificados o *socius* primitivo não antevê o poder da sobrecodificação, o poder da máquina despótica. Preocupados com a morte que vem de dentro, os "selvagens" (para usar um termo do livro, típico do léxico científico do século XX) sofrem a morte que vem de fora. A conjuração da máquina estatal falha e o poder do déspota instaura o Estado "por cima" da máquina social primitiva. O Estado é quem impõe o tempo estriado, o modelo trabalho no lugar de uma ação livre e, assim, a passagem para fluxos codificados por uma aliança, entretanto sem divisão do espaço e tempo em função de uma produção. Portanto, o modelo de trabalho pautado pela necessidade de uma máquina produtiva é uma criação estatal.

O que o modelo trabalho faz é se apropriar dos fluxos de vida, sobrecodificar e impor um modo de existência guiado pela produção de supérfluos que sustentam a existência de um Estado. Por sua vez, a máquina despótica também é assombrada pelos fluxos descodificados. O Estado Imperial arcaico precisa sobrecodificar os fluxos da sociedade primitiva, mas alguns escapam. Ao seu exterior advêm fluxos transgressores e o encontro de dois deles gera a máquina capitalista: o fluxo dos trabalhadores livres saídos do feudalismo com o fluxo da monetarização burguesa, que possui capital para a compra da força de trabalho. O Estado passa de arcaico a moderno – eis que chegamos ao ponto de interesse.

O Estado moderno operado pelo capitalismo, por sua vez, não acontece com codificação ou sobrecodificação, mas com um sistema que integra descodificação-recodificação, capturando fluxos descodificados de forma interminável e incessante – uma **axiomática geral dos fluxos descodificados**.

Axiomatizar, aqui, é reterritorializar qualquer fluxo que ameace o capitalismo. Os exemplos são inúmeros e incluem as mais diversas formas de resistência fluxomática, que rapidamente são capturadas e novas tendências subjetivas viram mercado. Um exemplo de fácil compreensão diz respeito ao próprio mercado de literatura científica que coloca em circulação os livros de Deleuze e Guattari, uma ironia muito grande.

O Estado moderno ou Estado-Nação é o modelo, ou o agente que garante a captura dos fluxos escapantes, que certifica as reterritorializações, atualiza as axiomáticas. É no interior da sociedade estatal que acontece a produção de desejo, que se fabricam subjetividades e modos de existência que interessam ao capitalismo. Como exemplo, podemos citar as axiomáticas que resolvem questões

trabalhistas, como greves, direitos trabalhistas etc. Assim, não há capitalismo sem Estado. A defesa recorrente pelos liberais de um Estado mínimo refere-se somente aos modelos estatais que diminuem a possibilidade de acúmulo de capital ao propor muitos axiomas, como no Estado de Bem-Estar Social.

Portanto, qualquer modelo estatal só se diferencia na sua forma e sua existência serve ao mesmo propósito – produção de excedentes para acúmulo de capital. Seja um estado totalitário, democrático, socialdemocrata ou mesmo socialista, a função estatal permanece capitalística. A aparente polimorfia estatal é a viga de sustentação de um isomorfismo do capital.

As diferentes atualizações do estado se dão pela sensibilidade aos axiomas, aos movimentos sociais. Alguns modelos contêm os fluxos por medidas políticas e econômicas, enquanto outros modelos utilizam a força totalitária e o terror, diminuindo direitos e aumentado a repressão. A repressão se torna necessária porque o fim dos axiomas impede a captura de fluxos desejantes, colocando fim a um processo maquínico que acompanha o desejo de produção.

Nesse sentido, o Estado totalitário não é um Estado máximo, mas um Estado mínimo que retira todos os axiomas. No limite, os únicos axiomas mantidos no Estado totalitário mínimo são o equilíbrio do setor externo, o nível das reservas e a taxa de inflação. Não há mais necessidade de axiomatização e a consequência é o retorno a um Estado selvagem (proliferação de centros urbanos precarizados). De um lado do espectro, um fortalecimento do mercado interno. De outro, privilegia-se o mercado externo. Entretanto, Deleuze e Guattari enfatizam que todas as nuances do espectro trabalham para o mercado capitalista, com o objetivo da produção como meio de acúmulo de lucros. As diversas sociedades

mundiais estão sujeitas a navegar de um espectro a outro, dependendo das suas contingências históricas.

Por exemplo, o Brasil vivia uma passagem destacada de um Estado sensível aos axiomas resultado da redemocratização no fim dos anos 1980, mas as recentes crises econômicas e as sucessivas articulações políticas estão conduzindo a nação para a retirada de direitos. Isso se deve em grande parte a uma necessidade mundial do capitalismo de combate aos axiomas e qualquer barreira ao lucro, pois a ausência de lucro representa a morte do sistema capitalista, um espectro lhe rondando a todo instante.

A compreensão do capitalismo em Deleuze e Guattari não conta com a inevitável revolução social, pois as crises do capitalismo são recodificadas por axiomáticas que impedem que o capitalismo colapse. Que saída podemos buscar? Uma perspectiva que, a nosso ver, parece fecunda, é a concepção de micropolítica (Deleuze; Guattari, 2012a). Embora acoplada à macropolítica, ou seja, não se trata de fragmentação reacionária, a micropolítica do desejo apresenta relações distintas e implica uma crítica à naturalização das instituições e, ainda, alude à criação e à formação dos desejos. Busca, portanto, operar no detalhe, nas percepções e afecções com o esforço de pensar em possibilidades microrrevolucionárias de um devir-menor: uma **Revolução Molecular**.

Em caminho paralelo, nesse momento sem indicações, também questiono como se dão as relações macro e micro? Ao pensarmos em ações de resistência micropolítica desejante não estaríamos, concomitantemente, agindo em um campo maior e amplo de articulações, sobreposições, retroalimentações? Sem necessariamente recorrer a um *telos*, um modelo pré-determinado, uma metanarrativa, não seria possível o engajamento em políticas macro a partir do quotidiano? Em suma, não seria essa dicotomia meramente um subterfúgio

filosófico? No que diz respeito ao Estado, por exemplo, como se dá um posicionamento a partir da micropolítica deleuze-guattariana?

Para os defensores de uma retomada racional iluminista da política e da vida, a fé recai sobre a democracia, sobre a ideia de um Estado justo, forte o suficiente para organizar a vida da sociedade civil pelo "lado de fora", pautado por interesses supostamente universais. Na perspectiva que aqui escolho, essa visão focada na universalidade é vista com profunda desconfiança, assim como o potencial totalitário que sustenta (no subterrâneo) essa forma de pensar.

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

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

educacionais pensadas a partir de uma micropolítica que vise à criação de subjetividades diferenciais?

A opção que venho anunciando desde a introdução é pensar esses processos por uma Educação Física *menor*. Isto se deve ao fato de que a construção de si e do mundo de forma múltipla é impedida ou dificultada pelos dispositivos de uma governamentalidade neoliberal que definem e referenciam políticas públicas e práticas disciplinadoras, que em última instância capturam a força desejante para colocar em funcionamento os princípios de um sistema capitalístico. Em suma, para nos movermos em direção a uma escola comprometida com micropolíticas que visem à liberação de subjetividades diferenciais devemos operar dentro de um contexto micropolítico revolucionário denominado por (Gallo, 2002) como educação menor.

Tal perspectiva pode ser entendida, de forma sucinta, como uma micropolítica educacional que pensa revoluções a partir do dia a dia e de múltiplas maneiras, sempre imanente. Não há intenções salvacionistas nem revoluções grandiosas, mas microrrevoluções desejantes. Como discutido anteriormente, não se pode pretender caminhar de forma uniforme para tal objetivo, mas não irei me abster de algumas proposições na reta final do livro.

Notas

27. Onda revolucionária de manifestações e protestos ocorrida no Oriente Médio a partir de 18 de dezembro de 2010.

28. Naquele momento o então candidato Aécio Neves do PSDB se posicionava como direita no pleito contra Dilma Rousseff do PT, representante da esquerda. Com a evolução política nos anos seguintes e a consequente radicalização à direita do espectro político nacional, muitos passaram a considerar partidos centro-direita como o PSDB de Neves como partidos de esquerda. Isso mostra a relatividade e imanência dos termos, meras referências teóricas dos movimentos vivos do desejo coletivo.

29. A produção do livro se deu no ano de 2020, antes do período pandêmico e da desastrosa condução nacional diante da crise sanitária, ou seja, pouco se sabia das tragédias que estavam por

vir.

30. Os conceitos estão articulados no sentido que buscam descrever determinadas relações de poder. Na filosofia foucaultiana, um tipo de poder não substitui o outro como fases estanques, mas são incorporados ou acoplados mediante transformações históricas. Por centralizar a análise no poder, não adentro mais intensamente as obras de Foucault, preterindo pelas análises deleuze-guattarianas que focam a questão pelo desejo.

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

CAPÍTULO 6. ABERRAÇÕES IDENTITÁRIAS: PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS EM QUESTÃO

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

Para iniciar, é seguro afirmar que independente da escolha do quadro teórico a questão do sujeito/identidade/subjetividade se tornou muito forte nas análises culturais contemporâneas, a ponto de muitos teóricos afirmarem uma "crise de identidade". Hall (2006) se alinha a esses pensadores e promove uma interessante discussão sobre a compreensão das identidades na contemporaneidade. Para ele, uma das razões do intenso debate acerca do tema, em conjunto com a globalização e avanços tecnológicos, se deve em grande parte ao declínio das compreensões essencializadas de sujeito – fruto do iluminismo e consequente avanço da ciência moderna.

> A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudanças, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (Hall, 2006, p. 7)

Ainda com Hall (2006), a globalização e a consequente compressão espaço-tempo têm modificado substancialmente as posições de sujeito,

provocando uma crise na sustentação de identidades clássicas ou identidades mestras, como a divisão em uma sociedade de classes apontada pelo marxismo. Como resultado, novas formas de identificação estão questionando os arranjos sociais, em movimentos políticos de afirmação do negro, da mulher, do gay, do transexual e muitos outros. Para o autor, as identidades modernas estão sendo descentradas, deslocadas, fragmentadas, liquefeitas… ou qualquer outro conceito que remeta a um movimento de crise devido a uma série de mudanças estruturais nas organizações sociais que abalam ideais de existência, um "duplo deslocamento" (Hall, 2006, p. 8) que afasta o indivíduo tanto do seu mundo social, quanto de si, acarretando incertezas, dúvidas sobre como viver a própria vida. Logo, os conflitos não se resumem a dilemas individuais, mas a conflitos entre diferentes culturas, muito acentuados na contemporaneidade.

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

Em conformidade com os anseios da racionalidade iluminista, a primeira concepção defende um sujeito centrado, unificado e único, racional, consciente da sua existência e função no mundo. Aqui, a identidade é o núcleo, ela se forma no dentro para agir no fora. Com a crescente complexidade das relações sociais, bem como o avanço das ciências humanas, emerge a ideia de um sujeito ainda essencializado,

mas com núcleo interior formado em relações mediadas por valores. Trata-se de uma explicação alternativa ao sujeito iluminista sobre como os indivíduos se formam subjetivamente dentro de uma visão macrossocial. É a concepção de uma identidade sociológica, mediadora da interação entre um "Eu" e a sociedade. A identidade é o elo entre o fora e o dentro. Por fim, durante o século XX o sujeito moderno, seja o iluminista, seja o sociológico, para usar a classificação de Hall, passa por uma série de questionamentos, "descentramentos" para usar um conceito do autor, que irá culminar com uma visão de sujeito não essencial – algo até então inédito.

Ambas (identidade iluminista e sociológica) são concepções modernas de identidade que estão orientadas para a formação de um sujeito senhor de suas decisões, e os conhecimentos que embasam tais práticas estão todos ancorados em metanarrativas, ansiando um progresso teleológico a partir de valores transcendentais. Em suma, são todas propostas modernas, atreladas a um pensamento maior, modos de compreensão da vida, sociedade, educação e sujeito que buscaremos nos desvencilhar.

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

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

b) a invenção do conceito de inconsciente por Freud, que destrói a racionalidade moderna, bem como a releitura psicanalítica lacaniana onde a unificação do Eu é algo aprendido parcialmente e com grandes dificuldades a partir de processos subjetivos (e continua fragmentada,

numa fantasia de completude dentro de um processo de construção simbólica sem fim, que pode ser mais bem denominado de processo de identificação);

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

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

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

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

Todos estes movimentos foram profundamente contestados, tanto por setores mais conservadores, quanto por outras formulações teóricas. Todavia, é inquestionável como apresentaram fortes golpes na filosofia da consciência que tornaram o sujeito cartesiano como fundação de um pensamento algo insustentável – ao menos ao meu ver.

Como forma de aprofundar nossa compreensão das práticas pedagógicas da perspectiva cultural em Educação Física, desloco a atenção para a concepção de sujeito que alimenta o currículo cultural,

apoiado na diferença cultural/linguística e proveniente dos campos do multiculturalismo crítico e dos estudos culturais. Apesar de encontrarmos certa relevância de outras correntes teóricas, como por exemplo o pós-colonialismo, os próprios autores principais argumentam em várias oportunidades o enlace mais forte com as perspectivas supracitadas. Nas palavras de Neira (2018a, p. 13-14):

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

Por limites de tempo e por entender que esses campos teóricos são preponderantes para o currículo cultural, as análises seguintes estarão muito circunscritas nesse raio de possibilidades, apesar dos tangenciamentos com outros campos. Isso me levou a refletir sobre quais práticas pedagógicas tais campos inspiraram na Educação Física cultural – com a suspeita que a concepção de sujeito presente nas perspectivas culturalistas são centrais para esse processo.

O sujeito culturalista e os encaminhamentos didáticos do currículo cultural

A ideia de que somos diferentes uns dos outros, com peculiaridades que vão dos traços físicos aos costumes e tradições culturais, ganhou muito destaque nas últimas décadas, sendo inclusive tratada em currículos oficiais governamentais – o que atesta seu aspecto de "assunto do momento". Para exemplificar, os Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes elaboradas e instituídas pelo governo federal a partir de 1998, continham um caderno dedicado especificamente ao tema

“Pluralidade Cultural” e “Orientação Sexual”. Logo, a discussão do multiculturalismo abriu muitos espaços e ganhou certa notoriedade.

Entretanto, como ressalta Silva (2007), é preocupante notar como a discussão contemporânea acerca das diferenças culturais muitas vezes não vem acompanhada de um quadro teórico que lhe dê suporte para além de princípios liberais básicos inerentes ao senso comum.

Ainda com Silva (2007), o multiculturalismo é fenômeno que ganha destaque nos países dominantes do Norte, profundamente ambíguo, pois em parte é um importante vetor na luta por melhores condições de vida, mas por outro lado pode também servir como sustentáculo discursivo de políticas de homogeneização. As miríades de possibilidades e compreensões multiculturais levam a posições distintas, lutas políticas distintas. Silva aponta, por exemplo, a existência de ao menos de duas concepções distintas: multiculturalismo liberal ou humanista, apoiado no discurso antropológico da cultura como adaptação humana; e o multiculturalismo crítico, que traz para a discussão cultural a questão do poder. O multiculturalismo crítico, por sua vez, também pode ser subdividido em materialista, com inspirações marxistas e olhar voltado para os processos socioeconômicos; e multiculturalismo pós-estruturalista, com ênfase nas questões linguísticas e processualidade discursiva da realidade.

Neira (2007) afirma que McLaren (1997), por sua vez, classifica o multiculturalismo em conservador ou monocultural, movimento que nega direitos minoritários; liberal, nos mesmos moldes de Silva (2007); pluralista, muito similar ao liberal, entretanto agregando outros marcadores sociais como gênero, etnia, orientação sexual etc.; essencialista de esquerda, parecido com a definição de materialista de Silva que destacamos anteriormente; por fim o multiculturalismo crítico, muito aproximado com a definição de pós-estruturalista.

Quando olhamos para as produções do currículo cultural direcionando o foco para as articulações com o campo do multiculturalismo, verificamos que os produtores da Educação Física culturalmente orientada reafirmam sua vinculação com os pensadores do multiculturalismo crítico[32]: associando os currículos ginástico e esportivista ao multiculturalismo conservador; os currículos desenvolvimentista, psicomotor e saudável ao multiculturalismo liberal; multiculturalismo plural aos estudos antropológicos que influenciaram a Educação Física escolar; o multiculturalismo essencialista de esquerda aos currículos críticos; e, por fim, o multiculturalismo crítico como uma das possibilidades de intervenção na sociedade e inspiração para as práticas pedagógicas do currículo cultural. O currículo cultural se posiciona, naturalmente, ao lado do multiculturalismo crítico, com associações pós-estruturalistas.

O amálgama que fundamenta o currículo cultural, entretanto, não se limita ao multiculturalismo crítico. Há, ainda, atravessamentos outros que passam pelo pós-colonialismo, autores enquadrados como pós-modernos, pós-estruturalistas e culturalistas. Destes, os intelectuais da Escola de Birmingham, local de nascimento dos estudos culturais, ganham acentuado destaque. Entre os intelectuais culturalistas, darei ênfase nas análises para a influência de Stuart Hall nas produções da Educação Física cultural.

A partir do século XX ocorre o que Hall (1997) denomina de "virada linguística". Nesse movimento, centraliza-se nas análises filosóficas a questão da construção social dos significados cujo acesso se dá, sobretudo, por meio dos órgãos dos sentidos. Silva (2008) explica que, dentro da virada linguística, a ideia de identidade e diferença é inseparável, numa relação de estreita dependência desde os estudos de Ferdinand de Saussure. Ao afirmar uma identidade, automaticamente

comunica-se tudo "aquilo que não é", em uma cadeia de significados que a gramática ajuda a entender, ao mesmo tempo em que esconde e naturaliza. A normalização da diferença pode levar a crer que a identidade basta por si, mas na origem está o processo de diferenciação, onde identidade e diferença se imbricam mutuamente como criaturas da linguagem, atos de criação linguística ativamente produzidos.

A linguagem, identidade e diferença estão submetidas a algumas regras deste campo linguístico como a cadeia diferenciadora que forma a base das ideias do linguista francês Ferdinand de Saussure. Isso implica dizer que os signos não possuem valor isoladamente, sendo somente relações arbitrárias com seus significados. Como uma cadeia de relações arbitrárias apoiadas em signos, as palavras representam "coisas", mas não as substituem, naquilo que Derrida (apud Silva, 2008c) denomina de metafísica da presença. Assim, a linguagem é uma estrutura vacilante, instável, com significados que escapam, pois nunca atingem definitivamente seu alvo. Ao cunhar o conceito de *differánce*, Derrida busca suportar justamente as duas ideias: o adiamento da presença em conjunto com a cadeia diferenciadora, ou seja, o sistema pouco estável da linguagem que busca uma ilusão da presença na identidade, levando na esteira a diferença que faz parte do conjunto.

Como sistema instável, pode-se inferir que há forças operando em sentidos múltiplos e, por vezes, opostos na busca pelo "fechamento" dos significados. Se entendermos identidade como parte dessa arena de lutas, percebe-se o caráter social nas disputas de definição do que somos, de quem podemos ser – e, consequentemente, do que não somos e não podemos. A articulação da identidade funciona como uma sutura a uma posição de sujeito criada discursivamente que carrega consequências diretas nos modos de vida. Uma pessoa alijada de um processo seletivo profissional devido a sua identidade cultural é um bom exemplo. Logo, na

disputa pela identidade e pela diferença estão em jogo vetores de força que irão determinar recursos materiais e simbólicos da sociedade. Como operações de construções de espaços delimitados, o jogo das identidades está sempre imerso em relações de poder, nunca é inocente (Silva, 2008c). Dividir, classificar e hierarquizar em atos de normatização e normalização constroem identidades com privilégios em relação às suas diferenças; questionar essas construções implica em lutar contra os binarismos, as arbitrariedades, as fronteiras, as normas, as forças homogeneizantes.

Tal como na linguagem, os processos de fixação de uma identidade estão sempre "escapando", de modo que há um enfrentamento constante entre forças fixadoras e forças transgressoras. Silva aponta que os movimentos de subversão, enfrentamento ou transgressão da identidade remetem à ideia de movimento, como diáspora, cruzamento de fronteiras, nomadismo. Cruzar fronteiras é, portanto, sinônimo de não aceitar as imposições da artificialidade dos territórios. Esse enfrentamento possui dinâmicas distintas dependendo do contexto e da identidade em questão, por exemplo, as lutas identitárias sexuais são significativamente distintas das lutas em torno da identidade nacional (Hall, 2006).

Isto impede a descrição de mecanismos universais ou mesmo muito amplificados das lutas, convidando a análise para voltar o olhar para o espaço reduzido, mesmo que articulado com processos globais. Para Hall (2008), esse movimento centraliza a cultura nas análises políticas, em um campo que tem como principal objetivo demonstrar o caráter arbitrário dos construtos sociais. O autor afirma que houve uma enorme expansão de tudo o que se associa com a cultura a partir da metade do século XX, principalmente seu poder analítico na teorização social, culminando com o conceito de regulação através das ações culturais.

Sendo o ser humano um ser interpretativo e instituidor de sentidos, o conjunto de símbolos e práticas de significação configura as diversas culturas existentes. Este aspecto simbólico de toda e qualquer constituição humana coloca a cultura em posição central, tanto na materialidade de nossas relações e vidas cotidianas quanto na sua presença e importância crescente nas análises das ciências sociais e humanidades – a denominada "virada cultural".

Autores multiculturalistas da América do Norte são igualmente influenciados pela virada linguística e pela centralidade da cultura nas análises, algo passível de ser constatado em algumas obras de McLaren (1977, 2000) e Giroux (2008), algumas das maiores influências do currículo cultural, em conjunto com Stuart Hall.

A virada cultural possibilita que Hall (1997) cunhe a própria concepção de identidade, estabelecendo um conceito amplamente usado no campo. Em linhas gerais, a identidade nessa perspectiva é uma produção e não algo inato, formada e transformada no interior da cultura por mecanismos de **representação**. Nesta visão a representação não é nem a concepção psicológica de representação mental, nem a filosófica de uma imagem de recognição que busca apreender o real, mas algo material por qual se luta pela significação. Nas palavras de Silva:

> O pós-estruturalismo e a chamada "filosofia da diferença" erguem-se, em parte, como uma reação à ideia clássica de representação. É precisamente por conceber a linguagem – e, por extensão, todo sistema de significação – como uma estrutura instável e indeterminada que o pós-estruturalismo questiona a noção clássica de representação. Isso não impediu, entretanto, que teóricos e teóricas ligados sobretudo aos estudos culturais como, por exemplo, Stuart Hall, "recuperassem" o conceito de representação, desenvolvendo-o em conexão com uma teorização sobre a identidade e a diferença. (Silva, 2008c, p. 90)

Rejeita-se, então, uma concepção de representação como da ordem do dentro, para ressaltar a representação como parte do fora, na sua

dimensão significante como matéria. Logo, as identidades, sejam elas nacionais, regionais, raciais, sexuais, de gênero ou qualquer outras são sustentadas por sistemas de representações culturais que adquirem sentido por meio da linguagem. A representação age de forma simbólica para classificar o mundo e as relações em seu interior, entre elas as formações identitárias.

Segundo Woodward (2008), como todo sistema linguístico, a representação funciona de forma diferencial, isto é, uma identidade depende do que é deixado de fora de suas fronteiras. Desta forma, a identidade é sustentada por aquilo que exclui – portanto, dentro e fora estão presentes. Esse processo é marcado por meio de símbolos, mas com incidência direta nas relações sociais e consequências na materialidade – como, por exemplo, as aulas da Educação Física pós-crítica. Assim, a diferença é marcada por sistemas simbólicos, tomada por negação através de sistemas de exclusão que perpetram uma lógica binária; estes, por sua vez, mantêm uma ordem sociocultural ao privilegiar um dos termos. O processo de marcação de fronteiras é sempre histórico, específico, atende a interesses contingentes muitas vezes articulados com vetores de força global, mas sempre envolto em disputas. As disputas evidenciam uma formação complexa das sustentações identitárias, bem como um aspecto transitório, pois as identidades passam por processos constantes de reconstruções, sempre marcados por contradições.

Todas estas relações compõem aquilo que Hall (2008) denomina de **circuito da cultura**: as representações são construídas simbolicamente por meio de práticas de significação, marcando fronteiras e criando posições de sujeito, que por sua vez irão ser a base de constituição de identidades que irão adentrar o circuito nas disputas pelo poder de representar. A ampla maioria das pesquisas culturais, seja no âmbito da

política internacional, comunicação, cinema, cultura popular, cultura operária, literatura e, mais recentemente, no currículo e prática pedagógica, traduz um espírito da marginalidade na luta pela contestação de representações naturalizadas que posicionam alguns sujeitos de forma desprivilegiada nos arranjos sociais. Aqui a luta é pelo poder de representar.

Em alinhamento aos pressupostos apresentados, a produção da Educação Física pós-crítica nos permite inferir que o objetivo é agir nas representações culturais calcadas no senso comum que, muitas vezes apresentam consenso em torno de configurações opressoras, abrindo espaço para representações minoritárias e a construção de novas compreensões de dado fenômeno da cultura corporal tematizado.

O sujeito da educação na perspectiva cultural é o indivíduo que vive sua subjetividade organizada pelos arranjos discursivos que o posicionam em intrincadas redes de poder. A função das aulas é expor essas articulações aos estudantes, abrindo possibilidades de posicionamento crítico, desconstrução e, na sequência, a construção de novos artefatos culturais mais alinhados às perspectivas de vida das identidades alijadas do contexto social. O indivíduo, o corpo, é compreendido como *lócus* de inscrição da cultura. A materialidade do corpo é suporte textual que indica a imanência de uma cultura, compondo uma "identidade cultural" (Neira; Nunes, 2007, p. 16) que pode ser estudada. Essas identidades ou representações serão as ferramentas, o suporte da ação pedagógica, caminhos para outro fim – a construção de outras identidades individuais, que sejam mais críticas e participativas do processo democrático da sociedade.

Para fugir do caráter fixador que uma análise identitária poderia remeter, caso nos limitássemos ao seu aspecto descritivo, Butler desenvolve a partir de Austin (apud Silva, 2008) o conceito de

performatividade para enfatizar o caráter de movimento da identidade, seu vir a ser, tornar-se, um conceito que explica como alguns enunciados produzem aquilo que afirmam. Esse conceito nos permite escapar das concepções congeladas de identidade, típicas do multiculturalismo em seus primeiros momentos. Para obter sucesso em sua performatividade, um enunciado necessita de possibilidade de constantes repetições, além da ideia de citacionalidade de Derrida, característica da linguagem que indica a possibilidade de sua compreensão na ausência do ato enunciativo, certa regularidade que permite a comunicação. Assim, citacionalidade e performatividade possibilitam a produção da identidade dentro das infinitas disputas por poder.

As transgressões operam na mesma lógica, com a repetição e circulação de outros enunciados, promovendo performatividades outras. Se as identidades não são essencializações nem biologicismos, elas podem ser questionadas e, em última instância, reconstruídas. Silva (2007) se questionou como isso se traduziria em termos curriculares, destacando que um dos maiores problemas da escola contemporânea é justamente o encontro com o *Outro*, aquele que é representado e criado como diferente, o polo negativo do binarismo. Neira e Nunes (2006) foram além do questionamento e colocaram essas ideias para funcionar na escola, a partir de práticas pedagógicas criadas justamente para tal fim.

Uma prática pedagógica apoiada pela teoria cultural necessariamente acentuaria o aspecto político do enfrentamento das fronteiras, objetivando apresentar as possibilidades permanentes de construção de novas identidades – algo que complexifica a valorização da identidade subalterna presente nas análises multiculturais. Sendo um texto, as manifestações da cultura corporal como esportes, danças, lutas, ginásticas e brincadeiras podem ser submetidas à teorização da

linguagem. É assim que a Educação Física multiculturalmente orientada se insere nas lutas sociais mais amplas, defendendo que é sua função agir sobre as representações sociais majoritárias naturalizadas possam ser questionadas, enfrentadas, ressignificadas.

> Um currículo da Educação Física comprometido com essa visão, ao tematizar as práticas corporais, questiona os marcadores sociais nelas presentes: condições de classe, etnia, gênero, níveis de habilidade, local de moradia, histórias pessoais, religião, entre outros. (Neira, 2011, p. 15)

As ações didáticas são pensadas para agir justamente nas representações hegemônicas das manifestações da cultura corporal, uma metodologia pensada a partir da centralidade da cultura tendo como ferramenta o jogo da *differánce* derridiano. Como a obra de Hall se alimenta de conceitos do filósofo Jacques Derrida, onde o jogo da diferença linguística impede qualquer fixação cultural, o conceito de *differánce* alia esse jogo à metafísica da presença para pensar a dinâmica de regulação/desregulação cultural e está presente nas obras que dão o alicerce teórico aos estudos culturais em Educação Física (Neira; Nunes, 2009a).

As aulas são, nesse sentido, atividades performáticas, que não buscam ensinar o que é o real, mas constituí-lo a partir de sua agência. Buscam, portanto, instituir efeitos de verdade, produção de ressignificações que coloquem em circulação outros discursos, ou mudar a compreensão dos que já circulam. O combate é contra as representações que se consideram universais, amplas, que sujeitam os indivíduos à margem de suas enclausuras à opressão. Os efeitos desejados sobre os indivíduos são novas articulações, novas suturas sujeito-discurso para além dos injustos arranjos existentes. Logo, as aulas de um currículo cultural agem sobre a constituição das identidades discentes, com o objetivo de formar identidades sensíveis às paisagens culturais mais amplas marcadas por desigualdade, injustiça, sofrimento e

miséria – seja lutando por melhores condições, seja abandonando identidades dominantes. Dentro da sua performatividade, o objetivo das suas ações pedagógicas é a "formação dos seus sujeitos para promoção e luta pela equidade social" (Neira; Nunes, 2009a, p. 233).

A visão cultural elege como função da escola e, consequentemente da Educação Física, a socialização do conhecimento criado e recriado pela humanidade, sendo que cada componente possui a sua especificidade. Destacando a cultura corporal como o objeto da Educação Física, Neira (2007, p. 8) diz:

> [...] entendendo como função social da Educação Física escolar proporcionar aos alunos das diferentes etapas de escolarização uma reflexão pedagógica sobre o acervo das formas de representação simbólica de diferentes realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

É assim que a Educação Física não se justifica mais por seus propósitos tradicionais de desenvolvimento físico, esportivo, motor, psicossocial etc. O interesse é em defender a gestualidade como dotada de signos que são resultados de muitas hibridizações, que seria então o ponto de partida das práticas pedagógicas e da aprendizagem dos alunos. No currículo cultural, aprender é se apropriar dos códigos culturais e, mais do que isso, conseguir se inserir nas lutas que os naturalizam. Consequentemente, a Educação Física se encontra na área da linguagem, distanciando-a das ciências biológicas que elegem como objeto da área o movimento humano, decorrendo em análises minuciosas das suas particularidades por inúmeras ciências base (fisiologia, anatomia, biologia etc.).

Neira (2011), ao pesquisar docentes-parceiros, ensina como o currículo performatizado pelos(as) professores(as) abrange uma série de princípios e procedimentos didáticos. Os princípios são: a articulação com os objetivos educacionais da instituição educativa, o reconhecimento

da cultura corporal da comunidade, a descolonização do currículo, a rejeição ao daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos. Os procedimentos incluem: o mapeamento e seleção dos temas de estudo, abordagem metodológica pautada na etnografia e genealogia arqueológica, a ressignificação das práticas corporais, atividades de aprofundamento e ampliação e o registro e avaliação das ações curriculares.

Os rudimentos das bases metodológicas do currículo cultural estão em uma obra anterior a publicação do livro que enuncia novidades no campo, pois Neira (2004) já anunciava propostas didáticas para um currículo crítico que pensa um sujeito cultural. Neste livro prévio já estão algumas influências do campo do multiculturalismo crítico somadas a autores neomarxistas e do educador brasileiro Paulo Freire, pensando a aprendizagem como a apropriação crítica da cultura humana:

> O aluno deixa de ser apenas um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer; é um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo se apropria, ao mesmo tempo, de um determinado objeto do conhecimento cultural e se forma como sujeito cultural. (Neira, 2004, p. 154)

No entanto, as influências são bem preambulares e expressam, para mim, forças de um movimento autoral. Na obra que inaugura a forma cultural de pensar como "ser professor de Educação Física" (Neira; Nunes, 2006), já somos apresentados a conceitos como mapeamento, planejamento, problematização, ampliação, aprofundamento, ressignificação e, por fim, avaliação. Cada um deles representa uma possibilidade do processo pedagógico sugerido nas orientações do livro para a aplicação prática da discussão pós-crítica, em ações que não podem ser enclausuradas em formas muito estritas quanto ao tempo. Apesar de ainda ser uma proposta inicial, já se percebe o forte discurso quanto à valorização da cultura dos alunos, necessidade de dar voz às

marginalidades da escola e incentivo ao questionamento quanto aos arranjos de poder existentes.

O currículo cultural teve suas primeiras experimentações a partir de 2004, mas somente com resultados apresentados em livro posteriormente (Neira, 2007), algo até então inédito para a área – uma coletânea de experiências práticas pensadas coletivamente em torno de uma visão filosófica e alguns princípios de partida. Uma estrutura começa-se a desenhar, pois o processo didático inicia com uma discussão para articular ao projeto político pedagógico da escola, seguido pelo mapeamento dos saberes dos alunos, sequência didática, etapa de socialização dos saberes (também compreendida como avaliação diagnóstica), aprendizagem cultural, releitura dos significados culturais (ressignificação), ampliação dos conhecimentos e vivências práticas.

Apesar de não haver um reforço argumentativo, o relato que teve como tema o futebol soçaite já apresenta características de avaliação e registro que seriam retomadas com força nas obras seguintes. A aprendizagem aqui é novamente reforçada como apropriação, ampliação, aprofundamento e ressignificação de cultura: "A função social do componente não é promover a aprendizagem das técnicas do soçaite, mas fazer uma leitura crítica da sua manifestação" (Neira, 2007, p. XVI).

As implicações pedagógicas desta concepção de sociedade, educação e sujeito passam, portanto, por formas de mediação (através de uma pedagogia do dissenso, que não tenha receio do embate das representações) e ampliação dos saberes combinadas a princípios democráticos para proporcionar as condições de postura crítica às manifestações da cultura corporal. É assim que o princípio de justiça social é roubado do multiculturalismo (Neira, 2007, p. 26), como forma de orientar o olhar para a diversidade de saberes, dando voz aos grupos culturais minoritários. Os docentes multiculturalistas críticos procuram

conhecer de que maneira essas forças culturais moldam a conduta e a identidade dos estudantes, classificando-os em hierarquias de dominação (Neira, 2007, p. 153).

Um dos conceitos chave para os autores multiculturais é solidariedade, que não se trata de uniformização, mas uma postura ética na consideração dos múltiplos valores sociais existentes. Daí a proposição de um currículo que forme identidades solidárias a partir de uma Educação Física atenta aos diversos enfrentamentos existentes na arena sociocultural. É assim que são tematizadas manifestações marginais como o polêmico *funk*, o skate, o hip hop entre muitos outros. O procedimento "tematização" se inicia tímido, mas ganha destaque conforme o percurso do currículo cultural avança no tempo e nas experiências pedagógicas. Outro procedimento inspirado no multiculturalismo crítico que já se apresenta desde os primórdios do currículo cultural é o reconhecimento de que todas as culturas devem ser contempladas na composição curricular. São enquadrados como conhecimentos de culturas dominantes todos os currículos acríticos da Educação Física, descompromissados com as culturas oprimidas.

Projetam-se também críticas aos currículos críticos essencializados que objetivam a socialização democrática somente dos saberes modernos científicos, pois assim como os saberes dominantes ignoram as múltiplas culturas e suas formas de vida. Tampouco defendem uma inversão de protagonismo das culturas (de dominada para dominante), mas um debate que promova um "futuro coletivo baseado nos princípios do comunitarismo, poder compartilhado e justiça social" (Neira, 2007, p. 194). A aposta é que as análises das construções culturais permitam maior compreensão do presente e, desejavelmente, maiores possibilidades de mudança no futuro.

O primeiro livro de relatos de experiências pedagógicas publicado a partir das concepções teóricas pós-críticas (Neira; Nunes, 2009b), pode ser considerado um marco no campo da Educação Física, pois não encontramos indícios de que algo assim havia sido realizado. Nesta obra, o aprofundamento e "amarração teórica" estão no campo dos estudos culturais, um campo por sua vez entrelaçado com o multiculturalismo crítico – vários pensadores deste último foram influenciados pelos críticos contemporâneos de Birmingham, lar dos culturalistas. A discussão leva a alguns apontamentos pedagógicos que um professor do currículo cultural poderia seguir, presentes em Neira e Nunes (2009b, p. 14):

> • Articule-se ao contexto de vida comunitária e global de seus sujeitos;
> • Apresente condições para que as formas como a cultura corporal é representada na sociedade, em sentido amplo, sejam experimentadas e interpretadas;
> • Ressignifique as práticas corporais conforme as características do grupo e condições ofertadas pela escola;
> • Aprofunde os conhecimentos acerca desse patrimônio;
> • Amplie de todas as maneiras possíveis os saberes dos alunos e alunas a respeito da manifestação corporal estudada;
> • Produza coletivamente novas possibilidades estético-expressivas.

Na mesma obra, se apresentam pela primeira vez em ação alguns princípios apresentados anteriormente que seriam os regentes da prática, a base da organização didática. São eles: o reconhecimento das identidades culturais, a justiça curricular, a descolonização do currículo e a rejeição ao daltonismo cultural (Neira; Nunes, 2009b, p. 21-22). Todos esses princípios estão destrinchados nesta obra de Neira e Nunes e nas muitas obras que seguiram a produção da linha teórica, de modo que não me aterei em explicá-los, e sim discuti-los a partir da concepção de sujeito e cultura que serve como base. As ações didáticas são muito

parecidas com as recomendações iniciais, mas agora contêm algumas novidades de ordem avaliativa: mapeamento, desenvolvimento das atividades, análise/interpretação da manifestação escolhida, ressignificação, ampliação/aprofundamento, relação com o capital cultural dos alunos, registro das ações.

No mesmo ano do primeiro livro de práticas é publicada a obra que talvez contenha a mais densa incursão teórica do currículo cultural (Neira; Nunes, 2009a), em um texto que reafirma todo o caminho percorrido com um embasamento complexificado, com amarrações mais firmes. Mais do que isso, na obra os autores destacam o legado da teorização crítica para a educação, como a utilização ainda fértil de conceitos como ideologia, reprodução cultural, hegemonia, resistência e esfera pública. Mas a aposta maior recai, obviamente, nos campos considerados pelos autores como pós-críticos: pós-modernismo, pós-estruturalismo, estudos culturais, multiculturalismo crítico e pós-colonialismo. Em termos metodológicos, as novidades incidem sobre o maior embasamento na prática da tematização, a partir da leitura de Paulo Freire e Sandra Mara Corazza; a postura etnográfica e genealógica-arqueológica de docentes e discentes no diálogo com as diversas culturas tematizadas; e o acréscimo de mais um princípio inspirador das ações didáticas, a ancoragem social dos conteúdos, a partir de uma discussão mais rigorosa sobre o conceito de conteúdo e como determinar a composição de um currículo.

O que as investigações sugerem é que o currículo cultural tem cumprido suas promessas e avançado com sucesso na criação de práticas pedagógicas que considerem a cultura como central nas análises. Isso pode ser aferido largamente tanto nas obras que contêm relatos quanto em algumas pesquisas que problematizam os efeitos do currículo cultural. Por exemplo, Oliveira Junior (2017) investigou a partir de uma

etnografia e de uma análise cultural as possíveis marcas nos educandos após aulas de uma Educação Física multicultural. O autor conclui que os efeitos esperados acontecem, isto é, os alunos problematizam discursos preconceituosos. Em estudo muito similar, Neves (2018) investigou tais efeitos a partir de práticas etnográficas e autobiográficas e concluiu que as aulas exercem grande influência sobre o processo de significação dos alunos, em especial nos momentos didáticos que envolvem o aprofundamento, mas perpassando todo o processo.

Todavia, a opção culturalista comporta certos riscos. Como guisa de encerramento para essa seção, entendemos que o campo dos estudos culturais fornece o estofo teórico e as proposições do multiculturalismo crítico (em sua vertente pós-estruturalista) dão a inspiração para a criação das ferramentas didáticas e dos princípios orientadores do currículo cultural. Isso explica as oscilações entre políticas identitárias e práticas pedagógicas com possibilidade de construir o novo. É possível que, a partir dessa articulação, a luta dos docentes que colocam o currículo cultural em ação fique muitas vezes na valorização da identidade subalterna, na realização do jogo do "mandante da casa".

Riscos da política identitária

As políticas de identidade que se concentram em afirmar uma identidade cultural marginalizada vêm obtendo relativo sucesso nas últimas décadas, mesmo que constantemente contra-atacadas por forças conservadoras. Isso me coloca em situação muito delicada para ensaiar qualquer crítica. Contudo, ao reconhecer que tal luta não acontece sem problemas, não posso me furtar de prosseguir o debate. Ainda que as proposições do multiculturalismo crítico e dos estudos culturais encontrem confluências com uma perspectiva filosófica da(s)

diferença(s), o que deve ser levado em consideração é que mesmo essa vertente multicultural corre riscos ao realizar uma política identitária.

Como vimos na seção anterior, o primeiro risco de um pensamento multicultural é a sua aliança com um liberalismo apolítico. É nesse sentido que a ideia de convivência com o diferente prescinde do conceito de diferença, uma vez que somos todos considerados versões diversas de uma mesma identidade, reforçando pensamentos que atestem a necessidade de respeito à pluralidade de manifestações humanas, essencializando indivíduos a partir de suas culturas, que também são congeladas no tempo e espaço e entendidas com frequência como algo que possua certa pureza. Gallo (2015a, p. 187) reforça esse perigo quando diz: "Afirmamos o multiculturalismo e o respeito à diversidade e dormimos em paz com nossa consciência burguesa".

As armadilhas de um multiculturalismo liberal são denunciadas por teóricos que apostam no multiculturalismo crítico, como Peter McLaren (2000), e estão incorporadas nas obras da Educação Física pós-crítica (Neira; Nunes, 2006; 2009a). Todavia, penso que a matriz da diferença neste movimento não escapa de outras armadilhas. Em conjunto com minhas preocupações, Woodward (2008) adverte do risco de essencialização nas políticas de identidade, como movimentos que afirmam sua positividade promovendo outras formas de seleção e exclusão, outros posicionamentos marginais.

Os critérios do encerramento identitário podem ser problemáticos, pois podem acontecer a partir de inúmeros pensamentos, como os saberes da biologia ou mesmo determinada parcela da cultura considerada como constituinte do grupo. Diversos discursos sobre a homossexualidade como os saberes da biologia ou mesmo determinada parcela da cultura considerada como constituinte do grupo. Ao combater as discriminações com algumas populações a partir da conceituação de

identidades, por vezes os movimentos essencializam outras formas de ser, possibilitando uma exclusão da exclusão, com efeitos deletérios para as causas minoritárias. Caso ícone dessa situação é o preconceito com que são tratadas pessoas de sexualidade que não se enquadram nem em heterossexuais, nem como homossexuais. Também é possível encontrar discursos excludentes entre os homossexuais, que buscam delimitar o que "é ser gay" e como devem agir. O mesmo acontece com frequência em movimentos que buscam determinar como deve ser uma mulher feminista, um negro militante etc. Como afirma Carvalho (2015, p. 28), ser minoria não tem relação com o número, mas com formas de conteúdo e expressão: "Onde há minoria há discordância em qualquer gramatologia dos poderes, inclusive nos poderes que querem se instaurar como minoria".

Ao estudar as obras teóricas da Educação Física pós-crítica, não encontrei algum indício que remetesse a esse tipo de ameaça. Contudo, há ainda outro problema. Há uma terceira possibilidade arriscada da qual nos adverte Gallo (2015a): quando as práticas e políticas públicas estão sendo pensadas no registro da identidade, trata-se de aceitar o jogo do "inimigo" para ganhar força em movimentos identitários, acabamos por fortalecer o jogo maior das dominações de modos de ser. A diferença vista pela perspectiva cultural pode, assim, remeter a um pensamento representacional que enjaula o processo diferencial, fornecendo armas ao adversário. Ao se apoiar no multiculturalismo crítico como inspiração teórica, o currículo cultural corre os mesmos riscos.

Ainda que a Educação Física pós-crítica se anuncie como embasada pelo multiculturalista crítico na sua vertente pós-estruturalista, alguns deslizes práticos podem incorrer na produção curricular cotidiana. Entre diversos riscos, a compreensão dos professores e professoras pode não

acompanhar a ideia de performatividade, de produção textual, de negociação simbólica, muitas vezes essencializando aspectos culturais[33].

Arriscar qualquer crítica docente é tarefa muito ingrata; tento realizar o movimento em nome de uma luta coletiva, uma vez que não ignoro a série de barreiras enfrentadas por docentes atuantes no "chão da quadra", que incluem questões estruturais, políticas, culturais, coletivas e individuais. O apontamento remete a uma discussão teórica, sem menosprezar a luta cotidiana desses e dessas profissionais.

Primeiramente, quanto ao primeiro risco, quando a diferença é pensada a partir de uma unidade, como diversas formas do mesmo, há uma política de consenso que busca ideias como tolerância, respeito, inclusão, entre outras estratégias que remetem a um ato de englobar o não pensado em uma estrutura prévia. Em muitas passagens, por várias obras, os autores do currículo cultural rechaçam tal postura que busca uma tolerância, pois se afirmam como adeptos de um multiculturalismo crítico, que não se esconde diante das desigualdades e busca uma política do dissenso.

> Uma proposta pedagógica inspirada no multiculturalismo crítico não se limita a ensinar a tolerância e o respeito, ao invés disso, analisa as relações assimétricas e desiguais que produzem a diferença. Nesses termos, a diferença deixa de ser tolerada ou respeitada para ser questionada permanentemente. (Neira, 2018a, p. 34)

Ainda assim, a prática pedagógica resultante não deixa de ser uma política identitária travada a partir das bases determinadas pelo pensamento dominante – nosso terceiro risco. Pensar a diferença a partir dos enfrentamentos culturais acarreta em agregações identitárias que circunscrevem a diferença enquanto possibilidade rastreável, e as tematizações podem acabar muitas vezes girando somente em torno de marcadores sociais como gênero, raça, etnia, sexualidade, religião.

Com essas inquietações não busco referendar uma perspectiva que limite o currículo cultural enquanto meramente uma política identitária. Há de se reconhecer a escrita-currículo dos professores e professoras adeptos do currículo cultural como extremamente inventiva, movendo forças que mesmo seus autores não descreveram a contento. Se realizo apontamentos, o faço em nome de uma progressiva crítica (e, enquanto donatário desse modo de pensar, porque não dizer, autocrítica) que focaliza o olhar para os limites, os deslizes, as aberrações, enfim. A própria visão de construção de uma identidade solidária, sensível à diferença, contém em si certo resquício de modernidade, desejo de controle dos efeitos da ação didática, uma teleologia cultural que pode limitar o espaço de surgimento para criações subjetivas para além desse embate representacional.

O que a investigação revelou (Veira, 2020) é que há uma forte oscilação entre possibilidades de abertura para o novo, bem como reforço do jogo da identidade. A rigor, a teorização de Stuart Hall contempla esse espaço de criação se entendermos a disputa pelos significados como um primeiro passo para potencializar diferenças, mas com frequência alguns resultados pragmáticos do currículo cultural nos permitem visualizar nos procedimentos didáticos um jogo performático de "cartas marcadas", uma serialização da diferença rumo a marcadores sociais antecipados no processo pedagógico.

Seguindo para outros caminhos, ainda que em muitos momentos o jogo da *differánce* possa nos indicar possibilidades de escapes de um jogo pré-determinado, o trajeto percorrido até aqui evidenciou que, mesmo que a produção teórica cultural em Educação Física possua armas para escapar das políticas identitárias, a questão dos agenciamentos maquínicos capitalistas permanece inconteste. Como a perspectiva da agência individual no currículo cultural está ancorada no conceito de

identidade, temos uma pedagogia que objetiva a luta pelas representações: "Aqui se abre espaço para um fato interessante: a união de pessoas tida como distantes em torno de uma ideia, uma política de identidade" (Neira, 2007, p. 19).

Não há nas obras do currículo cultural em seus anos iniciais reflexões sobre essa agência do indivíduo, debates acerca da articulação pedagogia-identificação. Os procedimentos que excursionei acima se limitam a pensar a relação de sujeição, a exterioridade das representações.

Dessa forma, mesmo que impulsionado pelos estudos culturais, a Educação Física pós-crítica se limita a pensar ações didáticas de ação no fora do pensamento. Independente da ótica – ou ausência dela – preconizada para compreender a interioridade do sujeito, os processos internos acontecem, sejam levados em conta ou não. Isso explica a ausência de uma discussão profunda sobre o ato de aprender, um debate de como se dão as transformações subjetivas nos alunos para além da posição de sujeito dada pelos discursos. O que chamo a atenção, portanto, é que as criações teóricas pós-críticas na Educação Física se limitaram a pensar as relações exteriores e acredito que esse limite pode ser expandido, principalmente se trouxermos o conceito de aprendizagem de volta ao plano filosófico.

Tais limites se dão pelas inspirações teóricas do plano filosófico no currículo cultural, conforme discutimos nas aberrações conceituais. Os limites da perspectiva pós-crítica nos parecem muito similares aos limites de pensar a educação a partir de uma perspectiva foucaultiana. Para efeito de comparação, podemos trazer ao debate autores que se apoiaram em Foucault para pensar a escola contemporânea: Carvalho (2014; 2016) movimenta conceitos foucaultianos para o campo da educação como forma de pensar pedagogias dessujeitantes, culminando nas ideias de função-educador e educador infame como propostas

formativas que não empobreçam as vidas humanas, completamente sujeitadas às instituições. A partir de conceitos foucaultianos como focos de experiência, regimes de verdade, governamentalidade, o autor propõe pensar a aula como uma forma de questionar verdades apriorísticas, sabotando discursos oficiais e atenuando os efeitos totalizantes da escola na produção de subjetividades.

A função-educador seria uma forma de modificar as relações de poder no contexto da rotina institucional através de fendas nos circuitos de saber-poder. O educador infame, por sua vez e na mesma direção, realiza a crítica como uma forma de limitar excessos governamentais, excesso de controle nas condutas, não como forma de buscar uma suposta condição sem governo, mas para combater focos de experiência institucionalizados e institucionalizadores. Ensinar, assim, é constituir novos regimes políticos verdadeiros, com vistas à afirmação de singularidades em âmbitos reduzidos, sem fama, menor. Nas palavras de Carvalho (2016, p. 70):

> Se de um lado toda a instituição requer para os seus sujeitos o cumprimento de seus rituais, inclusive nas formas mais perversas e hierárquicas possíveis, de outro lado, o infame afirma-se como experiência de libertação possível face a tais rituais, pois o que mais importa é a consistência subjetiva dos sujeitos desde a potencialidade criadora de outras experiências à margem do institucionalizado.

Após a exposição que fiz anteriormente dos modos de trabalho pedagógico do currículo cultural, parece seguro afirmar que há entre a proposta culturalista e as proposições de Carvalho uma forte proximidade. A Educação Física pós-crítica, a partir de outros princípios e outras inspirações filosóficas, aproxima-se muito de uma função-educação e de um foco nas infâmias educacionais – afinidade que não é de se espantar se resgatarmos as influências de Foucault nos estudos culturais. Toda a questão do poder presente nos trabalhos culturalistas

sofreram uma forte guinada de análises centralizadas no Estado para uma microfísica do poder, uma versão dos estudos culturais via Stuart Hall que viria a influenciar os autores da Educação Física culturalista.

Há, na ideia de função-educador, da mesma forma que no currículo cultural, uma compreensão dos processos de subjetivação que se limitam às práticas, aos modos de, sem uma incursão nos modos de como os indivíduos investem nessas relações. Mesmo simpatizando com ambas as propostas – foucaultiana e cultural, ainda me parece necessário pensar como acontecem os processos da criação: que relações existem com a vontade de verdade, com a afirmação da vida, com o desejo? São incursões filosóficas que Foucault não se interessa em adentrar; mesmo em suas obras finais, a chamada fase ética[34] – o máximo que o filósofo estuda são as práticas de cuidado de si, as tecnologias de autossubjetivação. A meu ver, há uma necessidade de trazermos para a conversa a filosofia do desejo.

Em movimento que julgo potente, o mesmo Carvalho (2018) parte da filosofia deleuze-guattariana, entre outros pensadores, como forma de buscar microrrevoluções desejantes. É a mesma mobilização que tenciono, ainda que o campo dos estudos culturais tenha outras ferramentas – uma psicanálise sub rasura. Como vimos na seção acerca do capitalismo, não podemos realizar uma análise minimamente composta sem considerar os agenciamentos do desejo. Há que se pensar na possibilidade de criarmos microrrevoluções desejantes!

Rumando para o fim das análises pedagógicas do currículo cultural, vislumbro que em anos mais recentes, alguns trabalhos no seio do GPEF ensaiaram ampliar o plano instaurado até então apresentando novas armas. É assim que temos visto os conceitos do plano deleuze-guattariano serem mobilizados para produzirem novas artistagens no

currículo cultural (Neira, 2011; Santos, 2016; Bonetto, 2016; Nunes; Neira, 2017).

A análise empreendida se limitou aos aspectos teóricos por trás da didática cultural. Enfocamos, portanto, seus aspectos epistemológicos. Com outros objetivos, Borges (2019) também se devotou a estudar a perspectiva cultural em Educação Física e compôs através dos relatos de prática disponibilizados pelo GPEF um corpo arquivístico analisado através do referencial foucaultiano. O autor identificou que a produção escrita do grupo apresenta um ritual de manifestação da verdade – a **aleturgia do currículo cultural**, isto é, certa repetição das operacionalizações aqui expostas que apontam ameaças de arborização das criações culturais pedagógicas com vistas a produzir subjetividades multiculturais e democráticas.

O que a análise acerca das práticas pedagógicas do currículo cultural evidenciou é que são modos de dar aula com aspectos potencialmente menores e maiores, se alternando entre política identitária e mecanismos de rompimento discursivo dominante, um plano que se alimenta de muitos outros para compor suas formas de luta. Com isso, quero reforçar que, ainda que uma das consequências da instauração discursiva cultural na Educação Física tenha promovido efeitos aletúrgicos, as próprias vinculações primordiais do movimento demandam constante revisitas, reformulações, reconstruções.

É nesse sentido que os próprios "pais" do currículo cultural entendem sua produção como roubos filosóficos e seus textos colocados em circulação são sempre acompanhados de uma ressalva: "Nada há de pior em termos pedagógicos, ou mesmo culturais, do que verdades e certezas. Em educação, assim como na ciência, tudo é transitório, efêmero, passageiro" (Neira; Nunes, 2009a, p. 224) e "não há processo prescritivo" (p. 257). Também encontramos a seguinte afirmação:

> Para que se possa pensar um currículo de Educação Física assim concebido, os conceitos aqui debatidos precisam ser adotados como pressupostos, não como amálgamas que emperram a criação, mas, sim, como possibilidade da escrita-artista. (Neira; Nunes, 2009a, p. 233). O que interessa não é o que se apresenta, mas o seu potencial criativo. No limite, o que interessa é a transitoriedade do conhecimento e da vida. O sentido esperado é o da construção e da invenção de outras formas para lidar com a educação e com o currículo. (Neira; Nunes, 2009a, p. 234)

No espaço aberto, um "gancho" deixado pelos autores que me inspirou a compor com a Educação Física pós-crítica, desterritorializando algumas de suas premissas e buscando novos espaços. O corte escolhido, a partir da análise realizada, é a **questão filosófica do sujeito**[35]. Ficou evidenciado que o currículo cultural pouco se aventurou a pensar os processos de identificação nos moldes anunciados por Hall (2008), com poucas aproximações, consequentemente, nos processos de aprendizagem. Aparentemente, isso ocorre parcialmente pelos limites da discussão culturalista acerca dos processos de subjetivação.

Crítica ao sujeito culturalista

Embora possuam algumas afinidades teóricas e igualmente permitam críticas sociais em favor de populações marginais, a compreensão de sujeito da Educação Física pós-crítica contém em si diferenciações fundamentais com a perspectiva da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s). Enquanto o primeiro se apoia na **diferença cultural-linguística**, para o segundo é uma questão de **diferença pura.**

Como vimos, nos estudos culturais o conceito de diferença está apoiado na virada linguística e na centralidade da cultura como ferramentas de análise social para demonstrar a construção discursiva de posições de sujeito marginalizadas e alijadas da vida pública. A diferença aqui é criada no processo da linguagem remetendo ao cultural, orientada aos grupos minoritários excluídos do contexto hegemônico, sempre em

oposição à identidade – que se refere justamente aos grupos majoritários e detentores de privilégios nas relações de poder.

Dentro deste modo de pensar, ser identidade é compor grupos dominantes que detenham monopólios na representação social e privilégios na materialidade. Em termos gerais, na sociedade ocidental contemporânea isso tem significado ser um sujeito de classe socioeconômica alta, branco, homem, cristão, heterossexual. Ser diferença é viver de qualquer maneira que não se encaixe nas categorias elencadas. Claramente que esses arranjos são circunstanciais, de modo que identidade e diferença no âmbito da cultura são determinadas por um jogo histórico, transitório, contextual e contingente.

Na perspectiva da identidade, a diferença emerge a partir das não semelhanças que produzem categorias diferentes. Essa é a base dos movimentos identitários – estudos culturais, multiculturalismo, afirmações raciais, de gênero ou sexualidade, entre muitos outros, bem como as diferenciações internas entre os mesmos[36].

Após a análise da criação metodológica do currículo cultural, veremos melhor a questão do "dentro" na perspectiva cultural. Isso se faz necessário uma vez que o circuito da cultura na luta pela representação das identidades se limita a explicar o **fora**, não abarcando a questão de como se dá o processo de identificação nos indivíduos. Para Hall (2008), há uma verdadeira explosão discursiva acerca do conceito de identidade, boa parte desses discursos problematizando e desconstruindo o sujeito moderno, de modo que o autor lança a questão de qual a necessidade de mais uma discussão sobre o tema. A resposta do teórico jamaicano apresenta duas possibilidades, sendo a primeira justamente a questão da precariedade do conceito de identidade.

Anteriormente mencionamos que Hall opera com identidade na sua forma rasurada, uma ideia que ele retira de Derrida, onde se entende a

rasura como a afirmação da impossibilidade de o conceito dar cabo das intenções do problema, mas na ausência de uma ferramenta mais adequada, a mesma rasura não impede a "leitura", a sua utilização. Para o autor, no debate sobre identidades a partir da visão dos estudos culturais, o conceito é insuficiente para a compreensão da articulação entre sujeitos e práticas discursivas, entretanto falta algo melhor para aprofundar o debate, de modo que usa a ideia em suspenso, de forma contestada e em constante alerta de insuficiência.

A segunda possibilidade sobre o não abandono do pensamento identitário se dá, ainda com Hall, pela irredutibilidade nas questões políticas e de agência do sujeito. Para pensar a articulação entre sujeito e práticas discursivas precisamos de um conceito como identidade. Assim, Hall afirma as políticas identitárias como uma importante ferramenta de transformação social.

As práticas discursivas que tratei na seção anterior remetem a relações exteriores aos processos de pensamento, mas estão de alguma forma imbricadas com os processos subjetivos, o **dentro** do indivíduo. Uma vez que somos posicionados de diversas formas dentro das disputas culturais, não é incomum que conflitos entre as diversas identidades exigidas socialmente provoquem sofrimento psíquico nos indivíduos. Dentro da infinidade de discursos que carregam as marcas do poder, faz mais sentido em nos referirmos a processos de identificação para dar a ideia de continuidade, enfatizando a subjetivação. A identificação é, portanto, "um processo de articulação" (Hall, 2008, p. 106), sempre contextual, contingente, histórico, transitório, fluído, mutante, imerso em operações de exclusão que afirmam suas fronteiras pelo poder, pela disputa, confronto e, posteriormente, naturalização e manutenção de espaços dominados, mas constantemente sendo abalada pelo jogo da *differánce*.

Mas como acontece esta articulação? Quais são as teorias que buscam explicar a relação que coloca a identidade como o ponto de conexão entre o dentro e o fora do indivíduo? São questões cruciais se tencionamos escapar de uma perspectiva limitada aos processos discursivos. Como afirma Escosteguy (2003), é necessário que o sujeito se reconheça nos e pelos múltiplos discursos, algo que não acontece de forma linear, determinada, simples e direta. Se trata, também, de um processo de seleção, incorporação, organização e interpretação do que é representado.

Se a identidade é um "ponto de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós" (Hall, 2008, p. 112), não pode ser pensada como um processo de via única onde os indivíduos são convocados a assumir algumas identidades, mas deve abrir espaço para pensar mecanismos que levam o sujeito a investir em algumas identidades a partir de sua própria subjetividade, uma proposição mais afirmativa, positiva, vetor de força do dentro, algo que nos ajude a entender a agência de um indivíduo.

Antes da continuidade, um esclarecimento conceitual: em muitas análises, subjetividade e identidade aparecem como sinônimos, mas há entre os termos diferenças importantes. Enquanto a subjetividade remete a pensamentos e emoções conscientes e inconscientes, isto é, nossa interioridade (dentro), identidade remete também ao contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos (fora). Nesse sentido, identidade é a articulação das relações discursivas em conjunto com processos subjetivos. Mas, para a teoria cultural, a subjetividade é vivenciada no fora, no contexto exterior, "em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e na qual nós adotamos uma identidade" (Woodward, 2008, p. 55). Assim, a

subjetividade é o canal que explica a razão de nos identificarmos com algumas posições de sujeito, ao invés de outras possíveis dentro dos processos de sujeição. Nesse sentido, a identificação pode funcionar como forma de solucionar um conflito psíquico. Logo, a relação discursiva e seu aspecto de confrontos culturais explicam o investimento do fora na interioridade da identidade, mas não explica o movimento inverso, de dentro para fora, um nível psíquico que completa o processo. Como afirma Woodward (2008, p. 54), "a exploração da diferença não nos diz por que as pessoas investem nas posições que elas investem nem por que existe esse investimento pessoal na identidade".

Para Escosteguy (2003), a concepção de sujeito nunca foi centralizada nas discussões amplas e diversificadas dos estudos culturais, principalmente nos estudos que focavam na questão da cultura midiática. A autora afirma, ainda, que Hall é um dos líderes do movimento que aponta tal lacuna que remete ao nível psíquico. De fato, houve um momento na carreira de Hall em que ele aponta, inclusive, a possível impossibilidade de perseguir uma compreensão do sujeito pelas vias psíquicas.

> Meu modelo é totalmente cognitivo. Não é verdadeiro, penso dizer que no centro dele está o sujeito cartesiano: já se trata do sujeito descentrado, mas de um tipo de sujeito descentrado cognitivo; ainda se trata de um sujeito atuando com muitos códigos interpretativos; mais ainda não é um sujeito com um inconsciente. (Hall, 1994, apud Escosteguy, 2003, p. 75)

Em momentos posteriores, entretanto, e ainda perturbado pela questão, uma vez que ela é fundamental na compreensão da agência do indivíduo e suas articulações políticas, Hall realiza seus movimentos intelectuais tradicionais de articulações sob-rasura, conexões filosóficas provisórias e contradizentes e considera algumas apostas da psicanálise.

É assim, por exemplo, que Hall (2008) explora uma possível resposta nos pensamentos de Jacques Lacan (1901-1981), entendendo que o

termo identidade surge precisamente no ponto de intersecção do investimento psicanalítico com a dimensão de formação discursiva. Para separar esses dois momentos da processualidade identitária, Hall infere que o termo identificação é um dos menos trabalhados na teoria cultural: "Resta-nos buscar compreensões tanto no repertório discursivo **quanto no repertório psicanalítico**, sem nos limitarmos a nenhum deles" (Hall, 2008, p. 105, grifo nosso).

Para chegar a tal conclusão, Hall se alimenta dos escritos de Louis Althusser, filósofo francês estruturalista e o primeiro a tentar costurar ideologia, conceito do campo marxista, com a psicanálise, produzindo a ideia de interpelação, um chamamento identitário, identificação. Assim, o conceito de interpelação, retirado de Althusser, é largamente utilizado para explicar um processo inconsciente no qual o sujeito é convocado para assumir posições particulares. Esse conceito faz parte de uma reformulação da superestrutura marxista como base das relações sociais, introduzindo na releitura de Marx a filosofia da linguagem e da psicanálise. O francês concebe as ideologias como sistemas de representação que reproduzem as relações sociais de exploração. Isso limita o papel da materialidade na explicação dos processos de identificação, numa clara posição pós-marxista. Entretanto, o conceito exige uma agência antes da formação do sujeito e que, segundo Hall (2008, p. 115), interrompeu prematuramente as investigações nessa direção. O teórico cultural questiona então, se há necessidade de maiores aprofundamentos nesta questão:

> A questão que fica é se nós também precisamos, por assim dizer, diminuir o fosso entre os tais domínios, isto é, se precisamos de uma teoria que descreva quais são os mecanismos pelos quais os indivíduos considerados como sujeitos se identificam (ou não se identificam) com as "posições" para os quais são convocados. (Hall, 2008, p. 126)

No texto do qual retiramos a citação acima – denominado *Quem precisa de identidade?* – Hall (2008) explana alguns conceitos da psicanálise, passando por Freud e por Lacan: a estrutura da psique na psicanálise compreende o inconsciente (id) de onde provém os múltiplos impulsos da libido ligados ao prazer, o superego que representa as repressões sociais e o ego que busca a conciliação de ambos, atrelado a nossa consciência. Essa conceituação permite entender o importante papel do inconsciente na vida dos indivíduos e explica inúmeras posturas consideradas irracionais, ilógicas ou estranhas à ordem social. Apesar de Freud ter sido um dos responsáveis pelo descentramento do sujeito cartesiano, o texto tem uma ênfase maior na vertente lacaniana. A diferença entre ambas é, dentre muitas outras, o papel do inconsciente, que na visão de Lacan é mais do que a fonte dos desejos reprimidos no processo de edipianização, pois se estrutura como linguagem, enfatizando o simbólico nos processos de construção da identidade. Assim, a identidade é moldada e orientada externamente, como um efeito do significante (a materialidade) e da articulação do desejo ao redor do significado construído.

Na psicanálise lacaniana, não há sujeito unificado. A identidade emerge a partir de uma fragmentação fundamental no sujeito separado da mãe, na qual repousava sua concepção de subjetividade, em um processo constante de construção de identidade a partir da linguagem. Na chamada fase do espelho, a criança chega a algum sentimento de "Eu" a partir do outro, como num reflexo, em uma subjetividade dividida e ilusória. Todavia, a fase do espelho não é o começo de algo, mas o início de um processo interruptivo dependente da capacidade cognitiva interna e do olhar do Outro, o que funda o sujeito sexualmente indiferenciado e seu inconsciente. Assim, o anseio pelo retorno da unificação potencializa desejos de identificação, numa eterna busca pela unificação. A divisão

proporcionada pela "lei do pai" é a criação do inconsciente, a remessa para um interior profundo das fantasias do indivíduo. Para suprir a necessidade de uma identidade, os sistemas linguísticos dão o suporte para iniciar o processo da inserção da diferença.

Entretanto, para Hall (2008) isso não significa afirmar que anterior ao processo do complexo de Édipo não há "nada do sujeito ali", não somos uma tábula rasa antes do drama edipiano, como muitas análises lacanianas exageram em supor. Logo, não há também uma aceitação inconteste das proposições lacanianas na teoria cultural, um movimento operacional típico do pensador, sempre afeito a alianças provisórias, a abraços com ressalvas, sempre "lutando com anjos" (Grossberg, 2015). De fato, há passagens que nos permitem compreender que as proposições psicanalíticas não são completamente descartadas.

Destaco, por exemplo, uma citação de um texto de 1985 quando Hall problematiza o conceito de ideologia de Althusser e tenta buscar uma articulação entre os movimentos socioculturais e a questão psicanalítica, o que, a meu ver, culminaria posteriormente no conceito de identidade:

> Isso nos remete de volta à questão de como os sujeitos se reconhecem na ideologia. Como o relacionamento entre sujeitos individuais e os posicionamentos de um discurso ideológico específico são construídos? É possível que alguns dos posicionamentos básicos dos indivíduos na linguagem, assim como certas posições primárias no campo ideológico, sejam constituídos através de processos inconscientes, num sentido psicanalítico, em seus estágios iniciais de formação. Esses processos poderiam então orientar profundamente as formas pelas quais nos situamos mais tarde nos discursos ideológicos. É bem claro que esses processos de fato operam na primeira infância, tornando possível a formação de relações com os outros e o mundo exterior. São inextricavelmente amarrados – por exemplo – à natureza e ao desenvolvimento sobretudo das identidades sexuais. Por outro lado, não está de forma alguma comprovado que **apenas** estes posicionamentos constituam os mecanismos pelos quais todos os indivíduos se localizam na ideologia. Não estamos inteiramente costurados às nossas relações com o complexo campo dos discursos ideológicos historicamente situados naquele dado momento, quando vivemos a "transição da existência biológica para a

> existência humana" (Althusser, "Freud e Lacan", 1970/1971, p. 93). Permanecemos abertos para sermos posicionados e situados de formas distintas, em momentos diferentes de nossa existência. (Hall, 2008, p. 174)

A palavra "apenas" grifada acima, se não já o estivesse por obra do autor, assim seria marcada por mim, pois demonstra precisamente o argumento que defendo: Hall problematizou, mas ao mesmo tempo canibalizou, se alimentou, ou ao menos apontou como um caminho possível as vertentes da psicanálise. Tal argumento pode ser reforçado pelo encerramento do texto citado anteriormente sobre a questão da identidade, quando exalta Butler pela constituição de um quadro analítico que soma as concepções foucaultianas e perspectivas psicanalíticas (Hall, 2008).

Em sua leitura de Foucault, Hall (2008) é impactado pelo avanço do teórico francês na articulação entre a arqueologia dos saberes e a genealogia do poder, pois a radicalização de Foucault na fabricação do sujeito, ignorando a sua agência, é extremamente convincente e expõe o caráter arbitrário e histórico das práticas de individuação. Entretanto, afirma Hall (2008, p. 121, grifo do autor):

> Não estou certo que possamos ou devamos ir tão longe a ponto de declarar como Foucault que "nada no homem – nem mesmo seu corpo – é suficientemente estável para servir de base para o autorreconhecimento ou para a compreensão de outros homens". Isso não porque o corpo se constitua em um referente realmente estável e verdadeiro para o processo de autocompreensão, mas porque, embora possa se tratar de um "falso reconhecimento", é precisamente sob essa forma que o corpo tem **funcionado como o significante da condensação das subjetividades no indivíduo** e essa função não pode ser descartada apenas porque, como Foucault tão bem mostra, ela não é "verdadeira".

Hall visualiza, ainda, um resquício de transcendentalidade no pensamento foucaultiano quando analisa o papel que o corpo ocupa na sutura das regulações disciplinares, uma crítica ao corpo dócil que empobrece a agência do indivíduo. Esse aspecto da filosofia foucaultiana

em seu primeiro domínio (Veiga-Neto, 2003), ou talvez somente das suas primeiras obras, pode ser uma das causas do enquadramento na nascente filosofia estruturalista francesa de década de 1960.

Contudo, tanto a classificação enquanto estruturalista como quanto a acusação de Hall pode se tratar de uma visão questionável quando adentramos o último domínio do trabalho de Foucault (em termos de publicação, sua última fase no final da década de 1970 até 1984, ano da sua morte), algo que o próprio Hall reconhece, que se tratava de um pensamento em andamento, se libertando de qualquer transcendental ao longo do caminho – um devir-diferença. Portanto, o rigor de Foucault inevitavelmente o levou a pensar na capacidade do indivíduo de agir sobre si, o que retira de sua obra qualquer caráter comportamentalista ou estruturalista, críticas que se apresentaram ao longo da sua produção.

Mas é interessante apontar que, para Hall (2008), Foucault teria sido impedido de dar o passo decisivo nas "tecnologias do eu" uma vez que via a própria psicanálise como uma rede disciplinar. Para o teórico cultural, quem faz esse percurso é a filósofa Judith Butler, que pensa a materialização como um efeito de poder, fundamentada em uma teoria performativa da linguagem e do sujeito. Segundo Hall (2008), ao considerar o ato de assumir uma sexualidade com a discursividade performática de poderes que nega certas identificações, Butler abre uma discussão produtiva entre Foucault e a psicanálise, mas ao mesmo tempo afirma que a autora não desenvolve esta articulação de forma aprofundada. A análise de Hall me passou a sensação de que o trabalho de Butler desfere crítica a qualquer unidade de determinada identidade, mesmo as marginais, mas não nega que seu argumento depende de tal conceito, se limitando a apresentar seus limites.

Mas não persegui os caminhos abertos por Butler, pois o contato com o pensamento de Foucault, Deleuze e Guattari de forma mais

aprofundada provocou questões e me instigou a buscar respostas por outras veredas teóricas. Os modos de tratamento da questão do sujeito nos pensadores elencados me pareceram muito potentes para problematizar e deslocar a Educação Física pós-crítica. A crítica desferida à psicanálise por eles (Deleuze; Guattari, 2011c), tornou inviável continuar investigações que se apoiassem na "Lei do Pai", uma vez que este discurso guarda muita afinidade com a transcendentalidade.

Estou consciente que não esgotei a questão do sujeito nos estudos culturais a partir do conceito de identidade, tampouco em Stuart Hall, uma vez que há muitas obras do jamaicano nas quais não mergulhei. Há, ainda, muitos outros teóricos dentro do campo, como Ernesto Laclau, Kathryn Woodward e Lawrence Grossberg, para citar poucos. O leitor pode então questionar as razões da manutenção de tal discussão e para isso tenho duas justificativas: a primeira trata do embasamento teórico de grande parte das ações didáticas do currículo cultural, pois como evidenciei acima, são ferramentas criadas a partir de uma perspectiva que ignora esse debate; em segundo lugar, a discussão despertou para as questões da aprendizagem, desejo e capitalismo, que serão tratadas na sequência do livro.

Que fique evidente, todavia, que da mesma forma que optar por um caminho pós-crítico em relação às propostas críticas é uma questão de *ethos*, muito marcada pelos agenciamentos autorais, pelas múltiplas possibilidades do acontecimento, optar por uma concepção de subjetividade apoiada na(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) ao invés do conceito de identidade se enquadra igualmente no campo do convencimento individual. Não é, portanto, algo "melhor" a ser feito, ou uma "evolução" do currículo cultural, e sim uma problematização seguida de atualizações atreladas a um processo de individuação do qual a própria escrita compõe a sua parcela.

A partir daqui trilho caminhos mais inóspitos entre os colegas da Educação Física. Tais aproximações não anseiam uma nova proposta curricular para o componente. Muito distante de formular currículos, o objetivo é compor com uma educação pós-crítica cada vez mais vibrante, potente e menos estruturada, para propor possibilidades de Educação Física menor.

Notas

32. Joe Kincheloe, Shirley Steinberg, Peter McLaren e Henry Giroux, além dos brasileiros Antonio Flávio Moreira e Vera Candau. A discussão mais aprofundada associando o multiculturalismo ao campo da Educação Física está em Neira (2007).
33. E, de fato, encontrei resquícios dessa ordem na produção empírica. Para acessar essas análises, ver Vieira (2020).
34. Veiga-Neto (2003) nos ensina que a obra de Foucault é frequentemente dividida em três fases: arqueológica, com ênfase nos discursos; genealógica, com destaque para o poder; e ética, focada nos processos de subjetivação. Entretanto, o autor argumenta que esta forma de compreensão pode levar ao erro de concluir que são momentos distintos que não se articulam ou comunicam. Ao contrário, para Veiga-Neto as obras foucaultianas apontam para um pensamento diferencial e processual, sempre orbitando questões como a produção do sujeito e as relações de poder. Para superar qualquer compreensão estanque, o autor sugere então o termo "domínios" foucaultianos.
35. Na tradição da filosofia moderna o "sujeito" é um tema central nos debates acerca da autonomia humana e natureza do ser. A distinção clássica entre sujeito e objeto é um dos questionamentos que a(s) filosofia(s) da diferença(s) propõe(m), mas de maneiras sempre inventivas e imanentes a um pensamento autoral.
36. Dentro do fluxo de cada um desses movimentos é possível vislumbrar mais recentemente certas autorias trabalhando a partir da ideia de diferença pura, possivelmente com destaque para a teorização Queer e o questionamento da classificação identitária de gênero e sexualidade, como nas obras de Paul Beatriz Preciado. Nesta perspectiva, o sujeito é resultado de um processo de sujeição envolto em relações assimétricas de poder e mesmo violência, somado a uma identificação ancorada no pensamento psicanalítico.

CAPÍTULO 7. VIRTUALIDADES DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA MENOR

Neste capítulo final pretendo dar uma pequena contribuição para ajudar a pensar uma Educação Física **outra**. Conforme advertência realizada por todo o livro, a intenção não é criar novas metodologias estaques e uniformizadas, mas pensar alguns aspectos do ensino que demandam a atenção do docente interessado em novas formas de educar. Para isso, iremos mergulhar na(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) de Deleuze e Guattari, trazendo a reboque pensadores como Foucault, Bergson, Rolnik, Kastrup, Gallo e muitos outros que dialogam com este campo de imanência.

Na primeira seção abordo o conceito de **diferença pura** a partir da perspectiva deleuziana. Conforme dito muitas vezes, diferença é uma ideia tão importante ao ponto de conectar muitos sistemas de pensamentos, todos apoiados na concepção de que a identidade (ou centro, rosto, representação) não sustentam uma verdade universal e imutável. Nos capítulos anteriores vimos como a diferença cultural opera em campos como multiculturalismo crítico e estudos culturais, se desdobrando na Educação Física em princípios pedagógicos e procedimentos didáticos através do currículo cultural. Mas vimos também como essa concepção comporta riscos e possibilidades de uma política identitária carregadas de armadilhas. Logo, o intento é explorar outras **virtualidades** a partir da diferença pura.

O conceito de **virtual**, também muito presente na filosofia deleuziana, é canibalizado do pensamento de Bergson. De forma muita básica, virtual não se refere a uma transcendência do atual, embora seja um transbordamento imanente (Zourabichvili, 2004). Também não podemos entendê-lo como uma oposição ao real, ou mesmo como uma

possibilidade de realização, mas sim como uma parcela da realidade que se atualizou, com a sua devida carga caótica. Sendo o atual aquilo que é dado, acontecido, a virtualidade é aquilo que insiste sem efetualização. Nesse sentido, o mergulho na multiplicidade filosófica abre um rasgo no caos e, de forma imanente ao plano traçado, carrega virtualidade possíveis de atualização.

Com este movimento, perscruto na seção seguinte a concepção de sujeito deleuze-guattariana, abrindo um rizoma na Educação Física pós-crítica que permite pensar, na sequência, pistas da aprendizagem, a cibercultura e, por fim, algumas virtualidades didáticas para uma Educação Física menor.

Diferença pura

Deleuze e Guattari, como afirmado antes, são caros a este estudo pelo combate que travam ao capitalismo e a subjetividade capitalista, justamente os pontos limítrofes da Educação Física pós-crítica. Os filósofos apontam o trato psicanalítico freudiano e lacaniano como mais uma das maquinarias do Estado que buscam separar o indivíduo da sua máquina desejante, transformando o prazer em mecanismo de compensação neurótica pelo poder. Como afirma Guattari, "cultura é um conceito reacionário" (Guattari; Rolnik, 2013, p. 21), pois delimita espaços e, mesmo sem pretender, combate pensamentos diferentes que poderiam desestruturar modos de existência axiomatizados pelo sistema capitalista.

Desta forma, a crítica guattariana não somente apresenta alguns perigos da psicanálise, mas realiza a conexão com a máquina social capitalista, articulando de forma transversal questões como subjetividade, sociedade e desejo. Na esteira de Deleuze e Guattari, muitos pensadores criaram conceitos para o plano da educação, tratando

de questões como currículo, aprendizagem, subjetividade, entre outros. Por dentro desse movimento e para não me limitar às críticas do capítulo anterior, darei passagem, então, para algumas forças. Iniciemos pela questão do sujeito na perspectiva da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s).

Para Deleuze e Guattari – assim como para Foucault, na visão de Deleuze (2013) –, o indivíduo é resultado de processos de subjetivação constantes que dobram o fora, a exterioridade do pensamento, no dentro, a interioridade subjetiva. Diante disso, quais seriam as implicações pedagógicas de optar por processos de subjetivação em detrimento de identidade? Este é um ponto vital: como pensar para a Educação Física práticas pedagógicas que agucem linhas libertárias e culminem em subjetividades que consigam enfrentar as amarras das máquinas sociais – uma subjetividade não fascista? Em suma, sem nos limitarmos ao culturalismo, como pensar uma Educação Física menor?

Para a construção de possibilidades de pensamentos que comportem linhas de fuga para a Educação Física, me inspiro não somente na produção teórica, mas também no modo de trabalho filosófico de Deleuze e Guattari. Apesar dos pensadores que elegi como aliados nunca terem escrito especificamente sobre educação, pensamos que são filosofias que funcionam como uma potente ferramenta para problematizarmos as certezas educacionais, como comenta Gallo (2013, p. 9):

> Parece-me que não apenas aqueles que se puseram a pensar e a escrever sobre educação têm algo a dizer sobre os educadores; ousadamente, diria que talvez aqueles que não explicitamente se debruçaram sobre a problemática educacional tenham mais a dizer aos educadores do que podemos imaginar. A razão disto? O inusitado. O imprevisto. O diferente. O que as ideias, os conceitos, as posições deste autor que, não tendo se colocado diretamente as questões com as quais lidamos, podem nos fazer pensar a partir de nossos próprios problemas.

Deleuze é reconhecido por não se fundamentar em filosofias que não lhe promovam alianças, com críticas a contrapelo. O pensador francês é

mais conhecido por suas criações, seus filhos monstruosos concebidos em relações de afinidade filosófica, do que por sua avidez em apontar falhas no pensamento alheio. Longe de me pensar deleuziano, não evitei até aqui as referências, as parcerias e as oposições de construção do pensamento, as problematizações e críticas, afinal não sou tão elegante. Todavia, me inspirei no filósofo francês para propor outras possibilidades, outras criações, roubando conceitos e os trazendo para o campo de imanência onde está o objeto de estudo, tentando escapar de lógicas binárias, além do bem e do mal. É no pensamento deleuziano que busco suporte para o conceito de diferença pura – uma ideia distinta da diferença cultural.

O que de fato é a diferença para Deleuze? Schöpke (2012) realiza uma genealogia conceitual sobre a diferença partindo do princípio de que Deleuze reinventou essa ideia, aos moldes anunciados em *O que é a filosofia?* (Deleuze; Guattari, 2010). Para estruturar sua argumentação, Schöpke inicia discutindo como Heráclito defendia a renovação do devir universal, o eterno movimento das coisas que estão no tempo propondo que o próprio ser torna-se movimento e puro devir. Tal ideia é prontamente refutada por Parmênides, pensador da identidade, que culpabiliza nossos sentidos pela ilusão do movimento, defendendo a imobilidade do sujeito. Deleuze se aproxima de Heráclito na medida em que seu conceito de diferença pura não é algo apreensível na materialidade do sujeito, um corpo ou marcas visíveis, mas na processualidade de seu devir.

Schöpke (2012) classifica Deleuze como um pensador nômade, em oposição aos pensadores sedentários, afirmando que o filósofo pensa a diferença com maestria, sempre priorizando as relações em detrimento dos termos, sempre pensando o *entre*, processo, devir. Nômades são aqueles que privilegiam a imanência, em oposição à transcendência

metafísica dos sedentários, buscando uma ruptura com a representação clássica para liberar o pensamento de sua função recognitiva, fazendo dele uma potência criadora.

Assim, a questão da diferença é o ponto central da filosofia deleuziana, tangenciando o problema do ser – quase uma "ontologia". Denomina, portanto, de diferença pura, aquilo que caracteriza a univocidade do ser, não significando exatamente a existência de um ser aos moldes modernos, pelo contrário, afirmando uma voz para toda a multiplicidade de seres.

> […] noção de diferença – que será pensada em si mesma e não mais como diferença numérica ou específica. Em outras palavras, será pensada em sua forma pura e insubmissa aos liames mediadores da representação – que tendem a submeter a diversidade dos seres à identidade plena de um conceito geral e abstrato. (Schöpke, 2012, p. 16)

Segundo Peters, Deleuze fixa-se na diferença como elemento característico que permite substituir Hegel por Nietzsche, privilegiando os "jogos da vontade de potência" contra o "trabalho da dialética" (Peters, 2000, p. 32). Conceitos nietzschianos como vontade de potência e eterno retorno ganham muita força no interior do pensamento deleuziano. Justamente pelo seu caráter criador e transgressor da racionalidade científica moderna, o *modus operandi* deleuziano pode ser mais bem denominado de procedimento, em detrimento a metodologia. Sua produção pode ser mais bem denominada de pensamento, ao invés de conhecimento. Isto acontece devido ao privilégio que o filósofo dá ao que estou denominando de diferença, contra a identidade e a representação (Machado, 2009).

Mesmo antes da sua derradeira parceria com Guattari (Deleuze; Guattari, 2010), na qual abertamente os autores defendem a filosofia como criação refutando sua tradição histórica de reflexão, Deleuze já operava com encontros, com roubos filosóficos, com criação de novas

versões de outros filósofos. Versões diferentes de outros pensadores incluem obras sobre Nietzsche, Foucault, Kant. Mais do que isso, Deleuze se aventurava pelo cinema, artes, literatura e qualquer outra plataforma para suas operações de criação de novas versões das suas inspirações. A busca pela diferença se traduz em textos que defendem o pensamento sem imagem, refutando a representação. Diferença é o ponto central de sua filosofia, pois o filósofo construiu toda uma obra a partir de movimentos de pensamento que tencionavam romper com a representação clássica, liberando o ato de pensar da função de reconhecer para potencializar a criação.

Assim, o projeto filosófico deleuziano possui aspectos comuns a outros pensadores, entretanto é singular e dificilmente pode ser classificado em categorias amplas e gerais. Ao adentrar no conceito de diferença, Schöpke (2012) afirma que inevitavelmente somos levados ao conceito de ser, mesmo que de forma distante da tradição ocidental. Para Gallo (2015a, p. 189), o que está em jogo,

> […] é o embate entre dois projetos filosóficos muito antigos: pensar o mundo como identidade (registro da representação), projeto que se tornou hegemônico no ocidente; ou pensar o mundo como diferença (registro da multiplicidade), projeto que ficou marginalizado.

No pensamento deleuziano, o ser é unívoco, diferente de uno, como em Espinosa, pois não há um ser, mas múltiplos seres afirmando suas diferenças, suas multiplicidades. Mais do que qualquer outro, Deleuze buscou diferenciar o pensamento do puro ato recognitivo. Assim, há uma diferença entre pensamento e razão e a diferença somente pode ser objeto do primeiro. Razão aqui denomina a representação clássica, a prisão da diferença, que a sujeita a uma identidade conceitual, uma oposição no predicado, uma analogia no juízo e a semelhança na percepção (Schöpke, 2012).

Para Gallina (2008), o erro primordial dos que sustentam um pensamento que supõe uma verdade universal é ter como suporte teórico a identidade e a representação, algo que elimina qualquer possibilidade de diferença. A maneira de pensar deleuziana é:

> […] com a reconstrução de uma imagem do pensamento na qual o pensar se funda no pensamento mediante um encontro com o impensável, com aquilo que força a pensar. Deleuze inaugura um itinerário novo ao propor pensar um pensamento sem imagem. Desse modo é possível operar com um sentido de diferença que não se subordina à identidade, mas que a diferença seja acompanhada de um pensamento que ao invés de subsumir a recognição encontra sua medida na capacidade crítica e criadora. (Gallina, 2008, p. 10)

Este movimento gera um pensamento transgressor, potente, criador de possibilidades de pensar que privilegiam um devir aberto a múltiplos significados. De modo oposto, uma vez submetida às exigências da representação, a diferença torna-se prisioneira do reino da generalidade, que por sua vez desconhece tudo aquilo que não participa de suas duas grandes ordens: a ordem da semelhança entre os sujeitos e a de equivalência entre os termos. É um processo que coloca a diferença como inimiga do pensamento, elegendo a razão como juíza de valores e o pensamento como recognição.

Todavia, para Deleuze (2006), a potência do pensar atinge força máxima na criação que rompe com o mundo criado pela identidade, mundo guiado por uma imagem dogmática guiada por três teses: o pensamento é algo natural, um abstrato universal guiado pelo "bem"; as forças passionais advindas do corpo causam erro na retidão do pensamento perfeito; para não incorrer em erros, métodos rígidos e rigorosos são necessários, válidos para todos os tempos e lugares. A orientação moral da filosofia faz do ato de pensar mera recognição, a faculdade que permite reconhecer o mundo e seus valores *a priori*. Decorre daí o maior objetivo deleuziano, herdeiro de Nietzsche: lutar

contra a imagem do pensamento, a moral aprisionante, refutar a ideia de transcendência e de verdade absoluta.

Como a representação aprisiona o pensamento? Para Deleuze, ao tentar eliminar a *doxa* (crença comum ou opinião popular em grego), a filosofia acabou por universalizá-la, complexificando alguns postulados do senso comum. Pensar é justamente negar a mediocridade das possibilidades do ato de pensar circunscrito ao espaço do reconhecimento, mesmo que este tenha papel fundamental nos rituais diários. Logo, pensar não é natural ou um ato de identificar estruturas ou ideias pensadas de antemão por outros, mas um momento de imensa força que abre caminhos por entre as barricadas da razão, obrigando o novo a surgir, o impensado, um acontecimento, tendo como resultado a criação de algo inexistente previamente (Gallina, 2008).

O novo não está no espectro de valores criados por outras pessoas, outros pensamentos, outras condições que não a da imanência. O novo é singular, unívoco e múltiplo, simultaneamente. O novo é seletivo, não está à disposição da vulgaridade, mas nem por isso arrogante, formal ou solene, pois a seleção é da ordem da vontade de potência. O novo é algo extremamente importante na reversão do projeto platônico, algo iniciado por Nietzsche e levado a cabo por Deleuze. Inegável dizer, portanto, que reconhecer é bem mais fácil do que criar. Para aprofundar esta questão Schöpke explica como o conceito de generalidade opera no pensamento deleuziano, em oposição à repetição:

> Um objeto singular é, estritamente falando, um objeto único e insubstituível. Neste sentido, todos os seres são singulares. Mas, no que concerne as leis da natureza, todos os objetos participam de "leis menores" de organização (como as que regem os gêneros e as espécies). Nesse ponto, cada ser é um objeto particular. O reino das generalidades é aquele que engloba todos os seres, tanto quanto os seus termos, já que eles se equivalem. (Schöpke, 2012, p. 34)

As duas grandes ordens da generalidade são a semelhança entre os sujeitos e a equivalência entre os termos dos objetos particulares, o que cria uma linguagem geral, típica da atividade científica de estudar o geral e muito distinta de uma linguagem do novo, típica da repetição. Logo, generalidade e repetição não são sinônimos, uma vez que esta última é um levante contra o geral, uma transgressão, pois o que repete é sempre de outra ordem, da ordem da diferença e não do geral. É desta forma que a repetição trata sempre da diferença pura e mesmo o que parece ser igual em nossos dias permanece num reino geral das semelhanças.

Singular e individual tampouco são sinônimos, pois não são os indivíduos que retornam (o que pressuporia a existência de um sujeito iluminista para retornar), e sim as singularidades, acontecimentos que comandam o surgimento do indivíduo. O campo das singularidades, por sua vez, não remete à filosofia da consciência nem ao absoluto caos, ao relativismo, à indeterminação absoluta, mas justamente o que se apresenta ao **entre**, o local de movimento das forças que criam a existência – o que Nietzsche chama de mundo dionisíaco ou vontade de potência, e que Deleuze denomina de fluxo de energia (Machado, 2009). É neste sentido que representar significa a contenção dessa energia imprevisível.

O que a representação faz então é tentar transformar a diferença ontológica em diferença conceitual, como forma de torná-la acessível ao pensamento, passando por uma prova de seleção que objetifica a diferença em materialidade sensível passível de ser manipulada. Todavia, em Deleuze, a diferença pura é objeto do pensamento, de modo que qualquer identificação sensível é uma artimanha da representação que não se desliga do princípio de identidade.

O sujeito da educação a partir do pensamento deleuze-guattariano

O conceito de diferença pura abre problemáticas inteiramente novas para a questão do sujeito. É possível argumentar com Peters (2000) que a(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) não destituíram o sujeito filosófico, mas reabilitou-o ao descentrá-lo e, ao adotar um rigor outro, recolocá-lo em toda a sua complexidade histórica e cultural. Novamente adotando como prisma as obras e sem buscar uma unidade, autores como Deleuze, Guattari, Foucault, levantam cada um à sua maneira, problemáticas do sujeito inteiramente novas. Como categoria central de pensamento, o conceito de diferença ou limite abre espaço para novos estudos da subjetividade. É sabido, portanto, que a compreensão do conceito de sujeito é múltipla e resguarda distanciamentos consideráveis. As diferentes compreensões incidem diretamente sobre o campo da educação e as visões curriculares, que por sua vez inspiram práticas pedagógicas com importantes diferenciações – talvez, o mais destacado esteja na sua intencionalidade.

Na presença do elucidado, passei a trabalhar com a ideia de sujeito a partir de alguns escritos de Deleuze, Guattari e Foucault, que são alguns dos intelectuais que se propuseram a pensar a questão fora da filosofia da consciência, isto é, negaram a herança cartesiana que encontra uma essência na interioridade. No pensamento cartesiano o sujeito se autodetermina e, em oposição, Foucault, Deleuze e Guattari pensam o sujeito como uma produção, objetificado para ser subjetivado em relações de poder. Mais do que isso, a produção do sujeito é, na perspectiva da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s), absolutamente transversal. Logo, pensa-se o sujeito fora do conhecimento disciplinar, promovendo verdadeira máquina de guerra contra os modos de sujeição instituídos.

Como estou adotando um referencial distinto do plano constituído pelo agenciamento estudos culturais-Educação Física, pode-se passar a

impressão de contraposição. Enfatizo, novamente, que não se trata disso, pois há algumas aproximações entre a filosofia de Deleuze e Guattari e os pensadores culturalistas. No que tange a criação subjetiva, em Hall (2003) temos a compreensão de que a hegemonia ou a resistência nunca é uma questão de vitória definitiva ou dominação pura. Trata-se sempre das alterações nas constâncias do poder das relações culturais. Luta-se para mudar as disposições e as configurações do poder cultural e não se retirar dele, em uma agonística que cria constantemente outros modos de vida. A Educação Física cultural apresenta esses argumentos como fins da sua prática pedagógica (Neira; Nunes, 2009a; Neira; Nunes, 2016b).

O limite que aponto é compreender esse jogo sem se aprofundar na interioridade do sujeito ou a partir de um investimento individual psicanalítico, no que opto por um agenciamento maquínico do desejo. Além disso, acredito que as novas criações advindas das lutas pela representação estão, de certo modo, cerceadas pelas possibilidades dadas pelas imagens do pensamento dominantes, o que circunscreve a possibilidade do novo. Ainda que reconheçamos tais lutas como importantes e fundamentais em muitos contextos sociais, o esforço é pensar outras formas. Logo, as lutas sociopolíticas deixam de operar na lógica da disputa de representações e passam a ser lutas pelo aguçamento de linhas libertárias, criação de outros modos de existência. Maia (2010, p. 169) afirma:

> Entre os elementos que aproximam Foucault e Deleuze certamente se encontra um descontentamento com a forma pelo qual era pensado o papel do sujeito dentro da concepção filosófica dominante nos seus anos de formação, uma fenomenologia em estreito diálogo com o marxismo, característica do horizonte cultural dos anos 50.

Isso não significa que Deleuze, Guattari e Foucault trabalharam com a concepção de sujeito da mesma forma. Pelo contrário, enquanto Deleuze

e Guattari abandonam completamente inclusive o termo sujeito, preterindo por **hecceidades**, singularidades e o conceito de agenciamentos, Foucault continua a operar com a palavra em outra chave do pensamento, com enfoque nos processos e práticas que subjetivam um sujeito que não existe de antemão. O enfoque foucaultiano está em demonstrar a provisoriedade e arbitrariedade dos modos de existências, enquanto Deleuze e Guattari não realizam genealogia alguma, partem da intenção de criação de novos modos de ser. Por fim, Foucault reinventa seus usos e Deleuze e Guattari pedem novos termos, em comum a ênfase nos processos do fora agindo sobre o dentro, sem cair em determinismos, mas sem dar primazia para uma agência consciente.

Em artigo publicado já muito perto da sua morte, Deleuze (2016) propõe o desejo como categoria de análise, como conceito operacional, em detrimento da ideia de micropoder na qual a filosofia foucaultiana havia sido construída até meados da década de 1970. E faz isso baseado no pensamento que criou em parceria com Guattari, um pensamento transversal que pensa o dentro como dobras do fora e a agência individual parte da percepção e capacidade dos corpos de participarem dos processos de subjetivação.

> Chego, assim, a minha primeira diferença com Michel, atualmente. Se com Félix Guattari, falo em agenciamento de desejo, é por não estar seguro de que os microdispositivos possam ser descritos em termos de poder. Para mim, agenciamento de desejo marca que o desejo jamais é uma determinação "natural", nem "espontânea". Por exemplo, a feudalidade é um agenciamento que põe em jogo novas relações com o animal (o cavalo), com a terra, com a desterritorialização (a corrida do cavaleiro, a Cruzada), com as mulheres (o amor cavalheiresco) … etc. Agenciamentos totalmente loucos, mas sempre historicamente assinaláveis. De minha parte, diria que o desejo circula nesse agenciamento de heterogêneos, nessa espécie de "simbiose": o desejo une-se a um agenciamento determinado; há um co-funcionamento. Seguramente, um agenciamento de desejo comportará dispositivos de poder (poderes feudais, por exemplo), mas será preciso situá-los entre os diferentes componentes do agenciamento. Conforme um primeiro eixo, pode-se descobrir nos

> agenciamentos de desejo os estados de coisas e as enunciações (o que estaria em conformidade com a distinção feita por Michel dos dois tipos de formações ou de multiplicidades). Conforme um outro eixo, seriam distinguidas as territorialidades ou reterritorializações e os movimentos de desterritorialização que desencadeiam um agenciamento (por exemplo, todos os movimentos de desterritorialização que arrebatam a Igreja, a cavalaria, os camponeses). Os dispositivos de poder surgiriam em toda parte em que se operam reterritorializações, mesmo abstratas. Logo, os dispositivos de poder seriam um componente dos agenciamentos. Mas os agenciamentos também comportariam pontas de desterritorialização. Em suma, não seriam os dispositivos de poder que agenciariam ou que seriam constituintes, mas os agenciamentos de desejo é que disseminariam formações de poder segundo uma de suas dimensões. Isso me permitiria responder a seguinte questão, necessária para mim, mas não para Michel: como o poder pode ser desejado? Portanto, a primeira diferença seria esta: para mim o poder é uma afecção do desejo (reafirmando-se que jamais o desejo é uma "realidade natural"). Tudo isso é muito aproximativo: há relações mais complicadas, que não aponto, entre os dois movimentos, de desterritorialização e de reterritorialização. Mas é nesse sentido que o desejo me pareceria ser primeiro, apresentando-se, assim, como elemento de uma microanálise. (Deleuze, 2016, p. 129-130)

Anteriormente, em uma passagem de *Mil Platôs* (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 103-104) os autores já haviam indicado suas diferenças:

> Michel Foucault desenvolveu uma teoria dos enunciados, segundo níveis sucessivos e que recortam o conjunto desses problemas. 1º) Em *L'Archéologie du savoir*, Foucault distingue dois tipos de "multiplicidades", de conteúdo e de expressão, que não se deixam reduzir a relações de correspondência ou de causalidade, mas estão em pressuposição recíproca; 2º) em *Surveiller et punir*, ele busca uma instância capaz de dar conta das suas formas heterogêneas imbricadas uma na outra, e a encontra nos agenciamentos de poder ou micropoderes; 3º) mas igualmente a série desses agenciamentos coletivos (escola, exército, fábrica, asilo, prisão etc.) consiste apenas em graus ou singularidades em um "diagrama" abstrato, que comporta unicamente por sua conta matéria e função (multiplicidade humana qualquer a ser controlada); 4º) a *Histoire de la sexualité* vai ainda em uma outra direção, já que os agenciamentos não são aí mais relacionados e confrontados a um diagrama, mas a uma "biopolítica da população" como máquina abstrata. – Nossas únicas diferenças em relação a Foucault referir-se-iam aos seguintes pontos: 1º) os agenciamentos não nos parecem, antes de tudo, de poder, mas de desejo, sendo o desejo sempre agenciado, e o poder, uma dimensão estratificada do agenciamento; 2º) o diagrama ou a máquina abstrata têm linhas de fuga que

> são primeiras, e que não são, em um agenciamento, fenômenos de resistência ou de réplica, mas picos de criação e desterritorialização.

Geofilosoficamente próximos nessa questão, a diferença apontada entre Foucault e Deleuze não significa que há uma crítica. Para Deleuze (2016), criticar conceitos não é uma tarefa importante, mas a investigação de novos campos que trazem outros usos para os conceitos, ou o seu abandono. Para o autor, o conceito de sujeito ocupou por muito tempo a tarefa de universalização e individuação. Em busca de atribuir novas funções, Deleuze afirma a **necessidade de uma singularização em substituição ao universal e de hecceidades em substituição à concepção de indivíduo**. Surgem, então, outros campos problemáticos, outras possibilidades de pensamento:

> Em suma, acreditamos que a noção de sujeito perdeu muito do seu interesse em proveito das singularidades pré-individuais e das individuações não-pessoais. Porém, precisamente, não basta opor conceitos uns aos outros para saber qual é o melhor, é preciso confrontar os campos de problemas aos quais eles respondem, para descobrir sob quais forças os próprios problemas se transformam e exigem, eles mesmos, a constituição de novos conceitos. (Deleuze, 2016, p. 372)

É com esse intuito que utilizo a concepção deleuziana de sujeito, ou, mais especificamente, sua ideia de singularidades para tensionar a Educação Física escolar. Após a longa trajetória de análise das movimentações tectônicas da Educação Física pós-crítica, pego carona numa força exterior ao plano para pensar outras possibilidades.

A problemática da aprendizagem e singularização

O conceito de aprendizagem que circula desde a instauração de uma discursividade da sociedade aprendente no século XX possui rastros por toda a modernidade. O desenvolvimento da escola moderna possibilitou a emergência de uma série de saberes acerca da criança, que se

materializaram por todo o século passado em movimentos como a Escola Nova, Psicologia do desenvolvimento infantil, Psicopedagogia.

Conforme discussão previamente realizada, a arqueologia da escola moderna desenvolvida por Noguera-Ramírez (2011), evidencia que, mesmo com as continuidades e rupturas presentes nos dispositivos de poder-saber escolares, essa herança filosófica permaneceu. A consequência desses processos na contemporaneidade é, como vimos, a psicologia da aprendizagem e sua força discursiva que nos faz entender esse processo a partir do ensino. São saberes que alimentaram em larga escala as concepções didáticas dos currículos tradicionais acríticos da Educação Física. Como afirma Monteiro (2016, p. 204):

> No processo de produção dessa maquinaria escolar, discursos sobre como o aluno aprende, como devem ser encaminhados os processos educacionais tanto dos saberes científicos como dos saberes sobre as condutas desejáveis e os desdobramentos daí decorrentes passam a se constituir objetos a serem conhecidos e analisados especialmente pelos campos da pedagogia e da psicologia educacional.

Como resultado, temos uma ideia preconcebida de sujeito a ser formado a partir de uma série de procedimentos de ensino, dispositivos de criação dos alunos, todos muito bem enquadrados em rígidos modos de existência. Não obstante, conforme aprendemos com Foucault, não há poder sem resistência. É novamente Monteiro (2016, p. 209) quem afirma: "o processo de produção de subjetividade não é totalizante, existem brechas, espaços para resistências".

A teorização crítica na educação e, consequentemente na Educação Física, realiza justamente essa resistência, combatendo discursos de ordem e questionando os arranjos do poder. Mas isso não significa que houve superação do pensamento liberal moderno com a entrada em cena dos pensamentos críticos. Na ânsia de lutar contra os efeitos deletérios das organizações sociais modernas, inúmeras teorizações críticas vêm

batendo muito forte nas inspirações educacionais clássicas, todavia a questão do sujeito aprendente racional, ou seja, a presença de uma filosofia da consciência ainda é, a meu ver, fundante destas escolas – conforme vimos nas discussões prévias do livro.

Por exemplo, ao analisar os currículos da Educação Física ancorados nas ciências humanas (críticos e pós-críticos), percebe-se que a questão dos efeitos ou ressonâncias não estava sendo problematizada e que havia na concepção de aprendizagem muitos resquícios totalizantes típicos do pensamento moderno – mesmo que o termo em si seja constantemente evitado, dado seu intrínseco relacionamento com a psicologia do desenvolvimento, muito popular nas propostas da Educação Física. Isso mostra que os currículos que escolheram como base as ciências humanas, dentre eles o currículo cultural, pouco ou nada trataram de como ocorre o aprendizado dos alunos, concentrando-se em questões curriculares mais amplas, como os princípios metodológicos, os vetores de força na constituição sociocultural, os saberes que habitam a rotina da escola, as possibilidades avaliativas processuais, entre outros.

De fato, seria inadequado para uma concepção crítica de Educação Física fundamentar sua prática em saberes que emergiram justamente para o governamento liberal, entretanto, é inegável a existência de uma lacuna importante na construção dessa visão educacional. Não seria possível recorrer a Jean Piaget, Erik Erikson, Henri Wallon, entre outros, sem cair na representação, em estruturas, domínios da razão, disciplinarização de sujeitos pensados *a priori*, mas tampouco podemos nos furtar de pensar a processualidade em um currículo.

Na herança cartesiana quem aprende é justamente um sujeito. Se para pensar há necessariamente um ser pensante, para aprender há um aprendente. Todavia, quando o limite é o cerne, a aprendizagem não pode ser entendida como resultado da ação de um sujeito estável e ciente do

processo de autoconstrução. Precisamos de novas concepções de aprendizagem, concepções que entendam a subjetividade como produto de relações contínuas, uma constituição de uma experiência de si em conjunto com a criação de mundos – uma política cognitiva (Kastrup; Tedesco; Passos, 2015).

Na concepção psicológica hegemônica e mesmo no senso comum fruto do cartesianismo, quando falamos de aprendizagem imediatamente remetemos a um sujeito aprendente. Não à toa, as criações teóricas acerca da aprendizagem apresentadas pela psicologia do desenvolvimento ancoradas na visão representacional do conhecimento estabelecem guias teóricos e métodos de ensino que buscam melhor adequar o sujeito ao mundo – um sujeito que compreende um mundo que é o mesmo para todos, regulado por leis universais, científicas. Entendo que essa aprendizagem é, portanto, um processo de moralização que fere uma ética dos devires. Trata-se de uma forma de entender a aprendizagem que não contempla os anseios de uma educação aberta e atiçadora de fluxos libertários, avessos à máquina social axiomatizante. Estou me referindo aqui às concepções de aprendizagem apoiadas em teóricos como Jean Piaget, Henri Wallon, entre outros. Saliento ainda que, mesmo as teorizações críticas não escaparam dos artifícios de um sujeito aprendente. O socioconstrutivismo de Lev Vygotsky, por exemplo, muito utilizado por educadores críticos, também elenca fases, pressupõe modelos, engendra sistemas fechados acerca da aprendizagem.

Para início deste debate, compreendo que existem infinitas formas de se conceber a aprendizagem – seja a partir da filosofia, da psicologia ou tantos outros campos científicos ou mesmo artísticos. O campo da aprendizagem, atravessado por infinitos planos de imanência, é marcado pela disputa de território, embate por poder de validação, envolto em

relações socioculturais complexas que buscam impor suas concepções. Nesse sentido, interessa menos definir o que é aprendizagem, e mais apontar como uma determinada concepção possibilita operações didáticas potentes para um dia a dia docente com aberturas para linhas de fuga.

Entretanto, mesmo que contando com infinitas produções conceituais, tal campo pode ser dividido em ao menos duas formas distintas de aprender: a recognição – ato de conceder resposta a um problema já formulado; e a invenção/criação – ato de criar os próprios problemas (Gallo, 2013). Por dentro de uma visão geofilosófica, Gallo entende que a educação ocidental possui uma matriz platônica, que coloca o aprender como uma recognição. Logo, o sentido da educação é acelerar o processo de reconhecimento das ideias perfeitas. A perspectiva recognitiva da educação acarreta em metodologias homogeneizantes e aos anseios do controle científico.

De forma complementar, Kastrup (1999) aponta a inexistência no campo da psicologia do tema invenção e afirma a necessidade de uma exploração dessa possibilidade. Ao reconhecer o forte caráter filosófico da questão, impossível de ser perseguida somente pelo viés psicológico moderno, a autora se coloca a pensar em novas formas de olhar para a cognição sem, no entanto, julgar outras perspectivas. A discursividade instaurada pela filosofia francesa contemporânea inspirou Kastrup, principalmente a partir de Deleuze e do filósofo Henri Bergson, a repensar o que é aprender, fugindo do campo da psicologia que entende aprender como conexão do sujeito a uma realidade única e concreta.

Para Gallina (2008), boa parte dos contextos de ensino não problematiza a aprendizagem, como se ela fosse uma consequência direta de como se pensa, organiza, efetiva e avalia dos métodos de ensino. Mas, para a autora, isso é um problema, pois não é o ensino que estabelece as condições do aprender, mas justamente o inverso, afinal somente um

método aberto para invenções possibilita uma aprendizagem para além da atividade recognitiva. Imanência é o crivo nessa visão: imanência entre problema e solução, invenção e aprendizagem – semelhante à relação do conceito e seu plano. A defesa é por uma aprendizagem capaz de produzir seus próprios problemas e atualizar sob a forma de conceitos. Assim, a aprendizagem em Deleuze é uma experiência caracterizada pela invenção, próprio do fazer filosófico do francês, caracterizada pela criação de conceitos.

Ao concordar com Gallo, Kastrup e Gallina, e diante da hegemonia dos processos recognitivos na escola, da ausência de concepções inventivas de aprendizagem, questionei qual teoria poderia ser extraída a partir da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) de Deleuze e Guattari que nos ajudassem a enfrentar tais dilemas?

Schérer (2005, p. 1183) afirma:

> O aprender ocupa, na filosofia de Gilles Deleuze, um lugar de destaque. É um ato de adaptação e de criação, um agenciamento complexo, que concerne às condições de possibilidade do próprio pensamento: formação da Ideia e formulação do problema. O aprender vai além do saber, esposando a vida toda, inteira, em seu curso apaixonado e imprevisível.

O autor aponta ainda a existência de três balizas para a compreensão de uma teoria do aprender em Deleuze: a fuga de uma concepção de aprendizagem em que as soluções já estão dadas, o direito à invenção problemática singular e a fortuidade dos encontros que nos levam ao aprender, varrendo qualquer possibilidade de governo definitivo, pré-determinado, conclusivo e livre de resistências, novas aberturas. Mais do que isso, Schérer acredita que Deleuze nos ensinou a remar na contramão da esterilização da criação, a não adentrar correntes doutrinárias da moda, a retirar das sombras potenciais aliados em busca incessante de novas formulações no pensamento.

Indo no mesmo sentido, Gallo (2017) visualiza a partir das obras *Proust e os signos* e *Diferença e repetição* uma "quase" teoria da aprendizagem deleuziana, um modo de ver a educação que se distancia da filosofia clássica e suas filhas científicas modernas. Nesta combinação, aprender é um encontro com signos, retirando a ênfase na emissão dos mesmos. Ao focalizar os agenciamentos em detrimento de uma ação objetiva, Gallo coloca em jogo a questão do inconsciente – no sentido deleuze-guattariano – no papel da aprendizagem. Tal forma de entender a aprendizagem traz consigo, evidentemente, a imprevisibilidade do processo, a impossibilidade de controle e previsão. Aprender é um processo que somente se entende depois de consumado e, mesmo assim, parcialmente.

Kastrup (1999) persegue a mesma direção por outros rizomas. Para a autora, a história da psicologia demonstra como existe um falso problema da criatividade, pois ela sempre foi entendida como subordinada à inteligência e resolução de problemas. Tais problemas a serem solucionados estão sempre ao serviço dos agenciamentos de poder das máquinas sociais. Assim, dentro da psicologia, a invenção nunca foi de fato um problema. Para superar essa condição, Kastrup utiliza como ponto de partida para sua inferência a discussão foucaultiana sobre a ontologia da verdade. No texto "O que é o Iluminismo", Foucault aponta em Kant a inauguração de duas vertentes do discurso filosófico: a analítica da verdade e a ontologia do presente.

> Kant me parece ter fundado as duas grandes tradições críticas entre as quais está dividida a filosofia moderna. Diríamos que em sua grande obra crítica, Kant colocou, fundou esta tradição da filosofia que coloca a questão das condições sobre as quais um conhecimento verdadeiro é possível e, a partir daí, toda uma parte da filosofia moderna desde o séc. XIX se apresentou, se desenvolveu como uma analítica da verdade. (Foucault, 2008, p. 687)

A analítica da verdade fornece as bases para um movimento denominado positivismo, encabeçado por Auguste Comte[37], que anuncia o fim da metafísica e propõe o conhecimento científico como o único verdadeiro. A ciência positivista busca, portanto, descobrir leis das invariáveis naturais através de fatos observáveis, uma perspectiva que influenciaria grandemente a constituição da psicologia cognitiva. É neste sentido que Kastrup afirma que o cognitivismo psicológico está alinhado com a analítica da verdade de duas formas: na constituição das suas bases e na busca por invariantes da cognição. O resultado é a exclusão dos estudos da invenção. Apoiada na segunda vertente, Kastrup toma a filosofia como um diagnóstico da atualidade:

> Mas existe na filosofia moderna e contemporânea um outro tipo de questão, um outro modo de interrogação crítica: é esta que se viu nascer justamente na questão da Aufklärung ou no texto sobre a revolução; O que é nossa atualidade? Qual é o campo atual das experiências possíveis? Não se trata de uma analítica da verdade, consistiria em algo que se poderia chamar de analítica do presente, uma ontologia de nós mesmos. (Foucault, 2008, p. 341)

Ao se voltar para o campo da cognição como espaço de representação, as metanarrativas psicológicas modernas formulam a questão pressupondo invariabilidade e exatidão, o que elimina qualquer possibilidade de invenção. “Somente uma mudança na formulação do problema da cognição, o que depende de uma problematização de seus pressupostos filosóficos e epistemológicos, abre a possibilidade para um estudo da invenção” (Kastrup, 1999, p. 19).

Dentro da bifurcação filosófica da analítica da verdade e a ontologia do presente, a psicologia claramente permaneceu na primeira. A analítica da verdade exclui o tempo como substância do real e é justamente este componente que Kastrup resgata para compor seu pensamento, em aliança com os filósofos Bergson e Deleuze. É preciso enfatizar que aqui invenção não é tratada como criatividade, não é um processo psicológico

individual ou possui um sujeito como centro, mas fruto de uma duração temporal que impede distinção entre sujeito e objeto. Kastrup sugere que a psicologia redefina o conceito de cognição colocando foco na invenção e não na recognição, buscando as condições paradoxais de um pensamento que assume formas sempre híbridas, plano de condições de uma cognição ampliada, "que inclua a recognição, mas também a invenção. Condições complexas para uma cognição paradoxal, inventiva e imprevisível" (Kastrup, 1999, p. 168).

Assim, para Kastrup aprender é construir um mundo para si, ao mesmo tempo em que se constrói, em um processo de articulação de multiplicidades que denominou de **aprendizagem inventiva**. Nesta concepção de aprendizagem, ancorada na(s) filosofia(s) da(s) diferença(s), a relação estabelecida pelos termos é o foco da análise, em oposição às classificações estruturadas de assujeitamento individual típicas da psicologia cognitiva.

Posiciono-me ao lado da criação, de Deleuze, Bergson, Schérer, Gallo e Kastrup, entre outros, para mergulhar em uma forma de entender a aprendizagem que propicie potência na forja de ferramentas conceituais que acentuem linhas evasivas. Denomino o elenco de proposições de **pistas da aprendizagem**, pois não tenciono criar uma nova essência do aprender, ou mesmo traçar os mapas estruturais do processo. O objetivo é vislumbrar certas possibilidades de acontecimentos nos processos do aprender. Por dentro de um dilema semelhante, Passos, Kastrup e Escóssia (2015, p. 13) defendem a ideia de pista como guias que não concebem totalidades, mas "referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso".

Diante do exposto, sugiro a seguir pistas da aprendizagem como produtos de uma canibalização, algumas dentre outras possibilidades de

compreender processos. Talvez algumas delas se confundam, mas as mantive, pois desejo abordar mesmo pequenas nuances, diferenças diminutas de grau. Tampouco há ordenação entre as pistas, me furtei de dedicar tempo em uma organização mais própria, deixando nos modos em que me acometeram no processo de leitura e discussão, para reforçar seu aspecto rizomático. Em comum a todas, a busca por uma aprendizagem resistente às amarras da subjetividade capitalística.

Pistas do aprender: esquizoaprendizagem como linha de fuga

A aprendizagem consiste em **transformação subjetiva** – tornar-se outros(as). Sendo a subjetividade um processo resultante da dobra do fora no interior, estamos a todo o momento sendo subjetivados pelo nosso entorno, pelas possibilidades dos acontecimentos. Chamo de aprender, portanto, a consecução dessa passagem do devir, um movimento subjetivo: se entendermos a subjetividade como efeito de um processo que envolve instâncias pré-subjetivas e pré-objetivas, o aprender está intensamente conectado com o devir, uma abertura para o tempo. "Aprender é tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro" (Deleuze, 2006, p. 238).

Uma vez que esse movimento é incessantemente atacado por forças que nos encontram, acredito em um nomadismo subjetivo subjacente ao processo de aprendizagem, ou mesmo inconfundível. O que essa lógica de processo coloca em xeque é qualquer compreensão de sujeito dado, algo extensamente discutido anteriormente. Vimos também como essa perspectiva é radicalizada em Deleuze, com a ideia de um pensamento do fora – algo já presente em Foucault (Ribeiro, 2011).

Isso não significa que não temos, enquanto indivíduo singular, nenhuma agência sobre a própria produção subjetiva. Dentro de um

exercício sempre perigoso de metaforizar, podemos pensar em uma pessoa à deriva nas forças das ondas do mar. O oceano é gigantesco, com ondas em interações complexas e com forças caóticas, levando o náufrago para locais inesperados. Nesse contexto, o nadador não escolheu o ponto de naufrágio, o que tem correlação com nossa história de nascimento; tampouco consegue controlar a massa de água que influencia suas possibilidades, assim como não controlamos as forças que nos acometem pelos encontros, sempre indeterminados, ainda que intuídos. A força que resta ao nadador naufrago é aquela dos seus braços, uma força menor, mas que também compõe no processo de existir.

Em paralelo com a produção subjetiva, não resta ao indivíduo viver como lhe determinam certas forças, mas há possibilidade, ainda que muitas vezes limitada, de agir sobre si. Schérer (2005, p. 6) acrescenta que, influenciado por Nietzsche, Deleuze apresenta um grande paradoxo: é justamente no exercício de despersonalização que nos aproximamos de falar "em nome próprio", uma intensa abertura às multiplicidades que nos atravessam, uma relação amorosa com os agenciamentos, não submissa.

> Falar em seu próprio nome é parar de se instalar nas significações correntes, de responder à "palavra de ordem" da linguagem do ensino, de se submeter (uma despersonalização que é uma submissão); é abrir-se, por amor, ao outro que não é, necessariamente, uma outra pessoa, mas, talvez, um animal, uma coisa qualquer, ou também um humano, mas que não recebe, por essa razão, um privilégio particular. Aprender não é reproduzir, mas inaugurar; inventar o ainda não existente, e não se contentar em repetir um saber. (Schérer, 2005, p. 6)

Compreender melhor as forças que atravessam nossa subjetividade pode ajudar a intuir a passagem do tempo, uma sensibilidade ao devir que não submete as conexões ao racionalismo neurotizado. A racionalidade, uma intelectualidade aprisionada, é uma inteligência operando "fria" (Kastrup, 1999). Entendo, então, que aprender por

recognição é da ordem da inteligência, enquanto que aprender inventivamente é da ordem da **intuição** – conceito bergsoniano roubado por Deleuze que remete à formulação de problemas em termos de duração, ou seja, a processualidade presente entre passado e presente. Somente a intuição capta a criatividade da realidade (Deleuze, 2012).

Reside aí a brecha para compreender o processo de aprender inventivamente como uma força de resistência contemporânea, **micropolítica cognitiva**. No entanto, esse processo, sendo de impossível previsão, mas passível de ser pressentido, demanda esforço para a superação egóica de um eu racionalizado. Não temos controle sobre as forças que irão nos acometer, nos afetar, que produções desejantes serão acopladas, mas há espaço para diferentes modos de ser atravessado por tais afetos. Quando há o encontro entre corpos, há sempre a produção de afecções, marcas de um sobre o outro. Afeções remetem a ideia e diferem dos afetos, ligados ao corpo, pelo qual a potência de agir é aumentada ou diminuída (Deleuze, 2002).

Como a aprendizagem possui um caráter de desprendimento (transformação de si) e as forças que nos acometem são imparáveis, a ênfase está em como o indivíduo vivencia essa experiência – se aflito, apegado a um Eu imaginado e reforçado, ou se desprendido, em fluxo com as forças. São impeditivos da invenção a impossibilidade de autopoiese e obliteração do processo inventivo, coisas que acontecem quando o sujeito toma a sua subjetividade como verdade, um apego ao senso comum da recognição, formando verdadeiros regimes totalitários do pensamento.

> Pois é exatamente em torno do "eu" que a besteira se forma, com seu rosto de olhos fixos, segura de si mesma, surgindo do fundo dos lugares-comuns, das ideias feitas, dos falsos problemas. E, sem dúvida, o que Deleuze nos ensina, aquilo que é o mais difícil e que deve, a cada vez, ser retomado e confirmado, é a necessidade de escapar dessa fixação primeira sobre o eu, dessa tentação de uma subjetividade partilhada de maneira demasiadamente

> universal, aquela em que a busca sem saída da identidade e a generalidade vazia se confundem. Trata-se, sem dúvida, de atravessar esta bruma ou esta cortina da subjetividade para liberar, por detrás ou ao longo dela, o espaço infinito daquilo que ela nomeia, reconhecendo como tais a única base segura, o único indubitável existente: as multiplicidades e as singularidades. (Schérer, 2005, p. 4)

Se concordamos que há forças que impedem uma invenção de um si permanente, somente há sedentarismo, portanto, quando se realiza um apego de si, um movimento de retração que se encontra na gênese do sofrimento humano, com efeitos nefastos para a inventividade. O resultado é uma morte que coexiste com a vida – existência sem potência.

De onde vêm tanto os vetores que demandam criação subjetiva, quanto aqueles que encarceram a vontade de potência e performam um apego ao senso comum, senão nos aspectos sociais, culturais, políticos? As máquinas sociais podem, assim, potencializar ou entravar a inventividade. A escola, enquanto máquina, age da mesma maneira – *lócus* que maquina acoplamentos técnicos, sociais e políticos.

Deleuze e Guattari nos mostram que as subjetividades produzidas no contexto de produção e consumo são fundamentais para a continuidade do *socius* estatal moderno e independe a posição social ocupada pelos indivíduos. Trabalhadores(as), consumidores(as), empresários(as), chefes(as), professores(as), alunos(as)… Todos podem ser subjetivados e se tornar escravos da lógica do capital. Isso explica a defesa que muitos indivíduos subjugados fazem do funcionamento da máquina do capital, pois o capitalismo consegue monetarizar seus limites, reterritorializar fluxos, não permitindo a chegada à esquizofrenia, a ruptura total com os códigos ou territórios. A esquizofrenia é o limite exterior do capitalismo, limite que nunca é atingido. O que é descodificado por um lado, é axiomatizado por outro.

Em tempos de crise econômica, o capitalismo impõe sua demência esquizofrênica acelerando processos de desterritorialização e reterritorialização visando evitar a sua morte pela baixa tendencial de acúmulo e lucro, o que provoca profundas crises na economia do desejo[38]. Para Guattari e Rolnik (2013), esse processo acelera o descarte de modos de existência, levando-nos a investir em fábricas de subjetividade serializadas, exigindo muita coragem para criar territórios singulares. As redes sociais criadas na era da internet nos dão mostras diárias do sistema. Nesse contexto, subjetividades dissidentes se fazem muito necessárias para a liberação do processo desejante e constituição de territórios singulares. Urge fazer coro aos "inconscientes que protestam" (Deleuze, 2013, p. 34), privilegiar a produção de linhas de fuga, intensificação de desejo esquizo.

Para privilegiar tais fugas, é preciso compreender o papel das linhas molares, duras, inflexíveis – as que existem para produzir desejo reacionário. A psicanálise, assim como o campo da psicologia moderna, também está apoiada na analítica da verdade, pois, desenvolvem uma interpretação universal sobre o desejo. No entendimento da escola freudiana, o desejo é pensado a partir do complexo de Édipo, o que estabelece o desejo enquanto falta, fragmentação da vontade de potência, uma busca incessante por uma completude que nunca virá.

> Trata-se da lei proibitiva, da Lei do Pai, que parece agir de modo universal, ao ser tomada como fundamento por excelência da linguagem e da cultura. O que estaria pressuposto ali é que uma experiência original de prazer foi proibida e recalcada, e que o desejo emerge como falta, como um anseio ambivalente que incorpora aquela proibição, mesmo quando busca transgredi-la. Mas, poder-se-ia perguntar, será que o desejo é não apenas necessariamente fundado pela proibição, mas também estruturado nos mesmos termos? Além disso, seria a lei assim tão rígida? E, será que a satisfação é sempre tão fantasmática? (Peixoto Júnior, 2004, p. 118)

Na filosofia deleuze guattariana, o desejo faltante é o desejo reacionário, típico das subjetividades capitalistas, desejo preenchido pelos acenos do poder, desejo pelo sucesso, pelo prazer, fama, dinheiro, vitória, competição, individualismo, capacidade de oprimir, mandar, determinar, sobrepor. Enquanto máquina aliada ao *socius* produtivo/consumista, as escolas operam verdadeiras fábricas subjetivas neuróticas, promovendo aprendizagem recognitiva que ignora processos de singularização.

Para a produção de outras subjetividades, os autores apontam para a necessidade de uma máquina de guerra que não tenha a guerra por objetivo, mas a luta contra espaços e tempos estriados. É o fora do Estado que visa então ocupar e promover espaço e tempo lisos que possibilitem o nomadismo subjetivo, a busca por intensidade que não seja conduzida para fins imersos na lógica produção-consumo que movimenta o ciclo de acúmulo de capital.

Esta luta através da máquina de guerra se dá no nível dos axiomas, no nível da micropolítica ou uma política menor. As estratégias incluem não permitir que movimentos revolucionários sejam reterritorializados pela máquina estatal, utilizando os axiomas para a produção de novas subjetividades, outros modos de expressão e vida, evitando uma burocratização e acoplamento na máquina capitalística. A busca é pelo que Nietzsche denominou de transvaloração de todos os valores (Deleuze, 2018).

Como todos são escravos da subjetividade capitalista, o capitalismo é a mais drástica de todas as formações sociais. A luta é, portanto, pela produção de Corpo Sem Órgãos (CsO), Conceito retirado de Artaud, que remete a uma organização maquínica não determinada pelo social. Lutamos pela produção de intensidades, composição estética que dista dos fins produção-consumo, uma subjetividade que não deseja o poder, o

fascismo, o domínio. A pouca intensidade de existência é facilmente capturada pelos agenciamentos de poder, pois uma vida triste é o primeiro passo para o desejo de dominação. Agenciamentos de poder incluem a família, a mídia, as escolas, as empresas, as redes sociais, pois, se tudo é máquina, os mais diversos acoplamentos podem funcionar como dispositivos de subjetivação. A vida alegre, ativa, que produz inconsciente é, assim, o objetivo da esquizoanálise, um modo de "fazer funcionar" certas singularidades.

Distante dos movimentos reacionários, podemos entender o desejo esquizo como produtivo, incontrolável, singular, que acontece e escapa das linhas duras das máquinas reguladoras. Sendo esquizo tudo aquilo que escapa, que desvia das normas, questiono se não temos o risco de um mergulho no caos, um olhar para o abismo do qual não há possibilidade de reorganização cognitiva, "Será que é possível captar a potência da droga sem se drogar, sem se produzir como um farrapo humano?" (Deleuze, 2013, p. 35). Schöpke (2017, p. 288) questiona o mesmo:

> Ou seja, será que é possível fazer movimentos de desterritorialização ou, simplesmente, experimentar novas potências e intensidades sem precisar ser um drogado, um louco ou um pervertido? Como se abrir para o fora sem se perder completamente no caos?

Não se trata de defender uma subjetividade caótica. De antemão, afirmo que não há possibilidade de não se relacionar com o espaço-tempo estriado, mesmo para o nômade, mas a busca é pela subjetividade que não se submete ao Estado (como não há aula sem amarras de poder). O nômade investe sempre que possível no espaço e tempo lisos ao promover uma relação de afetos com os desejos. Logo, máquinas de guerra não reterritorializadas pelo capitalismo continuam a promover então espaços-tempos lisos que permitem potencialização de intensidades que configuram subjetividades nômades, num processo que

Guattari e Rolnik (2013, p. 35) denominaram de “processos de singularização da subjetividade”.

A mudança social passa, então, pela capacidade de acoplamento com processos de transformação do real. Para combater a escravização desejante imposta pela captura de fluxos do capitalismo, Deleuze e Guattari propõem a esquizoanálise como forma de criação de novas realidades, intensidades, CsO (conceitos sendo tratados aqui como sinônimos), o que possui um sentido clínico para uma singularidade subjetiva neurótica, uma vez que o neurótico está investido com todas as suas forças no Eu narcísico, mas também há um sentido político afirmativo frente às necessidades do capital. O trabalho da esquizoanálise é, portanto, devolver um sentido afirmativo à própria vida, devolver ao desejo o que foi capturado pela máquina capitalística. Nas palavras de Carvalho (2019, p. 15):

> A esquizoanálise, como veremos, não é uma proposta teórica excêntrica, é uma produção concreta de rupturas nos pontos de subjetivação institucionalizados e nos padrões de subjetivação instituídos. Em termos simples, a esquizoanálise é uma estratégia de alteração nos padrões institucionais de contra-produção de desejo, isto é, de tudo o que se pretende afirmar como singular, diferente, único. Por conseguinte, a esquizoanálise produz a sua própria instituição, pois ela precisa de outros pontos de apoio para que os seus sujeitos vivam sem as estratégias de expressões de rotulagem. Supostamente, isto tem um impacto profundo na educação institucionalizada.

Dentro da Psicologia, a esquizoanálise sugere uma nova clínica, a clínica das diferenças e do devir (tornar-se). Sob essa perspectiva, o sujeito vai além de seu diagnóstico e de seu teatro edipiano, podendo desconstruir rótulos e definições universais, afirmando-se e intensificando suas capacidades e potências como singularidades.

Devemos não confundir o processo de esquizofrenia que é a produção desejante com a condição clínica do esquizofrênico, mesmo que se

reconheça a positividade de resistência da loucura, pois é aquele que sofre de não reconhecer a separação entre sujeito e objeto, justamente uma das críticas apresentadas acima. O esquizo é aquele que se desterritorializa e ao territorializar se faz no processo de reterritorialização, num movimento incessante, nômade, mais capitalista que o capital. A esquizofrenia é o limite absoluto, o fim intensivo do capital.

Retomando a aprendizagem com conceito de desejo esquizo, há uma relação estreita, afinal são as potências dos encontros, os acoplamentos maquínicos que levam a zonas de intensidades singulares, em confluência com a produção para si do CsO; aprender, nesse sentido, é, também, descodificar, produzir linhas de fuga, esquizofrenizar – aprender-esquizo ou **esquizoaprender**.

Logo, aprender está diretamente ligado à possibilidade de ser afetado, uma vez que não há problematização ou criação em cima daquilo que não nos intensifica. É desta forma que aprender se relaciona ao CsO, precisamente quando há uma recusa em ser um organismo subjugado pelo *socius*, quando insurge-se a falar por si. Sendo o corpo organizado pelo Estado profundamente delimitado em suas possibilidades, seus atos tornam-se previsíveis e rapidamente capturado pelo modo capitalista de ser e existir. Contudo, o CsO não comporta fechamentos, quer ser rachadura – corpo fendido (Mossi, 2015), inventar e ter direito aos próprios problemas. Assim, **aprender é, também, inventar um CsO para si**.

Se entendermos a invenção de si e do mundo (Kastrup, 1999) como movimentos de problematizações, de pensar o impensado, cabe entender o processo a partir de processos desejantes que se contrapõem à ordem dominante:

> É para desordenar o teatro da representação estética que a invenção de si mesmo é compelida a assumir a experiência da estética esquizopolítica. A esquizopolítica implica toda e qualquer possibilidade de fuga dos modelos dado que a afirmação do desejo é metamodelar, não possui modelo. Sendo assim, o sujeito na estética esquizopolítica encontra-se sempre no picadeiro do imprevisto, na orla da inventividade, na franja delirante do que está além dos simulacros e das padronizações. (Carvalho, 2018, p. 39)

Esquizoaprender é um ato político, uma política cognitiva (Kastrup; Tedesco; Passos, 2015), uma maneira de enfrentar a homogeneização estética das semióticas capitalistas. Nesse sentido, aprender de forma esquizo é uma **esquizopolítica** (Carvalho, 2018).

Para que o acoplamento aconteça, as máquinas desejantes precisam ser afetadas pelos signos, aos possíveis fluxos do encontro. Da mesma forma, **aprender é estar sensível aos signos**, isto é, antes de tudo, ser capaz de problematizar, sentir às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente. "Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados" (Kastrup, 1999, p. 151). Signos, aqui, não tratam da discussão linguística. Gallo (2017) explica que Deleuze, ao discutir a teoria dos signos, caracteriza a aprendizagem como um encontro com símbolos, mas, mais do que isso, retira a ênfase do ensino, ato de colocar signos, para a aprendizagem, a fortuidade dos encontros.

> Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja "egiptólogo" de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (Deleuze, 2003, p. 4)

Se aprender é uma sensibilidade, uma experimentação às intensidades, a possibilidade de cortes de fluxos dos acontecimentos do corpo, então a aprendizagem é um **processo sensório-corporal e não meramente racional**. Citando Deleuze (2006, p. 48), "não há ideomotricidade, mas somente sensoriomotricidade".

Para Gallina (2008), é o empirismo de Hume que permite a Deleuze colocar o corpo em jogo, entendendo os dados empíricos como a força que move o pensamento a partir de afetos. Como afirma Mossi (2015, p. 1543): "Na esfera de uma teoria em ato, tal como a tratamos aqui, aprende-se o tempo todo, aprende-se com o corpo inteiro". Na mesma toada, Kastrup (1999) nos ensina que nessa concepção há um estatuto da conduta, o movimento é a ideomotricidade (ser=fazer=conhecer), um fazer ontológico. A cognição é entendida como ação, mas não se trata do tradicional campo científico do desenvolvimento motor, pois esse se limita a observação positivista (uma perspectiva supostamente neutra). Ao contrário do tradicionalismo moderno, não se reconhecem estruturas *a priori*, modelos de existência, pois a estrutura biológica que possuímos condiciona, mas não determina e o processo de criação subjetiva continua imprevisível, alavancado pela hesitação, uma perturbação – ou, como afirmam Maturana e Varela (2001), um *breakdown*, quebra que assegura a continuidade de fluxos. Portanto, há um enraizamento da cognição no corpo.

O que foi dito pode ser corroborado pelas pesquisas neurais que afirmam o cérebro como estrutura que muda a todo o momento, fruto de sua própria atividade: enação com o sentido de invenção do mundo (Maturana; Varela, 2001). Como o sistema nervoso se expande em novas conexões, há constantes variações que nem sempre produzem efeitos visíveis: pequenas mudanças de grau, algo só permitido devido à arquitetura indefinida e dinâmica cambiante do cérebro. Logo, o sistema

nervoso não representa, não há dualidade, e a aprendizagem de algo exterior só existe na perspectiva da observação – não há causa e efeito, mas correlação, compatibilidade ao meio e não adequação. Se a cognição é corporificada, a enação, além de corporificação, é criação de mundos.

Segundo Kastrup (1999), a aprendizagem começa com uma representação, com instruções simbólicas, mas só se consuma no acoplamento direto, enação, encarnação, corporificação. Isso nos permite afirmar que aprender não é representar, mas agenciar-se. Agenciamento é comunicação direta, sem representação mediando, vivenciar e não experienciar sob a luz de uma racionalidade. **A aprendizagem é, assim, acoplação maquínica**. Mas não se pode confundir mecânico com maquínico, pois, enquanto no primeiro há elementos prévios, no segundo há conexão de fluxos, processos e máquinas heterogêneas. Aprender como elemento maquínico é eliminar distâncias. Aprendizado como agenciamento maquínico deixa evidente que o resultado não é uma repetição, mas a criação, o devir (Kastrup, 1999). Essa compreensão é fundamental para abandonarmos exercícios escolares que massacram possibilidades de criação, um convite a uma educação menor,

> […] a educação, ou melhor, a Educação – escrita assim, em caixa alta –, a Grande educação, educação Maior, focada na aprendizagem de conteúdos fechados, e não ao sabor dos encontros que porventura podem instigar o pensamento a pensar, como nos propõe Deleuze, parece ter-nos feito esquecer que temos corpo. Ou melhor, deu-nos momentos específicos e bem datados para lembrarmos que temos um. E nos fez pensar que temos um só. (Mossi, 2015, p. 1543)

Mossi (2015) alega ainda que a educação maior nos faz esquecer que possuímos um corpo, ou, pelo menos, um corpo que pode mais do que a disciplina prevê, do que as costuras das fendas procuram prender. É preciso que possamos pensar de formas outras sobre o(s) corpo(s) que foi/foram subjugado(s) à lei da razão, considerados empecilhos ao

aprender: aqui a visão é totalmente contrária. **Aprender, então, trata-se de um corpo em constante reconstrução pelas intensidades que o atravessam nos encontros**; não há evolução, caminhos a serem seguidos, mas um corpo que se torna e se transforma em diferença a cada nova problematização; um corpo antropófago, consumidor, composto por muitos outros.

De forma ainda mais radical, uma vez que esse processo de construção sucessiva nos encontros é estritamente singular, **aprender está no campo da multiplicidade**, uma vez que ninguém aprende as mesmas coisas em tempo e espaços delimitados: "O signo implica em si a heterogeneidade como relação" (Deleuze, 2003, p. 21). Para reforçar o argumento, cito Gallo (2013, p. 8):

> Dizendo de outro modo, aprender é sempre encontrar-se com o outro, com o diferente, a invenção de novas possibilidades; o aprender é o avesso da reprodução do mesmo. Segundo Deleuze isso se dá porque se aprender é relacionar-se com signos, eles, como problemas, pedem uma resposta e esta é sempre singular, inovadora. Cada um reage aos signos de uma maneira; cada um produz algo diferente na sua relação com os signos, o que equivale a dizer que cada um aprende de uma maneira, a seu modo singular. Ou seja, numa mesma aula, com um mesmo professor, múltiplas aprendizagens acontecem, na medida em que são múltiplos os alunos e que cada um aprende a seu próprio modo. A heterogeneidade de que fala Deleuze é esta multiplicidade. É por esta razão, por ser relação, que o signo implica em heterogeneidade, em diferença, e não em mesmidade, na contramão dos esforços de toda a pedagogia escolar com sua maquinaria de serialização, de produção de subjetividades em série.

Kastrup (1999) afirma que para compreendermos a aprendizagem como um processo nessa chave filosófica, há uma necessidade de incluir o tempo e o grupal nos estudos da invenção, dois pontos cegos do cognitivismo. Enquanto organização autopoiética a partir de relações em rede acentrada, a aprendizagem é multidimensional e sempre apoiada no devir – uma posição sempre rejeitada pela psicologia moderna.

Há um problema nas concepções modernas que separam objetivamente sujeito e objeto que é explicado pela clausura dos limites, o que é distinto de fechamento completo. Clausura dos limites é devir permanente, sistemas em processos nas dimensões celular, sistêmica e social, sendo que a única invariante é a rede. Existe, assim, um fechamento no espaço e uma abertura no tempo, invenção de regras, fundamentos constantemente aterrorizados por aberrações e não regras de invenção definitivas e universais. Os limites não isolam o sistema, tudo o que pode afetar o sistema é o fora e não o exterior.

Dentro de uma perspectiva limitada, a estabilização operacional na dinâmica do organismo não incorpora seus processos, de modo que um dado momento subjetivo não traz em si todas as subjetividades abandonadas no processo. Daí parecer que a cognição representa um mundo pré-existente, mas interno e externo só existem para o observador científico positivista, quando este gera um falseamento do problema de invenção, um primado do simbólico, uma conservação do estatuto *a priori*.

Defendo, então, uma cognição ampliada, distante dessa visão limitante e inseparável tanto dos devires que cavam rachaduras nos esquemas recognitivos, quanto do coletivo, em que seu poder inventivo se amplifica. Assim, **o aprendizado empreende um movimento rizomático**. A cada ampliação rizomática, não se descobre uma verdade, mas atualiza-se uma virtualidade. Em termos práticos, significa que não existem conhecimentos fundamentais no ensino, não há base alguma, mas conexões absolutamente descentradas – o que desfere um golpe mortal em termos muito caros na filosofia da educação, termos como estágios, fases etc.

A aprendizagem não busca o antecipável e acaba por encontrar o imprevisto. Logo, como afirmado muitas vezes por outros argumentos, a

aprendizagem é um processo do qual não temos controle. Se o viver é autopoiético, a cognição deve ser dita invenção, cujos dois resultados, cujos dois inventos, igualmente imprevisíveis, são a estrutura da cognição e o mundo conhecido. Como afirma Monteiro (2016, p. 211):

> Na perspectiva de Deleuze, podemos pensar a aprendizagem como algo muito mais que aprender um saber. A aprendizagem emerge do desejo; assim, ela nos escapa e por isso ela descontrói o plano, o planejamento, imobiliza a maquinaria escolar.

Conceber a aprendizagem como processo diferencial demanda superação do projeto moderno de purificação das formas, que impede a compreensão do hibridismo entre indivíduo e sociedade, aprendizagem em redes múltiplas potencializada pelas novas técnicas.

> É preciso pensar a cognição como invenção, como potência de diferir de si mesma. Nesse caso, ela funciona, em princípio, por divergência, realizando bifurcações em seu trajeto. Após divergir, a cognição inventa regras que trabalham no sentido da recognição. Mas estas são sempre temporárias, posto que continuam sujeitas as transformações e a novas bifurcações. (Kastrup, 1999, p. 202)

Invenção é, em sentido primordial, invenção de problemas, cognição em devir. Mas a abertura ao devir não diz tudo sobre a invenção, pois necessita ainda da produção. Produção de si indissociável de uma produção de mundo, formas *ad hoc*, agenciadas coletivamente e maquinicamente pelo desejo. Isso somente acontece na prática com a matéria, na enação, pois **o processo de aprendizagem acarreta invenção de problemas**.

As problematizações agem no corpo, promovendo mudanças necessárias de subjetividade, desapegos, então o aprender produz uma violência, uma forte reação ao encontro. Como afirma Mossi (2015, p. 1550): “Exercitar o pensamento, provocar nele torções e violências,

colocar as teorias em funcionamento já se trata de uma ação prática que, em seu próprio ato, modifica o que está sendo teorizado, intervindo em outras possibilidades produtivas da própria ação". Isso significa dizer que o aprender é sempre uma **mudança intensa de natureza (duração pré-individual) e não somente de grau (repetição na matéria)**.

Todavia, é imperativo não incorrer no erro de dicotomizar aprendizagem recognitiva e inventiva. O que se manifesta é a ausência da invenção nos estudos da cognição (Kastrup, 1999) e nas pedagogias (Gallo, 2017). No corpo, são processos que se dão concomitantemente e isso significa que **aprender demanda gastar tempo**.

Dentro de uma enação, de uma cognição inventiva, há recorrências incessantes, uma vez que a representação continua no sistema. Mas não existe o inverso, algo similar a uma metafísica computacional que promove resultados a partir de parâmetros estabelecidos. Aprender demanda esforço, estudo, treino, repetição, prática. Assim, vemos aqui a necessidade da repetição, do esforço, pois a aprendizagem não acontece do nada, não é algo transcendental.

> Por isso, quando pensamos que perdemos nosso tempo, seja por esnobismo, seja por dissipação amorosa, estamos muitas vezes trilhando um aprendizado obscuro, até a revelação final de uma verdade desse tempo que se perde. (Deleuze, 2003, p. 21)

Entretanto, essa repetição não é a do mesmo, mas uma repetição com o retorno do diferente, comportando sempre partículas ainda que mínimas de produção do novo. A aprendizagem, sendo uma resposta singular, não surgirá pela reprodução do mesmo. Dessa forma, **aprender é singularizar, diferenciar na repetição**.

Para políticas cognitivas não há modelos ou métodos dados, em comum somente a multiplicidade de forma que não submetem o processo ao resultado, mas abrem a aprendizagem para novos agenciamentos

> Aprender é, então, fazer a cognição se diferenciar permanentemente de si mesma, fazê-la bifurcar. A política da invenção é, então, uma política de abertura da cognição às experiências não-recognitivas e ao devir. (Kastrup, 1999, p. 193)

Isso demanda abertura aos afectos, produção incessante de novos problemas, pois "a aprendizagem não cessa com o saber, não obstaculiza a continuidade do processo de diferenciação de si mesmo. Aprender a aprender é, então, também paradoxalmente, aprender a desaprender", abertura para o virtual (Kastrup, 1999, p. 194).

Além do "tempo perdido", para Gallo (2017) aprender demanda presença, exige que o aprendiz se coloque por inteiro e exige relação com o outro – professor, colega etc. Entrar em contato, em sintonia com os signos é relacionar-se, deixar-se afetar por eles, na mesma medida em que os afeta e produz outras afecções. Portanto, aprender é da ordem do acontecimento, **aprende-se junto com alguém e não a partir de alguém**; o problema nunca está em si, mas, sim no contexto;

> Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem "faça comigo" e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. (Deleuze, 2006, p. 48)

Acontecimento que acontece em uma agonística trágica: forças ativas como criação e forças reativas como recognição. Sempre uma troca de forças, forças reativas que conservam o corpo e forças ativas que modificam o corpo. Esse jogo agonístico nos transforma o tempo todo, o que nos leva a entender que **aprender é afirmar a vida**. Tal ato demanda coragem, enfrentamento das moralizações que nos impelem a seguir ritos, a produzir e consumir dentro de uma ordem que nos captura e nos transforma em pequenas engrenagens sem distinção. Como afirma Carvalho (2015, p. 25): "é preciso afirmar a vida fora daquilo que nos dizem que é a vida; a vida não está nas palavras de ordem".

Aprendizagem na cibercultura

Quando entendemos que o tempo é produtor de novas conexões, não podemos negligenciar as diferentes formas de aprender ocasionadas pelas novas tecnologias, pelos avanços nos campos da informática e comunicações. As transformações que essas ferramentas técnicas propiciaram são tão intensas que qualquer investigação sobre a produção do humano que as desconsidere estará extremamente limitada.

Kastrup (1999) entende que a questão foi atacada em três formas distintas, nas quais nos alinhamos à terceira perspectiva. A primeira, denominada teoria da projeção orgânica, entende qualquer artifício criado pela cultura como fundado no organismo, cooptado pelo instinto. Eis uma compreensão limitada, pois o ser humano se caracteriza para muitos modos de viver para além do instinto. Igualmente distante de nossas concepções está a compreensão apoiada na teoria computacional, ancorada na filosofia mecanicista, em que há uma recusa das fronteiras entre os domínios da natureza e do artifício. Mas, conforme dito previamente, é uma forma de pensar que distingue claramente sujeito e objeto, com o acesso à técnica ampliando as concepções do pensamento humano numa relação de causa e efeito. O cognitivismo computacional separa a cognição da experiência e da consciência, limitando o espaço para os afetos, para o corpo.

Por fim, a linha teórica que nos interessa, a compreensão da técnica pelos estudos da produção de subjetividade. Nela, a técnica é entendida como um vetor de força, um novo modo de colocar o problema, pois o conceito de subjetividade substitui o de sujeito, indissociável do processo. Pensa-se o indivíduo pelo campo de subjetividade, as condições da produção, operação radical que inclui da mesma forma os objetos, o ambiente, pois tudo é máquina de produção subjetiva.

Se incluirmos as tecnologias na equação, o computador se torna uma máquina de produção de cognição, criação de subjetividades em uma cultura cibernética (Lévy, 2010, p. 172; Kastrup, 1999, p. 177). Isso leva a um estruturamento contínuo do organismo com o meio, inclusive as técnicas, uma relação inventiva, devir-ciborgue: "sujeitos e máquinas agenciam-se e entram em acoplamentos que podem engendrar novas máquinas e novos sujeitos, em pleno exercício de seu inacabamento e em constante ultrapassamento de seus limites" (Kastrup, 1999, p. 174).

Há, portanto, uma forma radicalmente nova de pensar, conexão maquínica com velocidade e capacidade de armazenamento incrivelmente acima da biologia humana. A rede mundial entra nesse processo como um agenciamento coletivo que está muito além do humano, "agenciamentos sociotécnicos, que retiram o sujeito da condição de centro do processo de conhecimento" (Kastrup, 1999, p. 178), ou seja, não há mediação representativa, mas acoplamento maquínico imediato.

A face coletiva no agenciamento técnico, muito evidente nas transformações das relações quando acontecem as panes, deixa claro que o homem não domina inteiramente as técnicas, há um caráter subversivo das mesmas. Isso não significa um caminho tecnofóbico, uma luta contra a revolta das máquinas, pois isso somente seria possível se não houvesse relações humanas no processo. Somos determinados completamente então? Não, somos "jogadores de futebol", participamos do processo, mas não decidimos o jogo sozinho, uma vez que o agenciamento técnico só existe dentro de um agenciamento grupal. Um coletivo não remete ao social, mas ao múltiplo, uma rede de processos dividida em dois níveis: o molar das formas visíveis e o molecular onde se dão as afetações recíprocas. A invenção ocorre no plano molecular, não visível.

> […] toda forma constituída, guarde ela uma maior ou menor potência inventiva, pode sempre, de direito, ser desmanchada e reinventada de acordo com a sua comunicação com o plano de agenciamento coletivo, onde fluxos diversos estão em movimento permanente. (Kastrup, 1999, p. 188)

Há, nesse aspecto, uma comunicação efetiva entre o vetor técnico e o vetor cognitivo na constituição da subjetividade. A informática é considerada por Guattari e Kastrup, bem como outros como Lévy, Castells etc. como o mais recente e importante equipamento massivo de subjetivação. Lévy (2010), por exemplo, entende a interface como um campo de agenciamentos, algo que não é individual, nem social, nem técnico, nem do sujeito, não há dicotomias ontológicas. O resultado é complexo e pode levar a novos territórios existenciais, ou mesmo para amplos processos de homogeneização. Isso depende das relações que se estabelece com a tecnologia, em especial a informática, que pode ser utilizada como uma potente ferramenta de controle aos que comandam distintas instituições sociais dentre elas as instituições escolares.

Para Lévy (2010), a interface não é mera comunicação, mas produção heterogênica subjetiva em nível molecular, possibilidade de invenção cognitiva. A técnica reage sobre a vitalidade do vivo, ampliando a sua potência inventiva pela criação de novas necessidades, um instrumento heterogenético, virtualização das formas atuais de cognição, invenção de necessidades, potência de artificialização da cognição e de virtualização da inteligência, cognição como híbrido de natureza e artifício. Não há reversibilidade, retorno a uma estabilidade, homeostase, mas sempre criação do novo. **Aprender na cibercultura parece ser, portanto, aderir às velocidades das técnicas, ser atravessado pelas forças cibernéticas.**

Mas, uma vez que a aprendizagem não pode ser controlada, que o capitalismo está sempre à espreita para suas reterritorializações, os resultados são incertos e algumas tecnologias podem travar o processo

de criação, sendo impossível prever os efeitos – Vide o Facebook no Brexit (2016), eleição de Donald Trump (2016) e o uso do WhatsApp nas eleições no Brasil (2018). Os futuros efeitos da cibercultura são imprevisíveis e, possivelmente, complexos, ambíguos, contraditórios, múltiplos, modificador de cartografias do desejo.

Ciente desses perigos e atentos para sintomas presentes na atualidade, Carvalho (2019) aponta três diagnósticos para o que denomina de "manicômio *open door*", clara referência às notícias diárias acerca da política contemporânea que nos colocam o desafio de manter a sanidade. São eles: a desterritorialização absoluta negativa, "um tipo de dragagem, de sucção de energia, ou da potência do desejo em nome das cauções de controle de qualquer sistema de dominação de significado" (Carvalho, 2019, p. 15); a posição paranoica do sujeito de massa, uma sujeição dominante com ímpetos destrutivos a qualquer singularização; e, por fim, os arcaísmos redentores, que para o autor trata-se de uma busca por reterritorializações antiquadas como um modo de operar na velocidade da sociedade capitalista, ávida por desterritorializações – redutos salvadores para nos ajudar num mundo tecnológico que não conseguimos processar a contento.

São diagnósticos profundamente entrelaçados com o avanço tecnológico e as mudanças cognitivas pelas quais passamos a partir dele. Para Carvalho (2019, p. 19), "o mundo do ambiente virtual é um agenciamento de desterritorialização absoluta, um novo ponto de subjetivação em curso, um ralo que nos draga". A questão que o autor deixa no ar é acerca da possibilidade de pensarmos outros pontos de subjetivação na insanidade do mundo virtual contemporâneo.

Ainda que a Educação Física não trate diretamente do tema tecnologia, não podemos nos furtar de pensar a relação entre cognição, aprendizagem, escola, capitalismo e cultura corporal, por várias razões:

os alunos que recebemos são provenientes desse novo mundo cibernético, cresceram e criaram subjetividades dentro do mundo virtual; a própria cultura corporal está se transformando, profundas modificações em seus códigos, esportivização dos gestos, recriações intrincadas com as novas tecnologias que vão do Pokémon Go ao uso do VAR no futebol; as crianças estão igualmente imersas nos processos axiomáticos capitalistas amplificados pelas tecnologias, são parte das cartografias insanas, subjetividades capitalizadas, neurotizadas – o que demanda urgência em pensar outros modos de educar.

Assim, concordo com Carvalho (2015) que urge produzir outros processos desejantes, nos desfazermos de territorialidades negativas, afirmar a vida em sua singularidade, criarmos nossas redes de afetos para escaparmos da solidão, ocuparmos espaços públicos que sujeitem a máquina e não se assujeitem ao capital, utilizarmos o caos como forma de constante renovação de valores, nos projetarmos ao desconhecido, sem receio dos aportes da ordem, escapar dos microfascismos, direito a um estilo, constantemente relembrar do processo de constituição de minorias, rachar funções pré-concebidas, experimentações existenciais em ações coletivas.

A questão que me guia é esta: como as forças esquizo podem trabalhar a favor da revolução? Deleuze e Guattari introduzem a esquizoanálise como método, mas sem manual. O objetivo é colocar em funcionamento as máquinas revolucionárias, as máquinas desejantes e esquizos e máquinas analíticas, sob uma psicanálise outra, todas acopladas: é a recolocação do problema em termos de produção. Como não há manual, a esquizoanálise pode ser muitas coisas. Poderia inspirar pedagogias?

Gallo (2004), ao ser influenciado pelo conto *Minority Report*, por Deleuze e Guattari, Foucault e Kafka, aponta o relatório da minoria como

a possibilidade de saídas. A confiança no devir menor não nos aponta saídas únicas, finais e transcendentes, pois o destino não é traçado de antemão, mas nos ensina a lição de sempre a buscar. O convite é, portanto, por lançar mãos à obra na construção dessas possibilidades de saída. Na seção final que vem a seguir pretendo colaborar para esses propósitos, aportando reflexões e criações conceituais que podem servir de ferramentas para se pensar em modos outros de aulas cuja finalidade seja promover microrrevoluções do desejo.

Virtualidades didáticas

Após uma compreensão ampliada dos processos que possibilitam o aprender, adentro algumas propostas didáticas. Simplificando, a questão que importa aqui é como ensinar privilegiando uma aprendizagem do intempestivo, incontrolável, imprevisível? Não posso produzir modelos, sob pena de contrariar toda a argumentação produzida até aqui. Concomitantemente, não posso me furtar de proposições, de experimentos, ensaios e tentativas. Foi dentro deste modo de operar vacilante, ora com receio de manufaturar receitas, ora com vontade de produzir aulas potentes, que apresento algumas possibilidades, balizas que eventualmente escorem algumas experiências educativas. Longe de sugerir amarras ao pensamento, são virtualidades que funcionam como as construções funcionam para os *tracers*[39], como uma materialidade que permite traçar um percurso, de criar caminhos, de adaptação e ajustes, opções imanentes a um devir. Tenciono, como alega Carvalho (2016, p. 50):

> Desimantar as convicções das certezas, bem como os dogmas das práticas, as profissões de fé do pensamento, a ortodoxia das experiências, a fim de se produzir descontinuidades, rizomas ou *phylums*, contra tudo arborescente, isto é, derivado de uma só maneira de conceber as coisas.

O esforço marca, também, a tentativa de findar a luta angelical, as disputas conceituais tão discutidas nos capítulos anteriores, com o intuito de adentrar outro modo de trabalho, em que somente as ações inspiradoras realçaram a perspectiva de escritor. Assim, chego a um resultado de **treze virtualidades didáticas para uma Educação Física menor.**

Como entrada, penso que o(a) professor(a) deve **(1) possuir uma postura sensível ao devir**, as forças que o(a) atravessam, ao aumento singular de potência, ao processo de diferenciação. Não se ensina apegado a uma perspectiva única, alheio às multiplicidades, impedindo manifestações dos alunos, colocando barreiras para os acontecimentos da imanência. O que leva um(a) professor(a) a ser tão apegado(a) a uma subjetividade normatizada, fabricada nas entranhas da competição? Justamente as máquinas sociais alinhadas ao funcionamento axiomático do capital. Nas palavras de Carvalho (2018, p. 27):

> De fato, na medida em que as experiências sensíveis são reduzidas a um conjunto homogêneo de percepção e de afetação, condicionadas a um serialismo repetitivo de padrões estéticos, pode-se afirmar que as condições para a disseminação da vulgaridade encontram-se forjadas.

Vulgar aqui, para Carvalho, é a estética maquinada pelo *socius* contemporâneo, são as visões industrializadas da vida, algo presente em abundância. Ensina-se para o mercado de trabalho, para seguir regras sociais, para cumprimento de metas, para uma monetarização infinda, na qual a única saída é a constante movimentação reterritorializante do capital, que se traduz em *workaholics* da educação, em sargentos da instrução. Ensinar sem ser vulgar demanda entender a aula como uma potencialidade de acontecimentos e não como um espaço de condução irrestrita pelo docente, isto é, necessidade de uma abertura para a imprevisibilidade, não determinar de antemão o que deve ser feito. Gallo (2007, p. 10) reforça:

> O que significa suscitar acontecimentos na educação? Penso que seja abrir-se para o que acontece, em sala de aula ou nos outros espaços escolares, para além do planejado, do planificado, dos objetivos definidos de antemão. Atentar mais para a trajetória do que para o ponto de chegada. Pensar os tempos educacionais como Aion, como vivência do instante, e não como Cronos, planificação milimétrica das atividades.

Mais do que isso, penso ainda que ensinar remete a um exercício empático de **(2) estar atento às misérias**. Gallo (2002) nos ensina que os alunos podem estar acometidos por muitas misérias: falta de alimentos, de amor, de leitura, de amigos, de movimento, de roupas, de abraços, de risos, enfim. Estar sensível compreende, então, uma atenção para com as misérias, nas faltas que nos acometem. Isso inclui até mesmo as misérias do próprio professor, afinal, não se oferece o que não se possui.

A postura sensível pode, falsamente, passar uma ideia de *laissez-faire*, mas isso seria uma simplificação grosseira, pois entre uma intencionalidade hermética e uma aula atenta aos acontecimentos há muitos níveis. Não se negligencia o fato de que as escolas são compostas por linhas molares, mas se aposta na latência das linhas de fuga moleculares, naquilo que pode ser criado pelos encontros.

Também não há ingenuidade no que pode suceder a uma linha de fuga que não encontra suas máquinas desejantes, fluxos que estagnam seu processo criador por forças contrárias orquestradas pelo *socius* – a transformação em linhas suicidárias. Generalizar as crianças como subjetividades nômades, como se não vivessem no mesmo mundo capitalista dos adultos é temeroso e pode levar a uma romantização da infância. Crianças de qualquer idade, assim como os adultos, ofendem, agridem, atacam, oprimem, impedem modos de vida.

É diante desse espectro de possibilidades que o(a) professor(a) opera, de forma que defendo a **(3) necessidade de uma modulação do controle**. Há possibilidades, então, para um(a) professor(a) que deixa um

pouco de conduzir, quando intui certo potencial criativo, um encontro inventivo; mas há, também, possibilidade de uma atuação mais rígida, reforço de linhas molares, disciplinamento, sujeição dos corpos, sempre que o próprio movimento da vida estiver em risco, ameaçado por linhas destrutivas.

E como isso se dá em termos práticos? Penso que **(4) ministrar aulas é a arte da experimentação de encontros**. Através de ensaios o(a) professor(a) dá passagem a fluxos inventivos, apresentando ao aluno todo um universo desconhecido, agora aberto ao intempestivo. Se buscamos uma aprendizagem inventiva, criações e não meras recognições despotencializadas, "paga-se o preço do esforço renovado de uma experimentação permanente, que não se deixa capturar pelo automatismo da repetição mecânica" (Kastrup, 1999, p. 194). Um esforço de jogador em campo, em conjunto com outros dez parceiros e contra muitas outras coisas que não controla, como onze adversários, decisões equivocadas dos juízes, pressão ou vaias da torcida, efeitos climáticos etc. – não se decide sozinho, tampouco se perde a importância. Um esforço que demanda a ação sobre a matéria, concomitante ao processo de corporificação da aprendizagem.

Ao planejar suas aulas, o(a) docente pressente possibilidades, organiza elementos como quem planeja uma festa, buscando alguns momentos, alguns ápices de criação e libertação das amarras sociais. Complementando, então, podemos inferir que além de experimentar encontros, **(5) docência trata-se também de organizar encontros**. Esse princípio serve para distinguir o anterior de uma ideia caótica de experimentar por experimentar. Nesse caso, não há produção subjetiva, mas somente o acaso. Mantêm-se os movimentos dos dados, mas não se ignora o jogo maior, a articulação com as outras peças. Pensando com Deleuze e Guattari (2011c, p. 292), "devir não é produzir", e com

Kastrup (1999, p. 195): “Falamos em invenção da cognição, como inventiva e inventada, porque que ela é em parte devir e em parte produção”.

Experimentar novos encontros, esforçar-se na busca pelo novo, organizar possibilidades de agenciamento, ações didáticas que não contam com qualquer previsibilidade ou segurança. O professor imbuído nesse movimento se encontra em risco permanente, o risco de negar formulações estéticas pré-existentes (Carvalho, 2018), buscando uma esquizopolítica incessantemente, pois não basta experimentar, e sim buscar experiências fora das homogeneizações capitalistas, sob pena da experimentação se resumir em consumo – o que, em hipótese alguma, é algo novo ou contraprodutor.

Todo o esforço possui uma intencionalidade, ainda que singela, sem aspirações universais: **(6) ensinar com o intuito de produzir singularidades**. Mas tal intento numa escola organizada para a hegemonização pode nos levar a pensar que os meios não nos possibilitariam aspirações tão ousadas, entretanto, trata-se de reinventar esse lugar, produzir heterotopias.

> A questão, afinal, é se somos capazes de reconhecer e valorizar essas diferenças, ou se permanecemos, como professores, no papel de tentar trazer todos para o mesmo lugar, mesmificando. “Educação para todos” não significa, necessariamente, a mesma educação para todos. Que todos tenham acesso à educação é um projeto social e político mais do que necessário em nosso país; mas que cada um tenha acesso à educação segundo suas necessidades, de acordo com suas diferenças. (Gallo, 2013, p. 9)

Para atingir a produção de heterotopias, a experiência pedagógica não pode ser limitada pelo tempo estriado, milimetricamente controlado, tempo Cronos (Deleuze, 2015). Para Gallo (2016), devemos pensar o tempo da escola como o local do acontecimento, tempo de vivência do instante, tempo Aion, viver a experiência pedagógica de forma intensa,

pois quem se entrega ao espaço institucionalizado desiste da vida. Na visão de Deleuze e Guattari (2011c), criar experiências desterritorializantes por meio de linhas de fuga. O objetivo é entender que tanto o ensino quanto a aprendizagem são aventuras no pensamento.

> O que pode um(a) professor(a) agregar, que suspenda o movimento mecânico do fazer? A proposta é interromper a ação repetitiva dos fazeres educacionais, imprimir inventividade ao currículo, desenhando-o em rizomáticos contornos, ao mesmo tempo em que se estabelece rigor conceitual, escapando dos exercícios de fixação de conteúdos, tão caros aos sistemas de ensino, que investem pesado no modelo competitivo –, para buscar, experienciar saberes. Des-pedagogizar a educação hiper-escolarizada. (Transversal, 2015, p. 16)

Isso não significa, entretanto, que ser professor é ser qualquer coisa. Ao mover a atenção da emissão, aprender se torna um encontro que se realiza em conjunto. Estar junto demanda ocupar espaços, sensório-motricidade, corpo inteiro – um encontro no tempo, acontecimento espaço-temporal da ordem sensível, muito além dos aspectos racionais. O que se aprende exatamente remonta ao incapturável, mas o processo acontece sem correlação de causa e efeito com a ação docente, mas como agenciamento de forças.

Estas características da aprendizagem colocadas por Gallo a partir de Deleuze remetem diretamente às dificuldades dos docentes. Ensinar é, neste sentido balizar menos a emissão de signos e mais organizar encontros, o que exige certo desapego do resultado final e mais apreço pelo processo, pelas instâncias criadoras que acontecem nos encontros de corpos, ideias, sentimentos de uma aula. Ensinar estaria muito mais próximo de semear diferenças, possibilitar a invenção do problema, não balizar os rumos da resposta (Gallo, 2013).

Entretanto, que escola é essa que teríamos como foco a produção desejante, o combate aos fascismos, a afirmação da vida como fim? Certamente não é a que fomos educados e seria um otimismo ingênuo

acreditar que podemos construir tal escola sem resistência. As resistências podem vir das mais variadas instâncias, como dos órgãos oficiais, da família e mesmo dos alunos(as), que podem insistir em repetir as mesmas ideias, os mesmos movimentos, uma "memetização da vida" (Carvalho, 2015).

Por exemplo, nas aulas de Educação Física é comum meninos se recusarem a fazer danças, meninas se recusarem a fazer lutas e todos se recusarem a experimentar a cultura nordestina, para ficar em alguns. Como ensinar nessa situação? Uma das virtualidades observadas trata da **(7) associação com outras paixões**. Schérer (2005) cita uma "ode ao alho", uma brincadeira em referência a Fourier, para quem uma congregação das paixões é uma forma de despertar desejo no processo educativo orientado para fins sociais. Em seu argumento, Schérer questiona como ensinar gramática para o aluno que gosta de alho: a solução é combinar as duas coisas, produzir uma poesia em homenagem ao alimento. A recomendação é para "não ignorar e proscrever esta lógica natural do acordo entre o intelecto e os sentimentos e tornar repulsivo um trabalho que deve ser apreendido no movimento amoroso que o acompanha e o transporta" (Schérer, 2005, p. 10).

Talvez não seja somente o aluno que necessite de uma produção desejante como forma de superar um assujeitamento do corpo aos princípios educacionais de ordem. De fato, defendo justamente o contrário: o professor, para ensinar com potência, também tem direito a seus próprios problemas. Inspirados por Deleuze em sua entrevista para Parnet (1998), afirmo que se deve **(8) dar aula(s) sobre o que buscamos aprender e não sobre o que já sabemos**. A potência está na indagação, no questionamento, nas dúvidas. Assim como Foucault opera como pirotécnico na filosofia, o professor coloca fogo nas certezas, no lugar comum, na repetição despotencializada. Nada mais triste,

portanto, que a "mesma" aula repetida infindáveis vezes, somente para "cumprir tabela".

Ao habitar o território da aula, o(a) professor(a) é, de certo modo, também um cartógrafo – no sentido deleuze-guattariano, popularizado por Rolnik – e, como tal, pode acompanhar processos, ser atravessado por devires e intuir paisagens do desejo. Assim, como forma de avaliar constantemente o processo, ensinar é **(9) cartografar a possibilidade do desejo esquizo**. Avaliar aqui não passa perto das concepções tradicionais que enjaulam as possibilidades de as máquinas desejantes singularizarem, mas acompanhar fluxos e intuir possibilidades de criação a partir da rotina escolar.

Escóssia e Tedesco (2015) posicionam a cartografia como uma prática de construção de um plano plural de forças. Tal plano revela o processo de criação da realidade ao considerar não somente o plano das formas individuadas, mas a relação incessante com o plano das forças pré-individuais. Nesse sentido, as cartografias são recortes processuais para além da descrição formal, afetações que instauram diferenciações: novas formas ganham realidade. Diante disso, questiono, não funcionariam as aulas da mesma forma? Empreitadas cartográficas e docentes produzem subjetividades, agenciamento em todos os indivíduos envolvidos, inclusive no professor. Há, portanto, uma ética cartográfica em ação no quotidiano escolar:

> […] agir eticamente significa se colocar como ponto singular de uma infinidade aberta de relações, sem que sua ação se ampare em normas que funcionam como formas a priori, impostas do exterior à ação. A reticulidade do ato ético é o que permite passar de uma dimensão normatizante para uma dimensão de amplificação do agir. (Escóssia; Tedesco, 2015, p. 106)

A demanda do(a) professor(a), portanto, é operar com a "… coemergência eu-mundo, mas, sobretudo, precisa garantir a possibilidade de colocar em xeque tais pontos de vista proprietários e os territórios

existenciais solidificados a eles relacionados" (Passos; Eirado, 2015, p. 122). Em sentido semelhante e em uma de suas microteses, Carvalho (2015, p. 25) afirma a necessidade da produção de um inconsciente coletivo que grita "nós! nós! nós!", como uma forma de superar o sentimento de solidão criado pela realidade capitalista. Perseguimos, então, para ensinar, uma espécie de devir-matilha.

Ao se permitir vivenciar os inúmeros modos de ver emergentes de determinando acontecimento, o(a) docente não se toma como objeto, dissolvendo qualquer moralização do olhar sem, no entanto, se desfazer da observação. Isso não significa que não devamos emitir signos para ensinar e sim que precisamos nos desapegar deles, precisamos abdicar de nossa vontade de controlar o aprendizado de cada um de nossos alunos, apesar de todas as boas intenções que possamos ter com isso (Gallo, 2017). O que nos leva a pensar que **(10) ensinar demanda não se apaixonar pelo poder.**

Nada de muito original, afinal Foucault já havia dado esse mesmo conselho em 1977 no prefácio da edição americana do livro *Anti-Édipo* de Deleuze e Guattari. A articulação com a educação e função docente, entretanto, pode promover grandes mudanças didáticas, principalmente não amar aquele poder diminuto, presente no dia a dia, dissimulado – que para Carvalho (2015) são os piores possíveis, pois promovem uma eupsiquia conformista.

Tanto a escola quanto o(a) professor(a), nesta perspectiva de corpo e aprendizagem, perdem espaço que antes era central na transmissão do saber – precisaremos compreender que o corpo será atravessado por intensidades singulares e que o aprender não poderá ser cerceado; educaremos como quem cria espaços, promove encontros, realiza convites (Mossi, 2015). Baseado por esse princípio, o professor deve, nas palavras de Monteiro (2016, p. 215):

> Buscar novos territórios, criar novas composições. Esse é o desafio. Assim, cabe a nós, professores, sair do lugar de quem pensa controlar os processos de aprendizagem. Precisamos aprender a ignorar a lógica da desigualdade que sustenta a relação em que o outro aprende o que se ensina.

A questão com o poder não se limita ao micro, pois acredito que, sem recorrer a uma teleologia moderna, metanarrativas revolucionárias, ensinar é um ato em hipótese alguma desconectado das paisagens subjetivas mais amplas – se assim fosse, toda a discussão acerca do capital seria inútil. O que os princípios pedagógicos aqui defendidos exploram, então, é uma **(11) articulação entre a micro e a macropolítica**: ensinar como ato de resistência aos axiomas do capital, ao mundo insano, a produção subjetiva capitalista.

Isso não significa que os professores e professoras possuem uma atuação macro, afinal não produzem leis, não criam modelos impositivos, não possuem autoridade para além da sala de aula. Mas as aulas que produzem não estão de modo algum desconectadas das paisagens subjetivas exteriores à escola. Ao agir sobre o desejo, sobre as subjetividades, os professores(as) também operam sobre essas articulações mais amplas, mas pela via inversa, do menor para o maior.

Gallo e Figueiredo (2015, p. 3), na mesma direção, afirmam: "Estar sensível ao funcionamento desta circularidade é fundamental para que possamos experienciar políticas de resistência através das atuações pedagógicas, de modo a potencializá-las cotidianamente". Isso incorre em não se pautar nos saberes, mas tampouco se furtar de atuar nas cartografias. As grandes transformações não se dão por acaso, fruto unicamente do devir. Nos limites da atuação profissional, cada professor constitui um universo de ações menores, potencialmente transgressoras, transformadoras: toda quebra de barragem começa com pequenas rachaduras!

O objetivo, portanto, é criar aulas como experimentações, tendo o acontecimento como fim, um valor *per se* desatrelado de uma sociedade futura imaginária, buscando novos territórios existenciais, relações de multiplicidade, evitando homogeneizações. Com tal perspectiva, podemos entender aulas na Educação Física como um dispositivo tecnológico, em que as práticas não podem se limitar a buscar soluções para problemas dados *a priori*, mas que desencadeiem problematizações. Sem isso ocorrer, há uma política servil à técnica, política da recognição, ao invés de uma política cognitiva, inventiva.

Os processos podem levar a aula (agenciamentos escola-professor-alunos) e a instituição como um todo a escapar de um processo de sujeição e promoção daquilo que Guattari e Rolnik (2013, p. 384) chamam de "grupo sujeito": um grupo que se articula para outros fins alheios aos desejos do *socius*. Para realizar uma micropolítica desejante, o professor deve então, se apropriar dos territórios existenciais institucionais (Carvalho, 2015). Os fins pedagógicos confluem todos para um mesmo propósito: praticar política cognitiva e desejante, promoção de **microrrevoluções** (Carvalho, 2018) potentes o suficiente para romper com as amarras sociais, abrindo espaço para singularizações subjetivas, reorganizando cartografias do desejo.

Todos os processos discutidos até aqui não se sucedem de forma engessada, a partir de planejamentos estáticos, autoritários, frios e reiteradores de ordem. Seguem a ordem das conexões, dos agenciamentos, circunscritos no devir e na imanência, potencializados por encontros e pelas problematizações. É, portanto, uma produção rizomática.

Neira (2011a), por exemplo, descreve que no fazer pedagógico que caracteriza a Educação Física pós-crítica, o conhecimento é tecido rizomaticamente. Nessa perspectiva, os educadores tornam-se menos

acadêmicos e mais agentes culturais. Menos parecidos com o professor e mais próximos do artista, trabalhando na linha da divergência e da reconceituação daquilo que está posto. Afirma também que a didática na perspectiva da escrita-currículo só é possível se acontecer como um mapa. Por isso, a arquitetura do currículo cultural, inspirada nesta concepção, é construída aula após aula, a partir das relações entre professor, alunos e o tema estudado, impossível de ser copiada.

> Afinal, elaborar e desenvolver esse currículo não deixa de ser uma prática artística ainda não imaginada e impossível de ser copiada. Uma prática do desassossego, que desestabiliza o conformado, o acomodado, os antigos problemas e as velhas soluções. Prática que estimula outros modos de ver e de ser visto, dizer e ser dito, representar e ser representado. (Neira, 2011, p. 192)

Santos (2019) igualmente roubando o conceito de rizoma criado por Deleuze e Guattari (2011c) afirma que na proposta pós-crítica da Educação Física o conhecimento é tecido rizomaticamente, pois se opõem à maneira segmentada de se conceber a realidade, bem como o modo positivista de se construir os conceitos. Dito de outra forma, a verticalidade das árvores que erigiram os conhecimentos verdadeiros das propostas convencionais da Educação Física, na perspectiva menor, dá lugar à horizontalidade dos rizomas, onde a produção do conhecimento é sempre provisória, múltipla, em devir e baseada na diferença.

> Evoluções não paralelas que não procedem por diferenciação, mas saltam de uma linha a outra, entre seres totalmente heterogêneos; fissuras, rupturas imperceptíveis, que quebram as linhas mesmo que elas retomem noutra parte, saltando por cima dos cortes significantes…. Tudo isso é o rizoma. (Deleuze; Parnet, 1998, p. 22)

Assim, diferente de um currículo moderno que busca transmitir a cultura científica, uma Educação Física menor cria ferramentas a partir de diversos campos teóricos para fortalecer a democracia. A compreensão da realidade está pautada pela teoria do caos e da

complexidade, de modo que o fazer docente é entendido como uma "escrita currículo" de um "professor-artista" (Corazza, 2006).

Bonetto (2016) afirma que o maior diferencial de uma perspectiva pós-crítica, no que tange às orientações didático-metodológicas, é o forte apelo à consideração dos agenciamentos maquínicos (encontros entre professor, regras e normas da escola, apontamentos da direção escolar, cultura patrimonial da comunidade etc.), em especial, a fala dos estudantes. Por isso, podemos pensar que a perspectiva didática característica do currículo cultural, a chamada escrita-currículo, se alinha perfeitamente aos preceitos de uma Educação Física menor, por ser guiada pelo mapeamento constante da fala dos estudantes e absolutamente mais sensível aos agenciamentos e acontecimentos do ambiente, se predispondo a seguir caminhos improváveis. Essa valorização dos agenciamentos maquínicos é o que faz uma Educação Física sempre singular, um currículo que jamais poderá ser copiado ou ter seus princípios e procedimentos tomados como fórmula – em suma, educação menor.

Logo, **(13) ensinar na Educação Física menor é produzir máquinas de guerra**, é destruir as estrias do espaço e tempo, é privilegiar a produção do inconsciente, uma lógica muito próxima do professor feiticeiro (Transversal, 2015), que também se aproxima muito do sentido de um professor-artista (Corazza, 2015) e de um professor poeta (Aquino; Corazza; Adó, 2015) – outras propostas que se aproximam de um pensamento menor. Eis as minhas contribuições, pequenas adições a partir de novos acontecimentos. Que siga infinitamente o processo de invenção das menoridades.

Notas

37. Isidore Auguste Marie François Xavier Comte (Montpellier, 19 de janeiro de 1798 — Paris, 5 de setembro de 1857) foi um filósofo francês, fundador do positivismo, filosofia que busca as leis da realidade, entendidas como vistas como relações abstratas e constantes entre fenômenos observáveis.
38. O documentário *Escolarizando o mundo* (2010) apresenta contextos intrigantes e, ao mesmo tempo, entristecedores, do avanço do capitalismo nas periferias do mundo.
39. Praticante de Parkour, modalidade ginástica urbana que prega a maior agilidade possível para superação de obstáculos, no menor tempo possível.

EM DEFESA DA ESCOLA (E DA EDUCAÇÃO FÍSICA) MENOR

Eis que se atinge a reta final do livro. Uma viagem que se diria inútil, porque "não estabeleceu modelos, não criou conceitos para acoplar uma máquina social, não buscou soluções, não representou, mas somente seguiu fluxos" (Gallo, 2016, p. 32). Tentei, ainda, escapar da ilusão com o saber especialista e com a problematização ociosa, mantendo o retesamento entre ação e criação de novas perspectivas, caminho de vaivém, invenção de problemas e produção de soluções sem abandono das experimentações.

Isso foi feito a partir das generosidades, resistências e hibridizações do plano filosófico da Educação Física pós-crítica. Tentei responder à questão: "A Educação Física precisa de Deleuze?", mas também interpelei se há potencialidade em Guattari, Rolnik, Schérer, Gallo, Carvalho, Kastrup e outros, para pensarmos uma Educação Física menor – acrescentando pontos de vistas aos aliados de outras incursões (Foucault, Hall, Silva, Neira e Nunes…). Enfim, batalhei com anjos, realizei alianças sob rasura, mas, também, arrisquei criações, proposições e sugestões.

O processo de escrita foi também compreendido como uma narratividade política, porque se assume uma posição ao escolher determinado modo de recortar o *socius*, objetivando certas produções subjetivas. A aposta fez-se por um regime de dizibilidade condizente com a afirmação da diferença, sustentando a transversalidade das relações ao abrir comunicações que desestabilizam hierarquias e normalizações. Uma escrita que buscou o enfrentamento de práticas de assujeitamento necropolíticas, que apostam no terror como forma de controle, uma

“aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo” (Passos; Barros, 2015, p. 170).

O registro final funcionou e pode vir a funcionar, portanto, como um dispositivo disparador de desdobramentos, como prontamente pode ser evidenciado nos próprios territórios habitados e seus processos: enquanto uma esquizografia, esse livro funcionou como recurso de subjetivação com implicações profundas na vida extra-acadêmica, em todas as dimensões possíveis. Posso mesmo afirmar, sem medo de incorrer em pieguice, que essa investigação promoveu mudanças intensas em meu *ethos*. Na luta contra o pensamento sedentário, acredito ter realizado uma tomada de decisão política, sem desqualificar a função da diferença. O mote sempre foi expor e mobilizar sedentarismos: questionei os fundamentos da Educação Física, mas igualmente os meus.

Quanto ao entrecruzamento de planos na Educação Física escolar, o que constatei ao final é que a processualidade no campo está muito ativa, há muita intensidade em novas criações, novas possibilidades, novos modos de dar aula, novas virtualidades. Discordo prontamente, portanto, dos pensadores que afirmam a obliteração dos currículos críticos, atropelado pelas teorizações contemporâneas. O movimento diferencial continua mais vivo do que nunca e tenho com ele esperanças de que as forças que afirmam a vida continuem engajadas por dias melhores – o que é fundamental dada a caótica e absurda condição política contemporânea.

Nesse aspecto, acredito ter contribuído para o desenvolvimento da produção no campo, colocando novas questões, abrindo outras possibilidades e movimentando convicções. Desse modo, mobilizei um plano coletivo de forças, sem tencionar sedimentar suas fundações. Dentro dessa dinâmica, defrontei-me com uma questão recorrente: podemos dicotomizar políticas identitárias e políticas diferenciais?

Ainda que até este momento o texto final não deixe essa impressão, concluo na impossibilidade de responder a contento quais os melhores caminhos a serem seguidos: uma política identitária ou uma luta pela liberação da diferença pura? Argumentei exaustivamente em favor da segunda opção, por acreditar que a primeira possui um estabelecimento seguro e posições consolidadas na teorização acadêmica, na militância social e na prática do dia a dia escolar. O argumento é fortalecido quando se analisa os riscos das perspectivas identitárias. Isso não significa, entretanto, que tenho convicção do abandono de seus potenciais. Ao contrário, conforme aponta Silva (2006), justamente quando as militâncias encontram resultados, hei-nos desconsiderando suas vitórias? Havemos de olhar somente para seus entraves? Certamente que não.

Tampouco julgo prudente abandonarmos as questões apresentadas pelas teorizações críticas. Questionei muitas das respostas apresentadas pelos currículos fundamentados na crítica moderna, mas novamente relembro Silva (2006) da pertinência e urgência de algumas questões, ou seja, ainda que as políticas identitárias demandem atenção, o capitalismo e suas produções nos trazem desafios maiores. O caminho somente apontado aqui remete na direção de uma compreensão amplificada dessas questões como articuladas e inseparáveis. São desafios que demandam pesquisa e ação constante, novas explorações na compreensão do capital apresentada por Deleuze e Guattari, entre outros.

O que fiz, então, foi apontar os riscos conforme estabelecidos por vários autores e buscar desanuviar o olhar dialético, combativo, certo sectarismo que pode impedir a criação de novas estratégias – sem, no entanto, condenar práticas que estão contribuindo para o equilíbrio dos jogos de poder. De certa forma, acredito no potencial das políticas identitárias enquanto estratégia dentro de um olhar amplo, mas não

como um *ethos*, como uma forma de pensar – na qual defendo insistentemente uma produção diferencial. Também acredito na força da crítica e suas teorizações clássicas, ainda que desconfie de suas totalizações.

O que gostaria de advogar, portanto, é uma concepção conjuntiva, pois a defesa de uma Revolução Molecular não passa pelo impedimento de outras formas de luta. Em termos curriculares no campo da Educação Física, ao apontar alguns limites e maioridades das propostas existentes, o objetivo foi continuar esse processo de pensar possibilidades de uma escola menos alinhada com preceitos modernos e mais afeita ao projeto de ser uma usina semiótica de uma estética esquizopolítica. Em épocas de manicômio a céu aberto, tal Educação Física urge acontecer.

POSFÁCIO

Enquanto o prefácio apresenta o livro e o autor ou autora, aplaina o terreno para facilitar a caminhada do leitor ou leitora, o posfácio deseja alertar, chamar a atenção para um ponto em específico, oferecer uma explicação complementar ou simplesmente emitir uma opinião. Por isso, deve ser lido por último.

Ciente que na academia cultiva-se o hábito de ler as obras aos pedaços – um capítulo aqui, outro acolá – a depender do aporte esperado à formação, interesse ou necessidade epistêmica, quero aproveitar a oportunidade para dar o devido destaque àquela que, ao menos no meu entender, é uma grande contribuição para a área: a produção de uma noção do aprender afeita à Educação Física pós-crítica. Qualquer pessoa que tenha dedicado um longo e precioso tempo a redigir um manuscrito nutre a expectativa que as proposições nele contidas possam ser bem compreendidas. Como o posfácio é a oportunidade derradeira para alcançar esse intento, registro aqui minha colaboração. Didaticamente falando, julguei adequado partilhar as impressões a respeito da minha própria aprendizagem sobre o conteúdo apresentado. Partindo do pressuposto que o modo como qualquer professor ou professora ensina é fortemente influenciado pela sua concepção de aprendizagem, discutir a aprendizagem pode significar discutir também o ensino.

Vamos ao ponto. Há muito que os professores e professoras que se aventuram na artistagem ou na investigação do currículo cultural não escondem o desconforto de utilizar os argumentos da psicologia do desenvolvimento ou da psicologia histórico-cultural para explicar o aprender. O mal-estar diante do paradoxo avolumou-se até tornar-se um problema científico e filosófico. Particularmente, encontrei alguma

tranquilidade no pensamento de Gilles Deleuze quando, em Proust e os signos, deparei-me com a assertiva: “tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos”. O filósofo vai além: “aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados”. Mais direto, impossível. Claro está que esse processo é viabilizado pelas linguagens. Logo, interpretar signos requer mobilizar significados vários, culturalmente produzidos e acessados. Isso explica porque duas pessoas expostas a uma mesma situação podem angariar diferentes aprendizagens.

A satisfação com esse raciocínio perdurou enquanto desconhecia as ideias apresentadas neste livro. O choque aconteceu na edição de 2019 do curso de extensão Cultura corporal: fundamentação e prática pedagógica, iniciativa bianual do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da USP, que objetiva lançar ao debate público os resultados das investigações sobre a perspectiva cultural. Apesar da retórica consistente empregada pelo professor Rubens Vieira durante a sua exposição, o caráter inusitado da formulação deixou a audiência atônita. Tal como eu, suponho que muitos dos participantes concluíram que ele estivesse a defender um ensino baseado na mera disposição de atividades desconectadas aos estudantes, sem objetivo algum, apenas uma sucessão de encontros, pois a aprendizagem seria incontrolável em absoluto.

Um segundo contato com a proposta deu-se no ano seguinte, durante a leitura da tese de doutorado que originou a presente obra. Dessa vez, após destrinchar, ou melhor, decifrar o conteúdo do atual capítulo sete, evidentemente muito mais rico e articulado que a exposição oral que eu presenciara, indaguei o autor a respeito da potência da concepção de esquizoaprender (ao que eu saiba empregada pela primeira vez num

trabalho sobre o ensino da Educação Física), para inspirar a tessitura do currículo pós-crítico. Esse conhecimento certamente atenuaria as aflições de quem busca colocar em ação a perspectiva cultural e se vê desprovido de referenciais coerentes para subsidiar as intervenções didáticas.

A leitura deste livro possibilitou-me uma terceira oportunidade. Desta feita, alimentado pelas anteriores percebi não ser necessário abandonar a ideia do aprender como interpretação dos signos justamente porque aprender não implica substituir um conhecimento inferior por um superior, mas sim, considerá-lo também como transformação subjetiva, possibilidade de ser afetado, processo de singularização ou resultado de encontros. Como não poderia deixar de ser, esse outro entendimento de aprendizagem, o esquizoaprender, levou o professor Rubens a sugerir treze virtualidades didáticas que ensejam a criação de percursos. Basta observá-las para constatar que o que ele está a defender, além de enriquecer a teoria curricular cultural da Educação Física, nada tem a ver com a promoção de atividades soltas ou desprovidas de objetivos pedagógicos.

Osasco, abril de 2021.

Marcos Garcia Neira

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um terreno existencial. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – volume 1. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ALVIANO JR., Wilson. **Formação Inicial em Educação Física**: Análises de uma Construção Curricular. 2011. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Por alguma poética na docência: a didática como criação. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – volume 1. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BOBBIO, Norberto. **Direita e Esquerda**. Lisboa: Presença, 1995.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. **A "escrita-currículo" da perspectiva cultural de Educação Física**: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula. 2016. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. Aleturgia do currículo cultural na Educação Física: experiências

pedagógicas potencializadoras de subjetividades não fascistas. **Revista Conexões**, Campinas, v. 19, e021032, 2021.

BORGES, Clayton Cesar de Oliveira. **Governo, verdade, subjetividade**: uma análise do currículo cultural da Educação Física. 2019. 181f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

BORGES, Clayton Cesar de Oliveira. Políticas de currículo da Educação Física e a constituição dos sujeitos. **Revista Movimento**, v. 23, p. 841-854, 2017.

BORGES, Clayton Cesar de Oliveira. **Práticas discursivas em dispositivos curriculares de Educação Física da rede municipal de Sorocaba**: estratégias para o governo das condutas de sujeitos da educação. 2014. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

BORGES, Clayton Cesar de Oliveira; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel; MELO, Vitor de Castro. Pensar a contemporaneidade de outros modos: contribuições da perspectiva foucaultiana e deleuze-guattariana. **Revista Polêmica**, v. 17, p. 38-59, 2017.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, 1999.

BRACHT, Valter. Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 1, p. 53-63, 2000.

BRACHT, Valter. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. *In*: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo. **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003.

BRACHT, Valter. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta "o que é Educação Física"? **Movimento**, ano 2, n. 2, 1995.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

BRITO, Maria dos Remédios de; GALLO, Sílvio D. de O. **Filosofias da Diferença e Educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

CAMPOS, Luiz Antônio Silva. **Didática da Educação Física**. Jundiaí: Fontoura, 2011.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. Vitória: CEFD/Ufes, 1997.

CARMO, Apolônio Abadio. **Educação Física**: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico. Uberlândia: UFU, 1985.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Da semiótica capitalista à estética esquizopolítica: Guattari e o lugar da invenção de si mesmo na microrrevolução do desejo. **Prometeu**, a. 11, n. 26, 2018.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. É possível outros pontos de subjetivação em um mundo insano? Microteses de esquizoanálise para nós na educação. *In*: CORRÊA, Mirele; CABALLERO, Alan; VERDÚ, Mateus (orgs.). **Do caos ao cais e vice-versa**: Intersecções entre Ciência, Filosofia e Arte. Campinas: Gráfica FE, 2019, p. 12-34.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a função-educador**. Ijuí: Unijuí, 2014.

CARVALHO, Alexandre Filordi. de. Função-educador e atualidade: ponderações foucaultianas para a educação. *In*: BRITO, Maria dos Remédios de; GALLO, Sílvio D. de O. **Filosofias da Diferença e Educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil, a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

CAVALCANTI, Katia Brandão. **Esporte para todos**: um discurso ideológico. São Paulo: Ibrasa, 1984.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcriação do currículo (uma escrileitura da diferença). **Pro-Posições**, v. 26, n. 1 (76), p. 105-122, 2015.

COSTA, Luiza. Moreira.; NEIRA, Marcos Garcia. A educação corporal. *In*: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**. São Paulo:

Blucher, 2016.

CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira da; MELO, Victor Andrade de. Homossexualidade, Educação Física e esporte: primeiras aproximações. **Movimento**, ano III, n. 5, 1996.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2007.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004b.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos**. São Paulo: Editora 34, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa** – filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 8. ed. atual. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia – volume 1. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia – volume 2. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia – volume 3. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia – volume 4. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia – volume 5. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012c.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011c.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles, PARNET, Claire. **Abecedário de Gilles Deleuze**. Éditions Montparnasse, Paris. Filmado em 1988-1989. Publicado em: 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DOSSE, François. **Gilles Deleuze & Félix Guattari, biografia cruzada**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DU GAY, Paul. **Production of culture/cultures of production**. Londres: Sage/The Open University, 1997.

DU GAY, Paul *et al*. **Doing cultural studies**: the story of the Sony Walkman. Londres: Sage/The Open University, 1997.

ESCOLARIZANDO o mundo. Direção de Carol Black. Estados Unidos e Índia, 2010.

ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano de experiências cartográfica. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – volume 1. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Anotações para pensar o sujeito nos estudos culturais. **Animus**, Santa Maria, v. II, n. 1, p. 69-79, 2003.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Os Estudos Culturais e a constituição de sua identidade. *In*: GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima; BRUSCHI, Michel (orgs.). **Psicologia social nos estudos culturais**:

perspectivas e desafios para uma nova psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

FAUSTO, Ruy. Esquerda/direita: à procura dos fundamentos; e reflexões críticas. **Revista Fevereiro**. Disponível em: https://bit.ly/3wGgmTn. Acesso em: 20 ago. 2017.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A Educação Física na Crise da Modernidade**. 1999. 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FERNANDES, António José. **Introdução à Ciência Política** – teorias, métodos e temáticas. São Paulo: Porto Editora, 2011.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; AMORIM, Antônio Carlos. Micropolítica, Democracia e Educação. **Teias**, v. 18, n. 51, 2017.

FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (orgs.). **Cartografias e devires**: a construção do presente. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. A "Governamentalidade". *In*: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**: ditos e escritos, v. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 281-305.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 edições, 2013.

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

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da Biopolítica**. Lisboa: Editora 70, 2004.

FOUCAULT, Michel. O que são as Luzes? *In*: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Ditos e escritos**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. v. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos III**: Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FRAGA, Alex Branco. Anatomias emergentes e o bug muscular: pedagogias do corpo no limiar do século XXI. *In*: SOARES, Carmen Lúcia (org.). **Corpo e História**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GALLINA, Simone Freitas da Silva. **Invenção e aprendizagem em Gilles Deleuze**. 2008. 167f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GALLO, Sílvio D. de O. **Acontecimento e resistência**: educação menor no cotidiano da escola. *In*: CAMARGO, Ana M. Facciolli de; MARIGUELA, Márcio. **Cotidiano escolar**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

GALLO, Sílvio D. de O. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GALLO, Sílvio D. de O. Diferenças, multiplicidade, transversalidade: para além da lógica identitária da diversidade. *In*: RODRIGUES, Alexsandro; DALLAPICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo

da. **Transposições**: lugares e fronteiras em sexualidade e educação. Vitória: Edufes, 2015a.

GALLO, Sílvio D. de O. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. *In*: TRANSVERSAL. **Educação menor**: conceitos e experimentações. Curitiba: Appris, 2015b.

GALLO, Sílvio D. de O. Em torno de uma educação menor. **Educação e realidade**, n. 27, n. 2, p. 169-178, 2002.

GALLO, Sílvio D. de O. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. *In*: BRITO, Maria dos Remédios de; GALLO, Sílvio D. de O. **Filosofias da diferença e educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

GALLO, Sílvio D. de O. Entre Kafka e Foucault: literatura menor e filosofia menor. *In*: PASSETTI, Edson. **Kafka-Foucault, sem medos**. Cotia: Ateliê editorial, 2004.

GALLO, Sílvio D. de O. Identidade, diversidade, universalidade e educação: experimentar minorações na língua e na educação. *In*: SEVERINO, Antônio Joaquim; ALMEIDA, Cleide Rita Silverio de; LORIERI, Marcos Antonio. **Perspectivas da filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GALLO, Sílvio D. de O. O aprender em múltiplas dimensões. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul (UFMS)**, v. 10, n. 22 – Seção Temática – 2017.

GALLO, Sílvio D. de O.; FIGUEIREDO, Gláucia Maria. Entre maioridade e menoridade: as regiões de fronteira no cotidiano escolar. **APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, ano IX, n. 14, p. 25-51, 2015.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o Inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

GEHRES, Adriana de Faria. **Currículo cultural em Educação Física e a linguagem corporal**: uma intervenção/cartografia a partir da dança na contemporaneidade. Relatório de pós-doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2019.

GEHRES, Adriana de Faria; NEIRA, Marcos Garcia. Exercícios cartográficos com o currículo cultural da Educação Física no Brasil: uma pesquisa intervenção. **ATAS – Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, p. 691-698, 2019.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Loyola, 1987.

GIDDENS, Anthony. **Para além da Esquerda e da Direita**. Oeiras: Celta Editora, 1997.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas em Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, Ivan Marcelo; ALMEIDA, Felipe Quintão de; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre corpo, reflexidade e poder: um diálogo entre Anthony Giddens e Michel Foucault. **Política & Sociedade**, v. 8, n. 15, 2009.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não lugar da Educação Física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009.

GPEF. **Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar**. Disponível em: http://bit.ly/2DzJFix. Acesso em: 05 jan. 2020.

GRAMORELLI, Lilian Cristina; NEIRA, Marcos Garcia. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 2, 2017.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas em sala de aula. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GROSSBERG, Lawrence. Lutando com anjos: os estudos culturais em tempos sombrios. **Matrizes**, v. 9, n. 2, p. 13-46, 2015.

GUATTARI, Félix. **A Transversalidade** (1964). *In*: GUATTARI, Félix. **Psicanálise e transversalidade**: ensaios de análise institucional. Aparecida: Ideias & Letras, 2004.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2008.

HALL, Stuart. Reflections upon the Encoding/Decoding model: An interview with Stuart Hall. *In*: CRUZ, Jon; LEWIS, Justin (orgs.). **Viewing, Reading, Listening -** Audiences and Cultural Reception. Boulder/San Francisco/Oxford: Westview Press, 1994, p. 253-274.

HELENO, Carolina Ramos. **Crítica ao currículo multicultural em Educação Física, seu desenvolvimento histórico e seus nexos com o construtivismo**. 2016. 89f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

HICKS, Stephen R. C. **Explicando o Pós-Modernismo**. São Paulo: Callis, 2011.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas ao ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A Invenção das tradições**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HUNGARO, Vitor; HUNGARO, Edson Marcelo. A incursão da pós-modernidade na Educação Física brasileira, estudo de sua veiculação na revista "movimento". *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CONBRACE / V CONICE, 18., 2013, Brasília. **Anais** […] Brasília: UnB, 2013, p. 1-14.

JOHNSON, Richard. O que é afinal Estudos Culturais? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O que é afinal Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papirus, 1999.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, 2001.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – volume 1. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – volume 1. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino e mudanças. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógico do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ressignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 2, n. 1, p. 119-129, 2018.

LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. São Paulo: n-1 edições, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do Eu e educação**. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da educação**: Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2008.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, Maria Emilia de. **Entre fios, "nós" e entrelaçamentos**: a arte de tecer o currículo cultural da Educação Física. 2015. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/Semtec, 2004, p. 191-206.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, João Pedro Goes. **Educação física brasileira**: uma perspectiva líquido-moderna. Iniciação científica, FEFISO, 2016.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, 2006.

MALDONADO, Daniel Teixeira. **Os bastidores da Educação Física na escola pública paulistana**: a percepção da realidade cotidiana. 2016. 344f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da "teoria do reconhecimento" de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 849-860, 2016.

MAIA, Antonio Cavalcanti. O Agenciamento Foucault-Deleuze. **Lugar Comum**, n. 23-24, p. 167-184, 2010.

MARINHO, Inezil Penna. **História da Educação Física no Brasil**. Rio de Janeiro: Ministério da educação e Saúde, Divisão de Educação Física, 1952-1954, v. 1-4.

MATOS, Olgária. A filosofia francesa no Brasil: a pragmática da leitura humanista. *In*: PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Do positivismo à desconstrução**: ideias francesas na América. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia Revolucionária na Globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MEDINA, João Paulo S. **A Educação Física cuida do corpo… e "mente"**. Campinas: Papirus, 1983.

MONTEIRO, Alexandrina. Álbum escolar: composições sobre a aprendizagem e o aprender na escola. *In*: BRITO, Maria dos Remédios de; GALLO, Sílvio. **Filosofias da diferença e educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

MORAES, Thiago Perez Bernardes de; SANTOS, Romer Mottinha. Os Protestos no Brasil. Um estudo sobre as pesquisas na web, e o caso da Primavera Brasileira. **Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales**, v. 9, n. 2, p. 193-206, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os recentes debates sobre currículos no Brasil. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1988.

MOSSI, Cristian Poletti. Teoria em ato: o que pode e o que aprender um corpo? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1541-1552, 2015.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural**: a reflexão e a prática no ensino. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural**: inspiração e prática pedagógica. Jundiaí: Paco, 2018a.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural**: o currículo em ação. São Paulo: Labrador, 2017.

NEIRA, Marcos Garcia (org.). **Educação Física cultural**: relatos de experiência. Jundiaí: Paco Editorial, 2018b.

NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007f.

NEIRA, Marcos Garcia. **Por dentro da sala de aula**: conversando sobre a prática. São Paulo: Phorte, 2004.

NEIRA, Marcos Garcia. **Práticas corporais**: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emilia de; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física e culturas**: ensaios sobre a prática volume I. São Paulo: Feusp, 2012.

NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emilia de; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física e culturas**: ensaios sobre a prática volume II. São Paulo: Feusp, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. As possibilidades de emergência do currículo cultural da Educação Física: contribuições do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP (GPEF). *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Os professores como intelectuais**: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física escolar brasileira. Curitiba: CRV, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos Estudos Culturais para o Currículo da Educação Física. **Revista**

Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física Cultural**: escritos sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016a.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física Cultural**: por uma pedagogia da diferença. Curitiba: CRV, 2016b.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009a.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal**. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009b.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NEVES, Marcos Ribeiro das. **O currículo cultural de Educação Física em ação**: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade** – ou Da modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NUNES, Hugo César Bueno. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física**. 2018. 157f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

NUNES, Hugo César Bueno; MARQUES, Luís Claudio. **Educação Física Escolar no SESI/SP**: o currículo cultural em ação. São Paulo: Sesi-SP Editora, 2015.

NUNES, Hugo César Bueno; NEIRA, Marcos Garcia. A diferença no currículo cultural: por uma Educação Física menor. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 464-480, 2017.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Afinal, o que queremos dizer com a expressão "diferença"? *In*: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física Cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Frankenstein, monstros e o Ben 10**: fragmentos da formação inicial em Educação Física. 2011. 277f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, Kátia. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008.

OLIVEIRA, José Guilmar Mariz de; BETTI, Mauro; OLIVEIRA, Wilson Mariz de. **Educação Física e o ensino de primeiro grau**: uma abordagem crítica. São Paulo: EPU, 1988.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAISO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, 2012.

OLIVEIRA, Vinicius Machado de; SOUZA, Juliano de. Uma tênue tensão entre cultura e política: análise do livro "Educação Física cultural". **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 4, p. 886-889, 2017.

OLIVEIRA, Vítor Marinho de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos)

OLIVEIRA JUNIOR, Jorge Luiz de. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física**: cenas de uma escola municipal paulistana. 2017. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – volume 1. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narratividade. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – volume 1. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – volume 1. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – volume 1. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum – volume 2. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. Sujeição e singularidade nos processos de subjetivação. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. VII, n. 1, p. 23-38, 2004.

PELBART, Peter Pál. **Vida Capital**: Ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2000.

PERNAMBUCO. Secretaria de educação. **Contribuição ao debate do currículo em Educação Física**: uma proposta para a escola pública. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco – SEE-PE, 1989.

PETERS, Michael. **Pós-Estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIAGET, Jean. **Estruturalismo**. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica, para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

REIS, José Carlos. **As identidades brasileiras 2**: de Calmon a Bonfim, a favor do Brasil: direita ou esquerda? Rio de Janeiro: FGV, 2006.

RIBEIRO, Cintya Regina. O agenciamento Deleuze-Guattari: considerações sobre método de pesquisa e formação de pesquisadores em educação. **Educação Unisinos**, v. 20, p. 68-75, 2016.

RIBEIRO, Cintya Regina. "Pensamento do fora", conhecimento e pensamento em educação: conversações com Michel Foucault. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 613-628, 2011.

RODRIGUES, Daniel. As lutas sem classe de 2013? *In*: GONÇALVES, Mauricio (org.). **As jornadas de junho**: os significados do retorno das manifestações de massa no Brasil. Recife: Ed. do Organizador, 2014.

RODRIGUES, Leonardo Lima; BRACHT, Valter. As culturas da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 93-107, 2010.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

ROSA, Francis Mary Soares Correia da. A literatura menor em Deleuze e Guattari: por uma educação menor. **Revista do Centro de Educação**, v. 41, n. 3, 2016.

SANCHES NETO, Luiz; BETTI, Mauro. Convergência e integração: uma proposta para a Educação Física de 5a. a 8a. série do ensino fundamental. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 5-23, 2008.

SANTOS, Ivan Luis dos. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. 2016. 299f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, Ivan Luis dos; NEIRA, Marcos Garcia. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da Educação Física. **Revista Pro-posições**, Campinas, v. 30, n. e20160168, 2019.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes dos; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições do pós-colonialismo para o currículo cultural da Educação Física. **Educação Santa Maria**, v. 44, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de**

expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I. São Paulo: SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral**: Educação Física. São Paulo: SME / Coped, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental**: componente curricular: Educação Física. 2. ed. São Paulo: SME / Coped, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, 2005.

SCHÖPKE, Regina. Corpo sem órgãos e a produção de singularidade: a construção da máquina de guerra nômade. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 29, n. 46, p. 285-305, 2017.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SESI. **Proposta curricular de Educação Física SESI-SP**: ensino fundamental ao ensino médio. São Paulo: Sesi-SP editora, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2008a.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2008b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2008c.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da educação**: Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2008d.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação** – um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SINGER, André. Classes e ideologias cruzadas. **Novos Estudos**, n. 97, 2013.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física**: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmen Lúcia *et al*. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOROCABA. **Orientações didáticas do movimento do aprender**. São Paulo: Sesi-SP, 2018.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio de *et al*. Coletivo de autores: a cultural corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 2, 2011.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio de *et al*. Diversidade cultural e currículo de Educação Física escolar: uma revisão sistemática. **Educação em foco**, v. 22, n. 1, p. 1-36, 2017.

STIGGER, Marco Paulo. **Educação Física, esporte e diversidade**. Campinas: Autores Associados, 2005.

TRANSVERSAL. **Educação menor**: conceitos e experimentações. Curitiba: Appris, 2015.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 10. ed. São Paulo: Globo, 1979.

VAGO, Tarcísio Mauro. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento**, ano III, n. 5, 1996.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a educação: há algo de novo sob o sol? *In*: VEIGA-NETO, Alfredo. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, A. Foucault e a educação: outros estudos foucaultianos. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da educação**: Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2008

VEIGA-NETO, Alfredo. **Um debate (im)possível**. 1996. Disponível em: https://bit.ly/3qReIvV. Acesso em: 03 set. 2017.

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. **Conceitos em torno de uma Educação Física menor**: potencialidades do currículo cultural para esquizoaprender como política cognitiva. 2020. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. **Identidades docentes no ensino superior de Educação Física**: um recorte da cidade de Sorocaba. 2013. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

VILARINHO NETO, Sissilia. **A questão da diferença na Educação Física**: as concepções de Jocimar Daolio, Marcos Garcia Neira e Valter Bracht. 2012. 90f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

WE ARE SOCIAL. **Digital in 2018**. Disponível em: https://bit.ly/3mIQ8Mh. Acesso em: 10 out. 2019.

WILLIAMS, James. **Pós-Estruturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

Obrigado por ler este livro que

publicamos!

Esperamos que esta obra tenha correspondido às suas expectativas.

Compartilhe por e-mail suas dúvidas e sugestões conosco.

Publique o seu conteudo acadêmico, científico ou técnico com a Paco Editorial

A Paco Editorial é uma editora focada na publicação de conteúdos científicos de pesquisadores; conteúdos acadêmicos, como teses, dissertações, grupos de estudos e coletâneas organizadas, além de publicar também conteúdo técnico para dar suporte à atuação de profissionais de diversas áreas.

Com uma equipe de profissionais especialistas na edição de livros, produzimos obras de qualidade nas mais diversas áreas de conhecimento, atuando para que o autor tenha excelência em sua

publicação, incluindo todos os cuidados necessários para melhor pontuação da obra na avaliação da Capes.

Nosso trabalho de divulgação e distribuição dos livros físicos alcança todo o Brasil através de livrarias universitárias, eventos acadêmicos e plataformas online como a Amazon, Americanas, Submarino e Shoptime. Já no digital, a distribuição é global através de lojas da Amazon, Apple, Google e Kobo.

Venha você também publicar na Paco Editorial, editora referência no meio acadêmico, técnico e científico, com mais de 2 mil títulos publicados.

Para publicar dissertações, teses, obras técnicas, científicas, obras coletivas de grupos de pesquisa, acesse: http://editorialpaco.com.br/publique-na-paco/.

Para publicar capítulo de livros em obras organizadas, acesse: http://editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/.

Para adquirir outros títulos da Paco, acesse: www.pacolivros.com.br

PACO EDITORIAL

Av. Dr. Carlos Salles Bloch, 658 - Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100
Telefone: 11.4521.6315