

## **Pós-estruturalismo e teorias curriculares da Educação Física: algumas aproximações**

**Post-structuralism and curricular theories in Physical Education: some approaches**

**Postestructuralismo y teorías curriculares en Educación Física: algunas aproximaciones**

Rubens Antônio Gurgel Vieira<sup>1</sup>  
Pedro Xavier Russo Bonetto<sup>2</sup>  
Clayton Cesar de Oliveira Borges<sup>3</sup>

### **Resumo**

Neste artigo, descrevemos e aproximamos o arcabouço teórico-metodológico dos estudos pós-estruturalistas com a área curricular da Educação Física. Desse modo, apresentamos inicialmente o pós-estruturalismo como um conjunto de perspectivas filosóficas que, dentre várias características, possui conexões com os estudos da linguagem, enfatizando o papel dos discursos imersos em relações de poder como constituintes da realidade, distante de essencializações conceituais, transcendências epistemológicas e estruturas positivistas. Em um segundo momento, submetemos algumas obras consagradas da Educação Física escolar e seus respectivos campos teóricos à análise pós-estruturalista. Por fim, explicitamos algumas potencialidades do pós-estruturalismo para uma concepção de Educação Física que se inspira na teorização em questão.

**Palavras-Chave:** Educação Física escolar; Epistemologia; Pós-estruturalismo.

### **Abstract**

In this article, we describe and bring together the theoretical-methodological framework of post-structuralist studies with the curricular area of Physical Education. Thus, we initially present post-structuralism as a set of philosophical perspectives that, among several characteristics, have connections with language studies, emphasizing the role of discourses immersed in power relations as constituents of reality, far from conceptual essentializations, transcendences epistemological and positivist structures. In a second moment, we subjected some renowned works of school Physical Education and their respective theoretical fields to post-structuralist analysis. Finally, we explain some potentialities of post-structuralism for a conception of Physical Education that is inspired by the theorization in question.

**Keywords:** School Physical Education; Epistemology; Post-structuralism.

### **Resumen**

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Lavras – UFLA. Lavras/MG. Brasil. E-mail: [rubensgurgel@ufla.br](mailto:rubensgurgel@ufla.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9409-9245>

<sup>2</sup> Escola Superior de Educação Física da Universidade do Pernambuco - ESEF/UPE. Recife/PE. Brasil.

E-mail: [edfisica.pedro@gmail.com](mailto:edfisica.pedro@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3194-1423>

<sup>3</sup> Centro Universitário São Roque (UNISÃOOROQUE). São Roque/SP. Brasil.

E-mail: [prof.claytonborges@gmail.com](mailto:prof.claytonborges@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4383-1192>

En este artículo describimos y acercamos el marco teórico-metodológico de los estudios postestructuralistas con el área curricular de la Educación Física. Así, presentamos inicialmente el postestructuralismo como un conjunto de perspectivas filosóficas que, entre varias características, tienen conexiones con los estudios del lenguaje, enfatizando el papel de los discursos inmersos en relaciones de poder como constituyentes de la realidad, lejos de esencializaciones conceptuales, trascendencias epistemológicas y estructuras positivistas. . En un segundo momento, sometimos a un análisis postestructuralista algunos trabajos destacados de la Educación Física escolar y sus respectivos campos teóricos. Finalmente, explicamos algunas potencialidades del postestructuralismo para una concepción de la Educación Física que se inspire en la teorización en cuestión.

**Palabras clave:** Educación Física Escolar; Epistemología; Postestructuralismo.

## Introdução

O ensaio ora apresentado é resultado de uma análise epistemológica acerca de algumas obras clássicas da Educação Física escolar a partir da perspectiva de um campo de conhecimento denominado pós-estruturalismo. A demanda para tal trabalho acontece no momento em que as teorizações conhecidas como pós-críticas encontram maior espaço no campo curricular, abrindo vertentes nos mais variados componentes curriculares, entre eles, a Educação Física.

Inicialmente, com o suporte de Peters (2000), Williams (2013) e Silva (2007), apresentamos esse polissêmico e controverso campo, bem como indicamos suas principais referências e características filosóficas. O intuito é apresentar as demandas históricas, filosóficas e conceituais que levaram alguns intelectuais a buscar distanciamento do movimento filosófico predecessor, conhecido como estruturalismo. Em tal esforço, algumas contribuições estruturalistas permaneceram, enquanto outras foram profundamente questionadas como, por exemplo, uma suposta cientificidade e objetividade das ciências humanas.

Em um segundo momento, o artigo faz uma breve exposição dos discursos curriculares de algumas obras consagradas da Educação Física escolar – *Educação Física de corpo inteiro* (Freire, 1989); *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista* (Tani et. al., 1988); *Metodologia do ensino da Educação Física* (Soares et al., 1992); *Transformação didático-pedagógica do esporte* (Kunz, 1994). Busca-se discutir suas características epistemológicas, problematizando-as, a partir da ótica pós-estruturalista. Utilizar o referencial pós-estruturalista para perscrutar o *corpus* da pesquisa – que, conforme

mencionado, equivale a algumas teorizações curriculares da Educação Física, elaboradas a partir do movimento<sup>4</sup> renovador da área – compreende explicitar algumas das condições de existência, regras de ação e posições de sujeito subjacente às práticas discursivas curriculares. Em outros termos, objetivamos questionar profundamente as estruturas ou, se se preferir, as bases modernas das teorizações elaboradas na Educação Física até então. Por fim, indicamos algumas potencialidades ao se pensar uma concepção de Educação Física escolar inspirada no pós-estruturalismo.

Antes de prosseguir, importante destacar alguns pontos: 1) não tencionamos deslegitimar ou realizar uma crítica profunda às inúmeras propostas existentes na área, desconsiderando assim aspectos contextuais e históricos das propostas analisadas; 2) da mesma forma, não se trata de um ataque a bases epistemológicas distintas, negando qualquer direito à infinita possibilidade de criação curricular; 3) tampouco existe qualquer chance de esgotamento das potencialidades aqui apresentadas, muito pelo contrário, se trata tão somente de uma incursão possível; 4) a tentativa é de contribuir com o campo da Educação Física trazendo outras possibilidades de análise, promovendo novas questões para a discussão epistemológica da área.

### **O que é (ou pode ser), afinal, pós-estruturalismo?**

Seja como concepção, seja como conceito, as essências são profundamente negadas na filosofia pós-estruturalista. Nesse sentido, o título deste tópico talvez possa soar um tanto quanto inadequado, uma vez que remete a uma essencialidade. Não obstante, o que será apresentado é uma espécie de balanço discursivo, o que se tem dito e feito a partir dessa vertente. Em linhas gerais, o pós-estruturalismo é entendido como “um conjunto de experimentos acerca de textos, ideias e conceitos que mostram como os limites do conhecimento podem ser atravessados e revertidos em relações subversivas” (Williams, 2013, p. 42).

Entretanto, pensar a existência de um movimento intelectual denominado de pós-estruturalista é bastante controverso, uma vez que tenta classificar, delimitar e didatizar ideias

---

<sup>4</sup> Movimento cujo aparecimento no campo da Educação Física, no final da década de 1980, se dá em um contexto de crise de identidade epistemológica do componente, que paulatinamente passa a dialogar com alguns campos oriundos das ciências humanas (Caparroz, 1997).

muito amplas<sup>5</sup>. Para acentuar as dificuldades, o termo é confundido e muitas vezes utilizado de forma indistinta à pós-modernismo e à pós-modernidade. Dada a dificuldade e a confusão acerca de tais termos, se faz necessária uma breve distinção. Silva (2007) afirma que, enquanto o pós-estruturalismo trata de uma crítica à tentativa de “cientifização” exacerbada nas ciências humanas da primeira metade do século XX, pós-modernismo se refere às transformações no campo da arte, às mudanças epistêmicas de todo o campo social ou, ainda, a um conjunto teórico que sustentaria uma crítica à racionalidade moderna. Peters (2000), por sua vez, afirma que os termos pós-modernismo e pós-estruturalismo remetem a campos conceituais diferentes, com objetos de estudo diferenciados. Para o autor, enquanto a pós-modernidade trata de teorias sobre um tempo histórico, abrangendo todos os campos do conhecimento, o pós-estruturalismo se refere à continuidade e concomitante ruptura com um movimento filosófico específico, denominado estruturalismo.

Mas, então, o que se entende por estruturalismo? Em linhas gerais, trata-se de um movimento epistemológico francês que irrompe a partir da primeira metade do século XX e privilegia o conceito de estrutura, oferecendo um modelo de compreensão da realidade a partir de formações constantes e passíveis de serem pesquisadas em todo o tecido social. Entre seus principais representantes, são frequentemente citados Ferdinand Saussure, Roman Jakobson, Claude Lévi-Strauss, Louis Althusser, Roland Barthes e, sob muitos protestos, Michel Foucault<sup>6</sup>. Segundo Silva (2007), o estruturalismo de Saussure identificou a linguagem como uma estrutura a partir da cadeia de significados gerados a partir de significantes correspondentes<sup>7</sup>. A identidade, nesse sentido, 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. Para Peters (2000), entretanto, foram os escritos de Roman Jakobson, somado à crítica literária comumente intitulada formalismo russo, que contribuíram para o florescimento do estruturalismo do início do século XX, sendo

---

<sup>5</sup> Compartilha da mesma condição controversa dos termos pós-crítico e pós-moderno/pós-modernidade.

<sup>6</sup> 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.

<sup>7</sup> 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.

inclusive o pensador russo supracitado o primeiro a usar o termo “estruturalismo” para explicar uma abordagem de investigação científica, cujo objetivo principal consistia em descobrir as leis de um sistema determinado.

A análise de estruturas foi utilizada na Antropologia por Lévi-Strauss e sua análise dos mitos, que chegou a definir a antropologia como um ramo da semiologia, reconhecendo sua dívida com Saussure; também influenciou a psicanálise de Jacques Lacan, a análise das narrativas literárias de Roland Barthes, o neomarxismo de Louis Althusser e muitos outros, se tornando um movimento com muita influência no mundo intelectual. Fora da cena intelectual francesa, o estruturalismo também alcança adeptos. Já na sua fase final e com o surgimento das primeiras críticas, Jean Piaget, epistemólogo suíço, define o estruturalismo como um sistema composto de três ideias principais: a totalidade, a transformação e a autorregulação (PIAGET, 1979). Com estas três ideias, existe a possibilidade de discutir temas nas estruturas da matemática, física, biologia, psicologia, linguística, ciências sociais e, inclusive, na filosofia, como faz o próprio Piaget.

É importante ressaltar que o movimento que estamos chamando de pós-estruturalismo, a partir de Peters (2000) e Williams (2013), não foi uma ruptura total com o estruturalismo, uma vez que 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 – estruturalismo 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, em vez 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.

Retornemos, pois, à questão conceitual objeto deste estudo. 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 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. De maneira correlata, Silva (2007) considera que o pós-estruturalismo pode ser entendido como uma continuidade e, ao mesmo tempo, uma ruptura e transformação do estruturalismo.

Entretanto, exatamente em que a filosofia estruturalista e o movimento pós-estruturalista divergem com mais intensidade? Silva (2007) colabora na elucidação:

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).

Ainda sobre essa polissemia e confusões relacionadas aos termos *pós*, Veiga-Neto (1995, p. 11) aponta que uma de suas características é justamente “a dispersão, a fragmentação, a ausência de um programa comum que paire acima das contingências históricas e das experiências concretas”. Diante disso, é preciso pensar o campo como um 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).

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. Por isso, 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 negá-la completamente, mas para 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 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).

Na mesma direção, Peters (2000) afirma que Nietzsche – cuja filosofia é comumente tida como uma das precursoras acerca de questões caras ao pensamento pós-estruturalista – 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 e das relações de poder, questionando assim verdades universais. Neste sentido, o sujeito autônomo e racional da filosofia liberal é descentrado, discursivamente construído entre forças desejanças e socioculturais. Nesta ótica, a obra de Deleuze (2018) sobre Nietzsche foi um dos momentos inaugurais desta forma de pensar na França, enfatizando o jogo da diferença contra a dialética hegeliana<sup>8</sup>.

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

---

<sup>8</sup> Cabe ressaltar que a enorme presença de Nietzsche foi apropriada de diferentes formas no processo histórico. O que destacamos, portanto, é o resgate de Nietzsche por autores como Derrida, Deleuze e Foucault, após o pensamento de Martin Heidegger ser correlacionado ao nazismo, deixando claro o quanto a sua crítica da razão alicerça o que Silva (2007), Peters (2000) e Williams (2013) denominam pós-estruturalismo.

Ao adotar um perspectivismo cultural e um pluralismo moral, Nietzsche destrói 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, efetua um ataque certo aos pressupostos da modernidade e suas instituições. A partir de Nietzsche, é possível desconfiar da herança moderna como a democracia, liberalismo, humanismo, igualdade, ciência e, no que aqui nos interessa, a escola e a Educação Física<sup>9</sup>.

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

Assim, o termo pós-estruturalismo necessita de maiores aprofundamentos para ter alguma serventia. 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. Autor dessa perspectiva, Peters (2000) 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 (2013) argumenta que o movimento denominado por pós-estruturalista só pode ser entendido a partir de uma análise profunda de suas produções, pois para ele há movimentos conceituais que

---

<sup>9</sup> 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 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.

unem certos autores, sendo o denominador comum à 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 apreendida, exceto no seu momento de surgimento e transformação do centro.

Desta forma, ser adepto da forma pós-estruturalista de pensar, na visão de Williams (2013), 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. Ainda que consideremos a perspectiva de Williams (2013) bem elaborada, unir pensadores tão distintos sob uma mesma nomenclatura parece muito perigoso, com potencial de apagar distanciamentos e tensões importantes. Em argumento contundente, Gallo (2013, p. 27) aponta a multiplicidade de referenciais e leituras que filósofos considerados pós-estruturalistas<sup>10</sup> empreenderam, de modo que discorda de qualquer classificação em termos do prefixo *pós* – 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, uma vez que cada autor frequentemente enquadrado no termo pós-estruturalismo trata problemas filosóficos e cria conceitos à sua maneira, a partir de referenciais que lhes são singulares e rigorosos com a

---

<sup>10</sup> O termo pós-estruturalismo também é frequentemente relacionado com um movimento denominado filosofia(s) da diferença(s), remetendo ao aspecto diferencial à filosofia platônica, ancorada na ideia de representação do real, mas denotando suas singularidades.

própria imanência do processo de criação do pensamento. Portanto, se 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), por que insistirmos no uso do termo? O que a análise filosófica empreendida não revela é que, independente das interpretações, usos possíveis ou negações do conceito de pós-estruturalismo, sua performatividade discursiva tem produzido no campo curricular um número crescente de produções (Carvalho, 2012). Desde meados dos anos 2000, em todos os componentes e, especialmente na Educação Física (Neira; Nunes, 2022), o pós-estruturalismo tem alimentado críticas ferrenhas às concepções modernas de currículo e, concomitantemente, embasado práticas pedagógicas que buscam distanciamento do tradicionalismo. Tal potencialidade nos permite justificar a necessidade de um uso “sob rasura” do termo, no sentido em que não negamos seus limites, todavia acreditamos em certa positividade conceitual. A partir de tal proposição, adentraremos na sequência o campo curricular da Educação Física.

### **O campo curricular da Educação Física sob a ótica pós-estruturalista**

A área da Educação Física é caracterizada por se apoiar em diversos campos epistemológicos, desde os mais tradicionais, como aqueles típicos das ciências biológicas: fisiologia, anatomia, biomecânica; até aqueles mais complexos, que procuram integrar mais de uma perspectiva, tais como a psicomotricidade, representada, entre outros, pela obra *Educação Física de corpo inteiro* (Freire, 1989) e a proposta desenvolvimentista, classicamente estabelecida no livro *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista* (Tani *et. al.*, 1988). Ainda é possível destacar a grande divulgação de duas concepções críticas do componente: uma representada pela denominação crítico-superadora, disseminada especialmente pela obra *Metodologia do ensino da Educação Física* (SOARES *et al.*, 1992); outra, a crítico-emancipatória, difundida pela obra *Transformação didático-pedagógica do esporte* (Kunz, 1994). Nesta seção, ensaiaremos algumas críticas aos supracitados currículos a partir da perspectiva do pós-estruturalismo.

Iniciando pela perspectiva desenvolvimentista, seus defensores colocam o movimento como o principal meio e fim da Educação Física (Tani *et al.*, 1988). Assim, vê-se que a perspectiva propõe que os sujeitos sejam sistematicamente categorizados e classificados, para assim ofertar-lhe atividades motoras até que os mesmos atinjam os tão desejados padrões de movimento e nível de desenvolvimento. Trata-se de uma tentativa de integrar os conhecimentos do desenvolvimento motor e da aprendizagem motora e, por meio desses, estruturar programas de Educação Física escolar considerando apenas o nível de desenvolvimento dos seres humanos, seja físico, sexual, motor, intelectual, entre outros.

O posicionamento fundamental neste trabalho é que, se existe uma sequência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com estas características, visto que, só assim, as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas (Tani *et al.*, 1988, p. 2).

A aquisição destes padrões fundamentais de movimento é de vital importância para o domínio das habilidades motoras. A Educação Física adquire um papel importantíssimo à medida em que ela pode estruturar o ambiente adequado para a criança, oferecendo experiências, resultando numa grande auxiliar e promotora do desenvolvimento. Não é pequeno o número de indivíduos que não atingem o padrão maduro nas habilidades básicas, nas quais apresentam um nível rudimentar, o que prejudicará todo o desenvolvimento posterior (Tani *et al.*, 1988, p. 73).

A Educação Física na Pré-escola e nas quatro primeiras séries do Ensino de 1º Grau deve proporcionar às crianças oportunidades que possibilitem um desenvolvimento hierárquico do seu comportamento motor. Este desenvolvimento hierárquico deve, através da interação entre o aumento da diversificação e complexidade, possibilitar a formação de estruturas cada vez mais organizadas e complexas. (Tani *et al.*, 1988, p. 89).

Em síntese, é uma proposta que se baseia em generalizações com base nas faixas etárias, fases do desenvolvimento e estágios motores, cujo intuito é atingir o patamar de eficiência e precisão dos movimentos. Para atingir habilidades motoras especializadas (como, por exemplo, fundamentos esportivos), segue-se uma lógica bastante rígida e positivista, “do rudimentar para o elaborado”; “do imaturo para o maduro”; “do básico ao avançado”; “dos movimentos fundamentais para os especializados”. Essas são, portanto, suas regras de formação, sua estrutura<sup>11</sup>. O que a proposta desenvolvimentista culmina por advogar é um

---

<sup>11</sup> Filiados ao pensamento pós-estruturalista para pensar o campo da Educação Física, Neira e Nunes (2009) afirmam que efeitos do pensamento estruturalista podem ser observados na Educação Física pela presença nos  
Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.7, n.1, e-754, 2023.

direito de colocar sob júdice os modos de movimentação do ser humano, tal como alertam Bonetto, Neves e Neira (2017), em relação aos chamados padrões de movimento:

Quem tem o poder de dizer que um movimento está certo ou errado? Será que as pessoas do mundo inteiro se locomovem, manipulam e equilibram da mesma forma? E os sujeitos com as mais diversas e complexas deficiências (físicas, cognitivas etc.), também devem seguir padrões de movimento universais e podem ser considerados sujeitos desenvolvidos? (p. 457).

Por sua vez, a perspectiva psicomotora da Educação Física funciona com enunciados muito próximos da perspectiva desenvolvimentista. A afirmação desta teoria se dá por volta de meados da década de 1970, influenciada, sobretudo pelas obras do teórico francês Jean Le Boulch<sup>12</sup>. No Brasil, as obras de João Batista Freire são consideradas clássicas no que diz respeito à sistematização da concepção psicomotora. Ainda que o autor sinalize não acreditar “na existência de padrões de movimento, pois, para tanto, teria que acreditar também na padronização do mundo” (Freire, 1989, p. 22), a fundamentação de sua concepção curricular se vale precisamente dos esquemas motores de Piaget, autor que, conforme já mencionado, filia-se ao pensamento estruturalista.

Entre outras questões, a psicomotricidade anuncia uma “visão de totalidade do homem”, que se desenvolve através de todas suas potencialidades, ou seja, por meio do desenvolvimento motor, afetivo-social e cognitivo.

O que se espera é que as crianças possam, da melhor forma possível, apresentar em cada período da vida uma boa qualidade de movimento, de acordo com modelos teóricos apresentados, ou seja, que aos três anos, por exemplo, corram ou andem com certa habilidade, que saltem de uma certa forma aos sete anos (Freire, 1989, p. 23).

Sem se tornar uma disciplina auxiliar de outras, a atividade da Educação Física precisa garantir que, de fato, as ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança usará nas atividades escolares e fora da escola possam se estruturar adequadamente (Freire, 1989, p. 24).

Depois de algum tempo de prática, elas conseguem um relativo êxito na tarefa, não tanto quanto a outra criança que já partiu de um nível bem mais elevado que o delas. No entanto, quem melhorou mais? É possível que uma tenha ido do nível 2 ao nível 6, enquanto a outra tenha partido do 5 e

---

PCN do Ensino Médio, que entendem a linguagem não verbal como uma estrutura; e também no currículo desenvolvimentista, com suas fases de desenvolvimento motor.

<sup>12</sup> Considerada um grande avanço para a Educação Física escolar à época, também denominada de Educação Física infantil, adentra aos programas de ensino de Educação Física de estados e municípios, contribuindo para a produção de um pensamento acerca da Educação Física para a infância (Soares, 2003).

Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.7, n.1, e-754, 2023.

chegado ao 7. Portanto, o desenvolvimento da primeira foi mais significativo (Freire, 1989, p. 206).

Caberá ao estudante, portanto, “enquadrar-se” nas fases de desenvolvimento predeterminadas. Na retórica psicomotora, essas potencialidades mencionadas contribuirão para o que é comumente denominado de desenvolvimento global ou ainda formação integral dos estudantes. Diante disso, a posição de sujeito requerida é a de um sujeito útil, integral e eficiente. Bonetto, Neves e Neira (2017) identificam muito bem que, embora o autor faça muitas ressalvas e advertências sobre os riscos da homogeneização, a proposta reproduz o modelo dos manuais, indicando certas brincadeiras que desenvolvem certos aspectos do desenvolvimento das crianças.

Em investigação voltada à análise das metanarrativas educacionais e com base nas concepções pós-estruturalistas, Silva (2008) contrapõe-se aos fundamentos tanto das psicologias humanistas quanto desenvolvimentistas, pois, ao se apoiarem em um universalismo, despolitizam o processo de pensamento. O autor questiona ainda acerca da propagação da ideia de uma suposta essência humana em tais psicologias, que deveria ser desenvolvida em todas as suas potencialidades, como sugerem, por exemplo, os enunciados do currículo psicomotor e desenvolvimentista supramencionados.

Mas as possibilidades de questionamento não se limitam às perspectivas curriculares psicobiológicas, se estendendo às teorizações críticas. Em um contexto de intensas mudanças sociopolíticas e de crise de identidade epistemológica do componente, a proposta curricular presente na obra *Metodologia do ensino da Educação Física* (Soares *et al.*, 1992), intitulada por seus idealizadores de “crítico-superadora”, estabelece a cultura corporal – carregada de significados produzidos historicamente – como objeto de estudo da Educação Física. Pautada pelo pensamento neomarxista, principalmente sob influência do intelectual brasileiro Dermeval Saviani, essa teorização crítica defende o acesso à cultura corporal como forma de equilibrar a disputa de classes sociais, oferecendo aos alunos marginalizados as condições de apropriação do conhecimento científico. Além disso, tece incisivos questionamentos ao ensino convencional do componente, baseado em um viés biologicista e num modelo de esportivização.

Não obstante, como filhos obedientes da filosofia moderna, em grande medida, os pensadores críticos também aspiram ares universalistas, valendo-se de concepções da razão como ferramenta de produção de verdade, soluções proféticas e com teor salvacionista.

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (Soares *et al.* 1992, p. 27).

A judicatividade dessa reflexão contribui para o desenvolvimento da identidade de classe dos alunos, quando situa esses valores na prática social capitalista da qual são sujeitos históricos. Essa identidade é condição objetiva para construção de sua consciência de classe e para o seu engajamento deliberado na luta organizada pela transformação estrutural da sociedade e pela conquista da hegemonia popular (Soares *et al.* 1992, p. 28).

Os passos que intermediam a primeira leitura da realidade, como se apresenta aos olhos do aluno, com a segunda leitura, em que ele próprio reformula seu entendimento sobre ela, são os de: constatar, interpretar, compreender e explicar, momentos estes que conduzem à apropriação de um conteúdo pelos alunos. Eles devem expressar com clareza a relação dialética entre o desenvolvimento de um conhecimento, de uma lógica e de uma pedagogia, conforme explicações dadas no capítulo 1 (Soares *et al.* 1992, p. 62).

Na mesma configuração supracitada, a perspectiva curricular crítico-emancipatória, de Eleonor Kunz (1994), busca tratar pedagogicamente a cultura de movimento. Fundamenta-se, para tanto, nas teorias críticas da Escola de Frankfurt, especialmente em Jürgen Habermas, Max Horkheimer e Theodor Adorno, bem como na fenomenologia de Merleau-Ponty. Entre outras questões, o currículo crítico-emancipatório da Educação Física objetiva esclarecer interesses ocultos, a saber, valores morais, objetivos políticos, institucionais e econômicos que consubstanciam a linguagem relacionada ao movimento, notadamente sobre os esportes de alto rendimento, que introduzem o indivíduo uma baixa capacidade de compreensão do mundo real.

Maioridade ou emancipação devem ser colocadas como tarefa fundamental da educação. Isso implica, principalmente, num processo de esclarecimento racional e se estabelece num processo comunicativo (Kunz, 1994, p.32).

Assim, ao induzir a autorreflexão, a pedagogia crítico-emancipatória deverá oportunizar aos alunos perceberem a coerção auto imposta de que padecem, conseguindo com isso, dissolver o “poder” ou a “objetividade” dessa coerção e assumindo um estado de maior liberdade e conhecimento de seus verdadeiros interesses, ou seja, esclarecimento e emancipação (Kunz, 1994, p.36).

Compreender o “mundo fenomenológico”, das interpretações naturais de um se-movimentar como correr, saltar, nadar, andar de bicicleta, etc., tem uma relevância didático-pedagógica muito grande, especialmente pelo entendimento de que este “mundo” se constitui para a criança e o adolescente numa forma muito especial de um “compreender-o-mundo-pela-ação”. A transformação didático-pedagógica do esporte deve, em parte, levar para esse mundo natural do se-movimentar, ou seja, resgatar o sentido fenomenológico do brinquedo e do jogo. (Kunz, 1994, p. 103).

Como se pode visualizar nos excertos acima, o teor teleológico e crença incontestável na racionalidade, presentes nas perspectivas críticas da Educação Física, mostram-se evidentes. Dessa feita, quer seja na esteira do materialismo histórico-dialético ou das teorias críticas da Escola de Frankfurt, objetiva-se, ao fim e ao cabo, a libertação das condições de alienação ou emancipação via tomada de consciência ou reflexão acerca das práticas corporais. É como se existisse um conhecimento verdadeiro/natural e que, a partir da sua aquisição e de seu uso racional, fosse possível, enfim, libertar-se de toda condição de opressão. Contudo, vimos que, do ponto de vista pós-estruturalista, todo conhecimento é contingente. Isso equivale a dizer que o conhecimento é dependente de suas condições de produção. Ora, se aceitarmos essa premissa, a perspectiva pós-estruturalista dilapida “a possibilidade do recurso a um abstraído reino epistemológico de verdade” (Silva, 1995, p. 247), tão caro às pedagogias críticas.

A despeito das singularidades das diversas vertentes das pedagogias críticas existentes, para Silva (2000), nelas invariavelmente se recorre a uma espécie de fundamentação axiomática, qual seja, formar a consciência crítica.

O pressuposto é, entretanto, sempre o mesmo: que existe algo como um núcleo essencial de subjetividade que pode ser pedagogicamente manipulado para fazer surgir o seu avatar crítico na figura do sujeito que vê a si próprio e à sociedade de forma inquestionavelmente transparente, adquirindo, no processo, a capacidade de contribuir para transformá-la (Silva, 2000, p. 13).

Como vimos, a perspectiva crítica é a principal herança da efervescência acadêmica da década de 1980, com perspectivas curriculares (crítico-superador e crítico-emancipatório) com viés perscrutador que se contrapõem ao domínio acrítico perpetuado nas escolas do Brasil. Talvez possam ser consideradas as primeiras forças de resistência do campo da Educação Física – entretanto, o referencial teórico recai em outras macronarrativas estruturalizantes.

Ao problematizar alguns enunciados fundantes nas propostas curriculares mais consagradas da Educação Física, não se pretende aqui, em medida alguma, argumentar em favor de uma teoria curricular “pura”, na qual supostamente não houvesse contradição ou, ainda, ausência de qualquer estrutura. Alvitramos, tão somente, que essas teorizações curriculares apoiadas nas ciências psicobiológicas podem propor um movimento de renovação conceitual, onde suas estruturas fundantes sejam apenas criações com fins contextuais, e não supostas descobertas totalizantes<sup>13</sup>.

As três propostas [psicomotora, desenvolvimentista e crítico-superadora] generalizam e universalizam de forma bastante grosseira os sujeitos, suas fases de desenvolvimento, suas necessidades, desejos e condições de opressão. Nota-se que, de maneira geral, nas obras analisadas, a diferença é sinônimo de problema, anormalidade, falta, necessidade e insuficiência, deixando de lado demandas importantes como, por exemplo, a lida com as diferentes culturas que habitam os currículos sem assimilá-las (Bonetto, Neves, Neira, 2017, p. 462).

Ainda no que tange à teorização curricular crítica (se referindo especificamente à fundamentação marxista), Silva (1995) chama a atenção para a incoerência de alguns de seus questionamentos, tendo em vista que, em última instância, esta não se opõe propriamente aos ideais do projeto educacional moderno liberal, mas tão somente à inexecutabilidade de suas promessas de progresso social. Nessa configuração, supostamente bastaria que as deformidades da sociedade capitalista fossem resolvidas para que a escola pudesse, enfim, concretizar os pressupostos emancipatórios das pedagogias críticas.

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 totalitarismo. 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

---

<sup>13</sup> Vale ressaltar que Manoel (2008), em artigo sobre os 20 anos da abordagem desenvolvimentista, realiza uma importante reconfiguração da abordagem desenvolvimentista descrita na obra de 1988, da qual é um dos coautores. Para o autor, aquela concepção tradicional, dominante, fundada nos ideais de progressividade, continuidade, regularidade, padrões, sequenciais, excepcionalidade e homogeneidade precisa de uma transfiguração radical, para uma visão marginal, essa baseada nas noções de não-direcionalidade, descontinuidade, variabilidade, diversidade, trilhas desenvolvimentistas, ubiquidade e heterogeneidade.

totalizante, universalista, supostamente verdadeira. Há desejo de normalização, hierarquizações dos saberes e uma busca pelo domínio das subjetividades – aspectos rejeitados pelo pós-estruturalismo.

### **Algumas considerações acerca da potência pós-estruturalista no campo curricular da Educação Física**

Em relação ao pós-estruturalismo, qualitativamente, as influências deste referencial no campo pedagógico ainda são bastante dispersas e de difícil análise. Todavia, cada vez mais se ouve falar em metodologias pós-críticas somadas a um grande leque de termos e conceitos que têm sido incorporados nas pesquisas em Educação Física (Neira; Nunes, 2006; 2009; 2022; Borges, 2019; Gehres, 2019; Vieira, 2020; 2022; Bonetto, 2016, 2021; Santos Júnior, 2020; Augusto, 2022; Nascimento, 2022).

As razões de tal engajamento podem residir no fato de que a concepção pós-estruturalista nos possibilita rever os aparatos conceituais e metodológicos da modernidade que tanto têm marcado a pesquisa do campo curricular da Educação Física. Em tom de síntese, destacamos algumas questões em que o pós-estruturalismo pode ser caracterizado e, assim, potente para pensar a Educação Física escolar:

- Opõe-se ao realismo ou idealismo filosófico, assim entendendo que não existe uma verdade absoluta para os fatos, pois estes também não são naturais ou reais, são produções discursivas que apenas têm efeitos de verdade;
- A construção da realidade passa pela linguagem, levando a compreensão de que as verdades são discursivas, entremeadas por relações de força que se materializam nos diversos aspectos da vida sociocultural;
- Todavia, ainda que a linguagem adquira certa centralidade, é preciso reconhecer que há algo no pensamento que está fora do discurso e que, por não reconhecermos, nos torna limitados e levados a construir explicações estruturantes, conforme podemos constatar nas taxonomias, classificações por fases, níveis e estágios;
- Foge de análises binárias e totalizantes, das respostas padronizadas. Ao invés disso, se caracteriza pela humildade epistemológica, ou seja, defende métodos preocupados em demonstrar a singularidade dos acontecimentos;

- Expõe todo o caráter histórico, contextual, do processo de construção das noções de corpo, identidade, conhecimento e sociedade;
- Problematiza as metanarrativas teleológicas modernas, sobretudo aquelas em relação ao sujeito, tais como: razão, liberdade, emancipação, desenvolvimento e evolução.

Somente em meados da primeira década dos anos 2000 que a Educação Física apresenta sua primeira proposta alinhada aos pressupostos pós-estruturalistas: o currículo cultural. Em linhas gerais, trata-se de uma proposta que visa, entre outros, a ampliação do repertório cultural corporal dos estudantes. Some-se a isso que, a despeito da variedade de campos epistemológicos que a inspira, seja os Estudos Culturais, Pós-colonialismo, Multiculturalismo crítico, os estudos étnico-raciais, Teoria *Queer* e, entre eles, notadamente o pós-estruturalismo, possui como ponto em comum uma prática educativa que afirma e valoriza as diferenças (Neira; Nunes, 2006, 2009, 2022).

O currículo cultural da Educação Física toma como central a produção do sujeito por meio de dispositivos/práticas historicamente constituídos, isto é, sua centralidade está na cultura. Considera que não há uma identidade fixa das coisas do mundo, uma vez que a definição se transforma conforme o tempo e o lugar, a depender das relações de poder (Neira; Nunes, 2022, p. 7).

Devido ao recorte do estudo e ao limite de espaço, não dedicaremos uma análise mais extensa da Educação Física culturalmente orientada. Apesar de recente, o currículo em pauta conta com uma extensa produção no campo acadêmico e crescente repercussão na prática pedagógica, haja vista a quantidade (pouco mais de três centenas de relatos de experiências pedagógicas inspiradas na concepção em pauta disponíveis em capítulos de livros e artigos<sup>14</sup>) – o que inviabiliza, neste momento, qualquer análise mais detalhada. Todavia, as potencialidades expostas acima, inevitavelmente, levam em consideração as produções realizadas até então no viés da Educação Física cultural, no que pese os aspectos estruturais com nuances estruturalizantes da proposta.

Por fim, concluímos que não se trata de opor as verdades pronunciando uma nova axiomática, mas, justamente, procurar entender o pós-estruturalismo como um movimento do pensamento que propicia sempre novas criações, novas articulações, novas perspectivas que potencializam aulas, encontros e aprendizagens. O interesse esteve sempre na promoção de concepções pedagógicas não essenciais de sujeito, que entendem o conhecimento como

---

<sup>14</sup> Disponíveis para consulta no repositório do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP: <[www.gpef.fe.usp.br](http://www.gpef.fe.usp.br)>.

construção, o corpo como produtor do pensamento, a linguagem como constituinte da realidade e o poder como relação. A defesa aqui é pela radicalidade do pensamento como não controlável e da vida como multiplicidade.

## Referências

AUGUSTO, C. N. **Encontros no cu do mundo**: alianças entre os estudos feministas, *queer* (Decolonial) e a Educação Física cultural. 2022. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

BONETTO, P. X. R. A “**escrita-curriculo**” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, *laissez-faire* e fórmula. 2016. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

BONETTO, P. X. R. **Esquizoexperimentações com o currículo cultural de Educação Física**. 2021. 336f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

BONETTO, P. X. R.; NEVES, M. R. das; NEIRA, M. G. O tratamento destinado às diferenças nos currículos desenvolvimentista, psicomotor e crítico da Educação Física. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 448–463, 2017.

BORGES, C. C. O. **Governo, verdade, subjetividade**: uma análise do currículo cultural da Educação Física. 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.

CAPARROZ, F. E. Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

CARVALHO, J. M. “Campos gravitacionais” discursivos sobre as políticas de currículo e a escola – GT Currículo 2011. In: FERRAÇO, C. E.; GABRIEL, C. T.; AMORIM, A. C. (Orgs.). **Políticas de currículo e escola**. Campinas: FE/UNICAMP, 2012. p. 1-24.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

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

GALLO, S. D. de O. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GEHRES, A. F. **Currículo cultural em educação física e a linguagem corporal: uma intervenção/cartografia a partir da dança na contemporaneidade.** Relatório de pós-doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2019.

HALL, S. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

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

LYOTARD, J-F. **A condição pós-moderna.** 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MANOEL, E. J. A abordagem desenvolvimentista da educação física escolar – 20 anos: uma visão pessoal. **Journal of Physical Education,** v. 19, n. 4, p. 473-488, 2008.

NASCIMENTO, A. S. **Queerizando o currículo cultural de Educação Física: apostando na produção de novos marcos de reconhecimento a partir das cenas didáticas.** 2022. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, Currículo e Cultura.** São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Epistemologia e Didática do Currículo Cultural.** São Paulo: FEUSP, 2022.

PETERS, M. **Pós-Estruturalismo e filosofia da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIAGET, J. **Estruturalismo.** Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SANTOS JUNIOR, F. N. **Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes.** 2020. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVA, T. T. O projeto educacional moderno: identidade terminal? *In*: VEIGA-NETO, A. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995, p.245-260.

SILVA, T. T. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-22.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, T. T. O adeus as metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 247-258.

SOARES, C. L. Do corpo, da Educação Física e das muitas histórias. **Movimento**, v. 9 n. 3, p. 125-147, set./dez. 2003.

SOARES, C. L.; *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G.; *et al.* **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/USP, 1988.

VEIGA-NETO, A. Foucault e a educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, A. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VIEIRA, R. A. G. **Conceitos em torno de uma Educação Física menor**: possibilidades do currículo cultural para esquizoaprender como política cognitiva. 2020. 244f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020.

VIEIRA, R. A. G. **Educação Física Menor**. Jundiaí: Paco, 2022.

WILLIAMS, J. **Pós-Estruturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

*Recebido: outubro/2023.*  
*Publicado: dezembro/2023.*