

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Currículo Cultural da Educação Física e sua formação discursiva

Mário Nunes

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13856>

Submetido em: 2025-10-23

Postado em: 2025-11-10 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o(s) endosso(s) de:

- Marcos Garcia Neira (ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1054-8224>)

Currículo Cultural da Educação Física e sua formação discursiva.

Mário Luiz Ferrari Nunes

Faculdade de Educação Física – Unicamp/SP

<https://orcid.org/0000-0003-0680-5777>

Resumo

O artigo analisa o currículo cultural da Educação Física (CC) pela arqueologia do saber de Michel Foucault, deslocando a questão da essência da disciplina para as condições históricas que permitem seus enunciados. A Educação Física é compreendida como prática discursiva marcada por disputas curriculares e políticas, em que práticas corporais (esportes, danças, lutas, ginásticas e brincadeiras) são tematizadas como produções culturais. O CC redistribui posições de sujeito (professor como problematizador, estudante como intérprete e coautor), opera com conceitos como mapeamento, vivência, leitura de códigos, ressignificação e avaliação e articula estratégias como tematização, problematização, desconstrução, escrita-curriculo e planejamento aberto ao acontecimento. Apoiado em princípios ético-políticos toma a centralidade da linguagem e a diferença, fortalecendo a escola como espaço público e democrático.

Palavras-chave: Educação Física; Currículo Cultural; Formação discursiva;

The Cultural Curriculum of Physical Education and its Discursive Formation

Abstract

This article analyzes the cultural curriculum of Physical Education (CC) through Michel Foucault's archaeology of knowledge, shifting the focus from the essence of the discipline to the historical conditions that enable its statements. Physical Education is understood as a discursive practice marked by curricular and political struggles, in which bodily practices (sports, dances, martial arts, gymnastics, and games) are approached as cultural productions. The CC redistributes subject positions (teacher as problematizer, student as interpreter and co-author), operates with concepts such as mapping, experiencing, code reading, resignification, and assessment, and articulates strategies such as thematization, problematization, deconstruction, curriculum-writing, and open planning. Grounded in ethical-political principles have a centrality to language and difference, strengthening the school as a public and democratic space.

Keywords: Physical Education; Cultural Curriculum; Discursive Formation;

El Currículo Cultural de la Educación Física y su Formación Discursiva

Resumen

El artículo analiza el currículo cultural de la Educación Física (CC) desde la arqueología del saber de Michel Foucault, desplazando la pregunta por la esencia de la disciplina hacia las condiciones históricas que posibilitan sus enunciados. La Educación Física se entiende como práctica discursiva atravesada por disputas curriculares y políticas, en la que las prácticas corporales (deportes, danzas, luchas, gimnasias y juegos) son tematizadas como producciones culturales. El CC redistribuye posiciones de sujeto (docente como problematizador, estudiante como intérprete y coautor), opera con conceptos como mapeo, vivencia, lectura de códigos, resignificación y evaluación y articula estrategias como tematización, problematización, deconstrucción, escritura-curriculum y planificación abierta al acontecimiento. Basado en principios ético-políticos tengo la centralidad de la lenguaje y la diferencia, fortaleciendo la escuela como espacio público y democrático.

Palabras clave: Educación Física; Currículo Cultural; Formación Discursiva;

Introdução

Em meio às lutas contemporâneas por reconhecimento, distribuição e justiça curricular, a Educação tem sido interpelada a redefinir seus objetos e finalidades, que colocam em cena disputas curriculares (Lopes e Macedo, 2011). Como componente curricular da educação básica, a Educação Física não escapa desses debates. Se as concepções higienistas, esportivistas, biopsicossociais¹ e críticas moldaram, em diferentes momentos, a identidade do campo (Bracht, 1999b), hoje ganha força uma leitura que desloca a centralidade da técnica e da teleologia para a cultura e a linguagem. É nesse cenário que situamos o currículo cultural da Educação Física (CC), que busca tematizar as práticas corporais (esportes, danças, ginásticas, lutas e brincadeiras) como textos culturais, em regime de interpretação, disputa pelo controle da representação e produção de outras formas de dizê-las e fazê-las (Neira e Nunes, 2006; 2009; 2022).

¹ São vários as pesquisas que de alguma maneira classificam propostas curriculares de Educação Física (Bracht, 1999a; Souza Júnior, 1999; Azevedo, Shigunov; 2000; Nunes e Rúbio, 2008; Rocha et al, 2015, entre outros). Com base nesses estudos, neste texto, chamamos de biopsicossociais as perspectivas curriculares desenvolvimentista, psicomotricista e da promoção da saúde por conta de sua fundamentação teórico-metodológica.

Para tratar dessa perspectiva curricular, adotamos a arqueologia do saber, ancorada nas formulações de Michel Foucault (2008). Em vez de buscar origens ou intencionalidades subjetivas dos autores, a arqueologia descreve formações discursivas, a saber: regularidades históricas que articulam objetos de que se fala, modalidades enunciativas (quem pode dizer, de onde e com quais materialidades), conceitos (operadores que fazem enunciados coexistirem e dispersarem) e estratégias (linhas de força temáticas/teóricas que reagrupam aquelas dimensões).

Nosso argumento é que o CC emerge e se estabiliza como formação discursiva reconhecível quando enuncia, com estatuto público, “as práticas corporais são produções culturais que devem ser tematizadas no currículo”²; quando redistribui posições de sujeito (docentes como problematizadores, estudantes como intérpretes/coautores, pesquisa e relatos de prática como instâncias de validação); quando opera com uma rede conceitual (mapeamento, vivência, leitura de códigos, ressignificação, ampliação/aprofundamento, registro e avaliação); e quando organiza estratégias coerentes tais como tematização, problematização, desconstrução, escrita-curriculo e planejamento aberto ao acontecimento, possibilitadas por princípios ético-políticos (justiça curricular, reconhecimento do patrimônio cultural corporal, rejeição ao daltonismo cultural, descolonização do currículo, ancoragem social dos conhecimentos, enunciação dos saberes e articulação ao projeto político pedagógico), todos eles ancorados na diferença, em seu sentido pós-estruturalista³.

Metodologicamente, primeiro, explicitamos a chave arqueológica (arquivo, enunciado, formação discursiva); em seguida, analisamos o CC pelas quatro regras de formação: objetos, modalidades enunciativas, conceitos e estratégias, com exemplos de práticas corporais que tornam visível o funcionamento do arquivo; por fim, justificamos o recorte em termos de períodos enunciativos, ressaltamos o papel dos princípios ético-

² Tomamos essa expressão sem referência por entendermos ser corriqueira no âmbito da Educação Física e, presente em vários textos que tratam o CC.

³ De modo conciso, no pós-estruturalismo, a diferença não é compreendida como simples oposição a uma identidade estável, mas como força constitutiva dos sentidos, práticas e sujeitos (Williams, 2013). Em Derrida (1991), a *différance* indica que o significado é sempre diferido e produzido por disputas pelo seu controle; em Deleuze (1988), a diferença é potência afirmativa e criadora; em Foucault (2008), manifesta-se na dispersão dos enunciados; e, em Hall (2003), na constituição relacional e instável das identidades culturais. Embora esses autores operem a diferença em registros conceituais distintos, todos recusam a ideia de identidade essencial, fixa e universal. Herdeiros da crítica nietzschiana à essência e da valorização da multiplicidade, para eles, a diferença não é o negativo da identidade, mas aquilo que a constitui, desloca, desestabiliza e multiplica, impedindo seu fechamento em significados estáveis. Esse é o sentido da diferença no CC (Nunes, 2016a)

políticos como condições de possibilidade para a atuação docente (e não como estratégias) e indicamos o que essa leitura redistribui no campo da Educação Física.

A Arqueologia do Saber

A obra *A Arqueologia do Saber*, publicada em 1969, registra o esforço de Michel Foucault ao enfrentar os limites da história das ideias e da história tradicional, ambas preocupadas em localizar origens, continuidades e coerências internas do pensamento. Para Foucault (2008), tais abordagens deixavam escapar o aspecto mais visível do saber, qual seja: sua condição de acontecimento histórico, marcado por descontinuidades, rupturas e transformações. A arqueologia emerge, assim, como uma proposta metodológica que descreve o discurso em sua positividade, isto é, não se trata de encontrar o que está oculto por trás do que foi dito, mas como foi possível que algo seja enunciado e reconhecido como saber em determinada época. Nesse sentido, a arqueologia não busca a intenção do autor nem a essência das ideias, mas investiga as condições históricas de enunciabilidade.

Para a realização de uma arqueologia do saber, o conceito de *enunciado* é central. Trata-se da unidade mínima da análise arqueológica. Diferente de uma frase ou proposição lógica, ele não se define pela gramática ou pela intenção de um autor, mas pelas condições que permitem que algo seja dito em determinado tempo e espaço. O enunciado é um acontecimento discursivo, isto é, só existe porque certas regras institucionais, posições de sujeito e jogos de verdade o tornam possível. Assim, na história da Educação Física, não é trivial que se pudesse afirmar que a sua finalidade no início do século XX era aprimorar a condição de saúde do indivíduo, tendo em vista melhor adaptação ao trabalho industrial (Góis Júnior, Simões, 2011), e que agora se diga que ela tem como conhecimento a cultura corporal e toma a expressão corporal como linguagem (Soares et al, 1992). Ambos os enunciados só se tornaram possíveis porque havia condições históricas e redes de saber que os legitimavam. Assim, tais enunciados só se materializaram porque, no início do século XX, a Educação Física se inscrevia no horizonte higienista e industrial, que pautavam a organização social brasileira da época, enquanto nos anos 1980–1990 passou a se articular às críticas pedagógicas e aos discursos das ciências humanas e sociais, legitimados pelo contexto do fim da ditadura civil-militar (1964-1984).

Para apreender o nível em que tais enunciados se tornam possíveis, Foucault (2008) introduz o conceito de *arquivo*, entendido não como depósito de documentos, mas

como o sistema de regras que define o que pode ser dito, como pode ser dito e quais efeitos de verdade o que é falado produz. O arquivo é o sistema histórico que organiza a emergência e a circulação dos enunciados em uma época. É ele que define os limites do dizível, determinando quais práticas podem se transformar em objetos de saber, quais conceitos podem ser mobilizados e quais sujeitos podem ocupar posições de enunciação. O arquivo funciona, assim, como um *a priori* histórico, ou seja, ele não é universal nem eterno, mas o conjunto contingente de condições situadas, que delimita o espaço discursivo de uma formação discursiva.

Ao descrever a dinâmica dos saberes, Foucault (2008) também distingue diferentes limiares. O de positividade, quando enunciados dispersos começam a formar uma regularidade reconhecível: o de epistemologização, quando passam a ser julgados em termos de verdadeiro e falso; o de cientificidade, quando se institucionalizam com métodos próprios; e o de formalização, quando alcançam alto grau de abstração. Esses limiares não constituem estágios lineares, mas pontos de transformação que permitem localizar historicamente um saber, como a Educação Física, sempre tensionada entre positividade pedagógica e aspirações científicas (Bracht, 1999b).

Três princípios adicionais permitem compreender a economia dos discursos. Primeiro, a raridade, que indica que o discurso é regulado por condições que selecionam e escasseiam enunciados. Segundo, a exterioridade lembra que um enunciado não se explica por sua interioridade de sentido, mas pelas relações com instituições, políticas e práticas sociais que o tornam possível. O acúmulo, por fim, mostra que discursos não se substituem de forma linear, ou seja, eles se sobrepõem, coexistem e se rearticulam. Na Educação Física, isso significa que a emergência de discursos culturalistas não eliminou higienismos, esportivismos, desenvolvimentismos ou pedagogias críticas. Não por menos, acirram-se as disputas no campo por hegemonia⁴.

É nesse contexto que Foucault (2008) enfrenta o problema da unidade histórica das grandes famílias de enunciados (como medicina, economia ou gramática). Para tanto, elabora quatro hipóteses metodológicas. A primeira testa se a unidade resultaria de um objeto estável, por exemplo, se toda a psicopatologia se sustentaria no mesmo objeto, a loucura. A análise apresentada na História da Loucura mostra, contudo, que não há permanência: o que se chamava loucura no século XVIII não coincide com o século XIX, e cada subdomínio (melancolia, neurose) reelabora o objeto em séries distintas de

⁴ Não me interessa explicar essa questão. Para um panorama dessas disputas, recomendo a leitura de Almeida, Bracht e Vaz (2012)

enunciados médicos, jurídicos ou policiais. A segunda hipótese supõe a existência de uma forma estável de enunciação, um modo uniforme de dizer que atravessaria todo o campo. Também aqui, a arqueologia encontra níveis e funções heterogêneas, impossíveis de compor num texto contínuo acima das obras individuais. A terceira hipótese busca a unidade em um léxico fundamental, mas os conceitos variam, se excluem ou se deslocam, não formando um alfabeto único. Por fim, a quarta hipótese recorre à permanência de uma temática. No entanto, os temas são reativados em estratégias divergentes, e a unidade não provém de sua constância, mas do jogo que os articula.

Na Educação Física, o problema da unidade histórica também se coloca. Se fosse buscada em um objeto estável como o corpo, veríamos que este varia: já foi máquina biológica, suporte da higiene ou construção cultural. Tampouco a unidade está na forma de enunciação: documentos oficiais, relatos docentes e textos acadêmicos falam de modos distintos sobre a Educação Física. O mesmo ocorre com o léxico: termos como atividade física, movimento ou esporte mudam de sentido conforme o contexto. Nem mesmo a saúde, tomada como temática constante, assegura continuidade, pois já foi pensada como como equilíbrio mágico-religioso, equilíbrio orgânico, ausência de doença, bem-estar integral, direito social (Scliar, 2007). Assim, também na Educação Física, a unidade não deriva de objetos, formas, conceitos ou temas fixos, mas do jogo estratégico que os rearticula em cada época.

O fracasso dessas vias conduz Foucault (2008) à virada positiva. Entende o filósofo que a tarefa da arqueologia não é encontrar essência comum, mas descrever sistemas de dispersão e verificar se, entre objetos, formas enunciativas, conceitos e escolhas temáticas, pode-se definir uma regularidade de aparição, correlação e transformação. A esse regime Foucault chama formação discursiva, e às condições que o sustentam denomina regras de formação.

Ao adotar esse enfoque, Foucault (2008) desloca a análise da busca por continuidades lineares para a descrição das formações discursivas, que não se reduzem a disciplinas, teorias ou ideologias, mas se configuram como conjuntos de enunciados regulados. É nessa chave que se torna possível analisar a Educação Física e, em particular, o CC, não como uma criação de autores que se inspiraram em alguma epistemologia ou escolhas pedagógicas arbitrárias, mas como formações discursivas que emergem de condições históricas específicas.

Para exemplificar, tomemos o K-pop. Se tentássemos unificá-lo pelo objeto “dança pop coreana”, encontraríamos variações: nas redes sociais, ele aparece como

performance identitária; em academias, como treino técnico-coreográfico; em praças, como ocupação juvenil; na escola, como conteúdo cultural atravessado por gênero, raça e consumo; na universidade, como objeto de pesquisa (em antropologia ou semiótica, por exemplo). Tampouco uma forma única de enunciação (manual, reportagem, plano de aula, relato, tese) ou um léxico comum (passos, fandom, fancam⁵) garantem unidade, e a mesma temática (juventude, mídia, espetáculo) pode servir a estratégias distintas (esportivização, moralização, resistência, patrimonialização, pedagogização). O que permite reconhecê-lo arqueologicamente é o sistema de dispersão, ou seja, onde e como aparece, quem fala, com que instrumentos de validação e as regularidades que atravessam tais enunciados, como quando o CC o tematiza como texto da cultura e cria condições para que circule e seja apropriado publicamente⁶.

Assim, as formações discursivas redefinem o problema da unidade. Ela não provém de objetos, formas, léxicos ou temas invariantes, mas da regularidade enunciativa que articula, historicamente, suas regras de formação: (a) objetos, (b) posições de sujeito, (c) conceitos e (d) escolhas estratégicas, as quais me debruço a seguir.

A formação dos objetos

Em Foucault (2008), formar objetos não é descobrir coisas que já estariam lá, à espera de um nome, nem tampouco inventá-las por força de definições. Trata-se de descrever as regras históricas pelas quais algo passa a contar como objeto de que se pode falar num dado campo. O objeto não preexiste ao discurso como essência, mas tampouco é pura palavra. Para o filósofo francês, ele emerge quando um feixe de relações se estabiliza o suficiente para permitir observá-lo, nomeá-lo, analisá-lo e distingui-lo de outros. Esse feixe envolve, ao menos, três dimensões articuladas: as superfícies de emergência, nas quais as diferenças se tornam visíveis e capturáveis (família, escola, espaços urbanos, mídia, tribunais, hospitais etc.); as instâncias de delimitação, que reconhecem/validam o que vale como objeto (autoridades, saberes, aparelhos institucionais, regras e ritos de verificação); e as grades de especificação que classificam e diferenciam o campo (taxonomias, pares de oposição, critérios de pertinência). O objeto,

⁵ Fandom é comunidade de fãs que compartilham interesse intenso por um artista, grupo, série, jogo ou obra, produzindo e trocando conteúdos, opiniões e práticas culturais. Por sua vez, fancam são vídeos feitos por fãs, geralmente em shows ou eventos, focado em um integrante específico ou momento, depois compartilhado em redes sociais.

⁶ Ver os relatos de Neves e de Bonetto que tematizaram o K-pop em <https://www.gpef.fe.usp.br/relatos-de-experiencia/>

assim, não é a soma de traços que descobrimos, mas o efeito de uma rede que decide onde ele aparece, quem o legitima e como ele pode ser separado, agrupado, comparado, confrontado.

Vistas desse modo, coloca Foucault, as formações discursivas não recobrem coisas dadas. Elas produzem a visibilidade e a dizibilidade do que tomam por objeto. É por isso que Foucault fala em relações discursivas. Trata-se de ligações no limiar do discurso que condicionam o que pode ser visto/dito, por quem e com quais instrumentos. A tarefa arqueológica consiste em descrever a formação dos objetos, substituindo “o tesouro enigmático das coisas” (Foucault, 2008, p.53) pela positividade regular que permite que certos fenômenos entrem no jogo das descrições, das provas, das controvérsias e das decisões. Daí também a ideia de unidade sem identidade: o campo pode conservar uma coerência reconhecível (a clínica, a economia política, a filologia...a Educação Física) mesmo variando seus próprios objetos porque o que persiste é o sistema de relações entre superfícies, instâncias e grades, e não a coisa em si, invariável, imutável.

Transpondo essa chave para o CC, o primeiro passo é afirmar sem ambiguidade o objeto da proposta: as práticas da cultura corporal tematizadas como textos culturais. Nem aptidão físico-esportiva, nem motricidade, nem corpo abstrato. O que o CC faz existir como objeto curricular são acontecimentos culturais corporificados, que compõem a cultura corporal: danças, lutas, jogos/brincadeiras, esportes, ginásticas, e as práticas ainda não classificadas ou por serem inventadas, tal como circulam, como ocorrem socialmente com suas lutas por sentidos e relações de poder e como são representados em territórios concretos (Neira e Nunes, 2006, 2009, 2022). Na pergunta foucaultiana muda-se o foco da pergunta “o que é X?” para “sob que regras X pôde tornar-se objeto legítimo do currículo escolar?”

No CC, as superfícies de emergência são reconhecíveis: o universo cultural e cotidiano dos estudantes (família, vizinhança, amigos, redes sociais etc.), os territórios escolares (quadra, pátio, corredores, salas, conselhos), a mídia (programas, perfis, trends, reportagens), a cidade (clubes, ruas, igrejas, praças, equipamentos públicos) a praia, o campo e as tradições locais (festas, rodas, saberes comunitários). É aí que o skate aparece como disputa por espaço, o funk como política de corpos, a capoeira como herança afro-brasileira, o pega-pega como modo de negociar regras e afetos. Sem essas superfícies, não haveria material a tematizar.

As instâncias de delimitação operam quando atores e instrumentos do campo escolar (docência, coordenações, colegiados, programas oficiais curriculares,

documentação institucional, pesquisa acadêmica e redes profissionais) nomeiam e assinam que aquilo vale como objeto de estudo, e o fazem segundo regras reconhecíveis: um projeto inserido no PPP; um planejamento compartilhado no horário coletivo docente; um conselho de classe que legitima a mostra pública; um relato de prática que compara, argumenta, documenta; uma reunião com familiares e responsáveis que explica; um programa curricular oficial; uma oficina de formação etc.. Essas instâncias são o conjunto de posições, autoridades e procedimentos por meio dos quais se decide o que entra como objeto do currículo, como entra e com que critérios de validação.

As grades de especificação dão possibilidades de especificar e detalhar essa legitimação, oferecendo modos de diferenciar o campo. No CC, elas não se limitam à velha taxonomia “jogo–esporte–dança–luta–ginástica”; elas se multiplicam conforme o problema: regimes de representação (criminalização, glamourização, esportivização etc.), usos do espaço (rua/quadra/sala; centro/periferia), códigos de comunicação: biológicos, sociais, cinéticos e culturais (Nunes, 2016b), marcadores sociais (relações de gênero/raça/geração etc.), tecnologias (programas nas mídias, redes sociais), vinculações comunitárias (festas, rodas, campeonatos) etc.. São essas grades que permitem dizer, por exemplo, que break não é apenas uma dança a ser assimilada e reproduzida, mas um conjunto de práticas atravessadas por políticas do corpo, por economias culturais e por variações técnicas que a escola pode pôr em análise e em tensionamento.

A construção do objeto no CC também exclui certas figurações. Quando a escola só aceita a técnica como evidência, frevo, ginástica para todos, caratê, voleibol ou pular corda retornam à condição de não-objeto (ou objeto tolerado e decorativo); quando só a denúncia abstrata é admitida, a experiência se dissolve na retórica. A arqueologia ajuda a explicitar essas linhas de exclusão: sem superfícies (cotidiano, mídia, território), sem instâncias (docência/pesquisa/PPP) e sem grades (regimes de representação, usos do espaço, códigos, marcadores sociais), aquilo que nomeamos de prática da cultura corporal não chega a constituir-se como objeto do CC. É a descrição dessas condições de possibilidade (e de impossibilidade) que dá conta da formação do objeto.

Por fim, a unidade do objeto “práticas da cultura corporal tematizadas” não reside na fixidez do seu conteúdo, mas na estabilidade relativa do sistema que o torna possível: uma escola que decide ver cultura onde antes via atividade física; que legitima como conhecimento o que os estudantes e as comunidades sabem e fazem; que classifica menos por essência e mais por problemas; que documenta para debater; que avalia para reorientar. É essa trama (superfícies, instâncias, grades, operadores e princípios) que faz

do CC um campo regular de objetos suficientemente estável para ser reconhecido e suficientemente aberto para mudar de objeto quando mudam as lutas por sentido. Essa é a medida arqueológica da formação dos objetos no CC

A formação dos conceitos

Para Foucault (2008), conceito não é essência nem definição universal, mas operador que faz enunciados coexistirem, migrarem de campo, se redistribuírem e produzirem novos efeitos de verdade. Por isso, sua formação não se explica nem pelo “horizonte da idealidade nem ao curso empírico das ideias” (p.36), mas por regras que se deixam ver num campo pré-conceitual de regularidades e coações discursivas. Em outras palavras: antes das teorias e das intenções dos autores, há condições históricas que tornam possível uma multiplicidade heterogênea de conceitos, e é esse plano que a arqueologia descreve.

Foucault mostra que tais regras se deixam apreender, primeiro, nas formas de coexistência entre enunciados: (a) um campo de presença, composto do que se toma, em determinado momento, como verdade admitida, descrição exata, pressuposto necessário, mas, também do que é criticado e excluído; (b) um campo de concomitância, que reúne analogias, modelos e princípios gerais vindos de outros domínios como a teologia, matemática, cosmologia etc. e que operam como instâncias de confronto; e (c) um domínio de memória, no qual aquilo que já não é verdadeiro nem discutido conserva, contudo, laços de filiação e transformação que pesam sobre o pensar presente. Nessas malhas, a arqueologia define onde e como um conceito pode existir, ser retomado, validado, deslocado.

Em seguida, é possível discriminar os procedimentos de intervenção que cada formação autoriza sobre os enunciados: técnicas de reescrita (por exemplo, transformar descrições lineares em quadros classificatórios), métodos de transcrição para linguagens mais formalizadas, traduções entre quantificações e formulações qualitativas, meios de precisão e aproximação, delimitações e redelimitações do domínio de validade, transferências de enunciados de um campo a outro e sistematizações/redistribuições de proposições anteriormente dispersas. É por essa via que a arqueologia substitui uma história de origens por uma análise das condições históricas de positividade, isto é, um *a priori* histórico que não legitima juízos, mas torna reais certos enunciados e seus conceitos.

Transpondo esse quadro, o CC não inventa arbitrariamente seus conceitos ou seus autores se inspiram em algum campo epistemológico. Eles emergem de um arquivo contemporâneo que desloca a disciplina de teleologias higienistas, esportivistas ou biopsicossociais e a reorienta pela cultura, linguagem e diferença. Eles são produzidos na prática em coletivos e grupos de estudos formados majoritariamente por docentes que tematizam experiências escolares. Daí seu caráter didático-metodológico e, ao mesmo tempo, teoricamente reconfigurado por referenciais pós-estruturais.

No CC, o campo de presença inclui, como evidências de partida, os discursos que legitimam a tematização das práticas corporais como produções culturais e o uso de operadores próprios da proposta, e, como alvo crítico, as naturalizações que reduziram a Educação Física à técnica, ao rendimento ou à consciência verdadeira. É nesse campo que ganham estatuto os conceitos de mapeamento, vivência, leitura dos códigos, ressignificação, ampliação e aprofundamento, registro e avaliação, tomados como encaminhamentos didáticos-metodológicos⁷. Cabe dizer que eles não são etapas fixas ou funcionam como sequência didática, mas como operadores de inteligibilidade e de prática que asseguram regularidade ao discurso do CC.

No campo de concomitância do CC, entendendo-o à maneira foucaultiana como o conjunto de discursos de outros domínios que funcionam como modelos, analogias e instâncias de confronto para o que se diz em determinado campo, a proposta se alimenta de matrizes que extrapolam a Educação Física e, justamente por isso, condicionam seu modo de existir e de operar: dos Estudos Culturais, principalmente as contribuições de Stuart Hall acerca da centralidade da cultura e da representação, ou seja, a ideia de que práticas corporais são textos em disputa, marcada por relações de poder, portadores de significados e imagens de mundo, o que legitima tematizá-las na escola e disputar seus sentidos; das vertentes pós-coloniais, de Homi Bhabha, e decoloniais de Walter D. Mignolo e das Epistemologias do Sul, vêm as gramáticas político-normativas que vinculam conhecimento e justiça, sustentando princípios como justiça curricular, reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade, rejeição ao daltonismo cultural e descolonização do currículo; de Foucault, o CC herda a analítica do enunciado/arquivo (condições históricas de existência e circulação dos dizeres), a problematização das

⁷ Entre os conceitos-operadores do CC, destacam-se a tematização e a problematização, aqui entendidas como procedimentos de seleção, leitura e reemprego de enunciados. Optamos por tratá-los na sua dimensão estratégica, que será explicitada mais adiante, pois, arqueologicamente eles assumem o duplo estatuto em uma mesma prática.

racionalidades que governam corpos e as práticas corporais (governamentalidade), a transgressão e a ética como formas de produzir técnica de si; de Derrida, a desconstrução e a iterabilidade dos sentidos amparam a ressignificação como gesto didático legítimo; de Deleuze e Guattari, a cartografia e o rizoma oferecem um modo de pensar o planejamento e de trabalho que privilegia mapeamentos situados, conexões abertas e variações inventivas, em vez de roteiros fixos; e, em diálogo com a crítica genealógica (Nietzsche via leituras foucaultianas), reforça-se a necessidade de historicizar valores e evidências. Ainda é Nietzsche que oferece a noção de linguagem como produtora da realidade, que sustenta os trabalhos pós estruturais e a vivência, como prática aberta à experiência. Autores que permitem ao CC deslocar o ensino e a aprendizagem da teleologia técnico-higienista-crítica para a produção de cenas de leitura e disputa de representações e, como dito na introdução, tomar a diferença como princípio organizador e não como adendo temático.

Nesse entrelaçamento, não se trata de atribuir operadores a autores, mas de reconhecer que essa constelação teórica funciona como campo de modelos e provas para os conceitos-operadores do CC (tematização, problematização, mapeamento, vivência, leitura de códigos, ressignificação, ampliação/aprofundamento, registro e avaliação) e para a distribuição das posições enunciativas (professor-problematizador, estudantes como intérpretes/coautores, publicação/relato como instância de validação), de modo que cada situação didática é concebida como prática de leitura, escrita e invenção que faz existir enunciados com repetibilidade pública e abre a escola à disputa pelos sentidos das práticas corporais⁸.

Já o domínio de memória situa, como heranças com as quais se negocia, as matrizes históricas da área (higienista, esportivista, psicomotora, desenvolvimentista, saúde e crítica). Elas não são mais o corpo de verdades do presente, mas linhas de filiação e ruptura às quais se referem as reinterpretações do CC. É nesse jogo de continuidade/descontinuidade que os conceitos do CC significam, retomam, desqualificam, reelaboram e, assim, historicizam a própria mudança de foco da técnica e da teleologia para a leitura e disputa de sentidos.

⁸ Embora não esteja no campo de concomitância do CC, cabe dizer que esses conceitos coadunam com a posição de Masschelein e Simon (2013) acerca da escola e, por isso, o CC a assume para si. Para eles, a escola é o lugar onde o conhecimento se torna público e acessível a todos, independentemente de origem social, cultural ou econômica. Esse “tornar comum” não é dar a todos a mesma coisa, mas abrir a experiência de um mundo compartilhado.

Vista por dentro, a rede conceitual do CC opera exatamente pelos procedimentos de intervenção que Foucault descreve. A tematização organiza o percurso; a problematização formula questões sobre as formas de regulação das práticas corporais (Santos, 2016); o mapeamento reescreve o estado do arquivo local, cartografando jogos de força, afetos, repertórios, discursos e espaços, configurando uma técnica de reescrita do que circula (Neira e Nunes, 2022); a vivência (Nunes et al, 2021) e a leitura dos códigos e representações (Nunes, 2016b; Neira e Nunes, 2022) transcrevem a prática corporal em linguagens interpretativas de si e analíticas (diários, quadros, vídeos), produzindo equivalências e contrastes; a ressignificação funciona como redistribuição e recomposição de enunciados, criando novos arranjos (Neves, 2016; Silva Júnior, 2021); ampliação e aprofundamento operam a transferência entre campos (da mídia à aula, da comunidade à escola, de um estilo corporal a outro) e a delimitação/redelimitação de validade (Neira e Nunes, 2022); o registro refina o que se vê e o que se diz e dá repetibilidade (Muller, 2016); e a avaliação desloca o critério de desempenho para a consistência interpretativa e para a qualidade das relações produzidas entre enunciados para produzir novos percursos (Escudero, 2011). É assim que os conceitos deixam de ser etapas e se tornam métodos de transcrição, tradução e sistematização do que se diz/faz sobre as práticas corporais.

Essa engenharia conceitual explica por que o CC insiste em materialidades (portfólios, relatos, registros audiovisuais) e em circuitos de circulação acadêmica (artigos, livros, capítulos, congressos e anais, palestras), pois, é nelas que os enunciados ganham status repetível, tornando-se citáveis e comparáveis, que é condição para a existência conceitual do currículo como peça de arquivo. Não por acaso, os próprios estudos sobre o CC destacam o papel dos relatos de prática na estabilização e variação dos operadores e a tensão permanente entre aproximações e diferenciações na “escrita-curriculo” dos docentes⁹.

Em suma, à maneira foucaultiana, a formação dos conceitos no CC resulta de um sistema de coexistências (o que se admite, discute, exclui; com que outros domínios se confrontam; de que memórias se filia) e de procedimentos de intervenção (reescritas, transcrições, traduções, transferências, sistematizações, delimitações) que, juntos, autorizam e cobram o funcionamento dos operadores tematização, problematização,

⁹ Para saber mais sobre as pesquisas sobre o CC, ver <https://www.gpef.fe.usp.br/teses-dissertacoes-monografias-e-relatorios-de-pesquisa/> e <https://transgressao.com.br/category/teses-dissertacoes-monografias-e-relatorios-de-pesquisa/>

mapeamento, vivência, leitura, ressignificação, ampliação, aprofundamento, registro e avaliação. Por isso, esses conceitos garantem a regularidade do CC sem engessá-lo. São o modo como o currículo faz existir e transforma o que se diz e se faz sobre as práticas corporais na escola como técnicas de arquivo que sustentam, historicamente, seu campo de enunciados.

A formação das modalidades enunciativas

Para Foucault (2008), analisar as modalidades enunciativas não é descrever estilos ou sintaxes, mas explicitar o estatuto histórico do dizer: as regras que definem quem pode falar, de onde se fala, que funções o sujeito pode ocupar frente aos objetos de que trata e em que materialidades os enunciados existem e circulam. Nesse nível, o enunciado se distingue do simples ato de fala, pois não depende da intenção de um autor, mas de posições institucionais e de condições históricas que conferem autoridade e repetibilidade ao que foi dito.

Assim, descrever modalidades enunciativas implica cartografar o campo em que até o menor dizer já aciona todo um sistema de regras que organiza objetos, conceitos e estratégias. O campo enunciativo é regular e relacional. Não há um ponto de origem único nem uma revolução que explique de uma vez por todas a passagem de um regime a outro, mas, sim, hierarquias, derivações e interdependências. Alguns enunciados funcionam como matrizes que prescrevem objetos e códigos de descrição, enquanto outros se ramificam em descobertas, transformações conceituais e técnicas.

Transposto para a Educação Física, o CC pode ser lido como a emergência de uma formação discursiva em que certas modalidades enunciativas tornam possíveis e legítimos enunciados como “as práticas corporais são produções culturais que devem ser tematizadas no currículo”. Reitero, mais uma vez, que não se trata da inspiração de autores, mas de um arquivo contemporâneo que valoriza cultura, linguagem e diferença, deslocando a disciplina de um regime centrado na normalização técnica para outro que privilegia leitura, interpretação e disputa de sentidos.

Nessa perspectiva, as modalidades enunciativas do CC reorganizam simultaneamente os lugares de fala (professores, estudantes, pesquisadores), os espaços institucionais em que se fala (aula, formação docente, produção acadêmica), as funções e instrumentos associados (registros, relatos, diários, vídeos) e as materialidades de circulação (sites e canais na internet, textos, publicações, portfólios). É nesse feixe que os enunciados do CC adquirem autoridade, repetibilidade e estatuto de arquivo,

permitindo que experiências locais se tornem documentos compartilhados, comparáveis e criticáveis.

No plano das modalidades enunciativas, a primeira questão é: quem fala? No CC, o professor deixa o lugar de instrutor técnico e de mediador para ocupar o de problematizador que organiza cenas de tematização. Por sua vez, os estudantes figuram como receptores/intérpretes/produtores de discursos, e a pesquisa com seus relatos de prática funciona como instância de validação, comparação e circulação do que foi dito e feito. São posições institucionalmente reconhecidas no campo. Essa distribuição de lugares é condição para que os enunciados do CC tenham autoridade e, por sua vez, sejam reconhecidos como peças do arquivo contemporâneo da disciplina.

A segunda questão é de onde se fala? As modalidades do CC se ancoram em cenas institucionais articuladas, a saber: a aula (vivências, leituras de códigos, registros), a formação docente (grupos de estudos e planejamento onde se reelaboram procedimentos e se revalidam critérios) e a produção acadêmica (cursos de graduação, pós-graduação, extensão, pesquisas, relatos, livros, capítulos, artigos, anais, concursos públicos) que estabiliza experiências como documentos repetíveis e citáveis. É nessa triangulação que enunciados de aula ganham estatuto para circular e ser confrontados, tornando-se comparáveis entre turmas, escolas e tempos. O resultado é a passagem do acontecimento local para a existência arquivística, condição para a sobrevivência e o debate dos enunciados.

Terceiro: quais posições, distâncias e instrumentos o sujeito pode ocupar? O CC distribui funções enunciativas mapear, planejar, observar/anotar, interpretar, problematizar, avaliar e as acopla a instrumentos (diários de campo, registros audiovisuais, relatos) que mudam a escala de informação e modulam a distância entre gesto e sentido. Ao operar, esses dispositivos não apenas descrevem práticas; eles as reconstróem como textos, organizando o que pode ser visto/dizível e reescrevendo relações entre o imediato do acontecimento e os códigos que a atravessam. É nesse entrelaçamento que a aula se torna um “lugar de equivalência para os enunciados” (Foucault, 2008, p. 165), passível de repetição e crítica.

Quarto: em quais materialidades e com que *status* o enunciado existe? Diários, vídeos, fotos, cartazes, portfólios e, sobretudo, relatos de prática dão suporte e repetibilidade aos dizeres do CC. Como insiste Foucault (2008), o que interessa não é o lugar físico da enunciação, mas o *status* que permite a equivalência de enunciados ao longo de reapresentações, o que transforma uma experiência de aula em documento

citável e comparável. Por isso, a materialidade integra o regime de existência do enunciado e define caminhos de institucionalização, recepção, reutilização e apropriação, pelos quais os dizeres se tornam instrumentos de estratégia.

Essa malha modal não se soma por justaposição. Ela se articula estrategicamente. Quando a escola tematiza, por exemplo, o funk ou o skate, não basta dar vez à prática e voz aos praticantes. É preciso que professores e estudantes ocupem posições reconhecidas, que a cena institua espaços de fala e escuta, que instrumentos façam ver e dizer de outros modos, e que haja inscrição documental capaz de deslocar o episódio para dentro do arquivo, que é a condição para que a comparação, a crítica e a continuidade ocorram. É assim que uma regularidade homogênea enunciativa se estabelece sem uniformizar tudo. É por tramas de relações e interdependências que a arqueologia se propõe a inventariar.

Por fim, voltar às modalidades enunciativas do CC é, metodologicamente, recusar tanto a explicação por inspiração e vontade de autor quanto a redução a um manual de procedimentos, livros didáticos, prescrições curriculares. O que dá consistência ao campo é o feixe que articula quem fala, de onde se fala, com que funções e instrumentos e em que suportes os dizeres existem e circulam. Esse feixe ao operar, realimenta objetos, conceitos e estratégias. A aula deixa de ser mero lugar de execução técnica para tornar-se espaço de produção de enunciados com vida social, que entram “na ordem das contestações” (Foucault, 2008, p. 118), constituindo o currículo como prática discursiva reconhecível e historicamente situada (Lopes e Macedo, 2011). Nesse sentido, descrever as modalidades enunciativas do CC é mostrar sob que regras e materialidades ele faz existir seus próprios enunciados e porque eles subsistem, se transformam e se estabilizam como parte do arquivo contemporâneo da Educação Física.

Podemos ilustrar com um exemplo: ao tematizar o funk, o professor enuncia a partir da posição de quem problematiza os sentidos sociais dessa prática. Os alunos, ao trazerem suas vivências com a música e a gestualidade da dança, enunciam de outro lugar, tornando visível a pluralidade de interpretações. Quando essa experiência é sistematizada em um relato e publicada em um livro, revista ou tese, o discurso ganha outras posições enunciativas. Quando os pares o leem, ele se torna instância de validação, comparação e legitimação. Ele passa a ser exemplo, prova, argumento ou contraponto dentro de um campo discursivo. Por outro lado, a pesquisa acadêmica reconhece e legitima o funk como objeto pedagógico.

Assim, no CC, as modalidades enunciativas não se restringem à sala de aula. Elas se distribuem entre escola, formação docente e produção acadêmica, compondo um campo em que professores, estudantes e pesquisadores compartilham a tarefa de dizer, problematizar e registrar o currículo como prática cultural.

A formação das estratégias

Em *A arqueologia do saber*, Foucault (2008) reserva o nome “estratégias” para designar aquelas grandes linhas de força, temas e teorias, que resultam de certos reagrupamentos de objetos, tipos de enunciação e organizações conceituais em um domínio histórico específico. Como as anteriores, não são motivações psicológicas de autores, nem visões de mundo prévias acima do discurso. São maneiras reguladas de usar as possibilidades do arquivo, isto é, são modos históricos de tratar objetos, dispor formas enunciativas e manipular conceitos, cuja inteligibilidade não se obtém por causalidades lineares ou por acasos, mas pela descrição da sua regularidade e pelo sistema comum de sua formação. É por isso que a análise estratégica, em Foucault, deve localizar pontos de difração (incompatibilidades que se tornam alternativas), pontos de equivalência (elementos formados pelas mesmas regras que se apresentam como “ou isto/ou aquilo”) e pontos de ligação (derivações que conduzem a sistematizações), lembrando a verticalidade do conjunto que afirma que nem todas as posições de sujeito, nem todas as coexistências de enunciados e nem todas as estratégias são possíveis. Interessam apenas as autorizadas pelo modo como, anteriormente, se formaram os objetos, as modalidades enunciativas e os conceitos. As estratégias retroagem, reconfigurando esses níveis à medida que operam, porque os enunciados têm materialidade, circulam, são apropriados e contestados. Eles entram na ordem das contestações e passam a veicular estratégia. Nessa chave estritamente arqueológica, a formação das estratégias não paira acima do arquivo. Ela condensa e orienta escolhas já condicionadas pelas regras de formação do campo, ao mesmo tempo em que realoca e redefine seus limites.

Transpondo para a Educação Física, fica mais nítida a paisagem quando recordamos, com exemplos, o entrechoque de quatro estratégias históricas. A higienista se reconhece em inspeções médicas escolares, séries calistênicas padronizadas e ginásticas de correção postural que, ao higienizar condutas, enquadram os corpos por métricas de normalidade e disciplinam o cotidiano escolar com rotinas de asseio, filas e medidas antropométricas. A esportivista desloca o eixo para o rendimento: aulas viram treinos, calendários se organizam por torneios e rankings, testes de aptidão selecionam

talentos e a lógica da periodização técnica passa a ordenar conteúdos e avaliações, frequentemente expulsando do centro quem não consegue participar com desempenho adequado para os campeonatos (interclasses e interescolas). As biopsicossociais investem no desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, seguindo os estágios maturacionais. Esses ditam sequências, fichas e baterias de testes que monitoram janelas de aprendizagem, enquanto o professor assume o papel de regulador do ritmo de aprendizagem, com pouca disputa de sentidos sobre as práticas. A crítica, por sua vez, pretende desnaturalizar o campo: aparecem unidades que denunciam a mercantilização do esporte e a ideologia do rendimento, seminários e debates sobre mídia e desigualdades, leituras da cultura corporal como expressão de alienações; porém, não raro, o discurso permanece centrado em “consciência verdadeira”, com menor investimento em materialidades que façam circular, publicamente, o que a aula produz.

Esse pano de fundo é decisivo para compreender o que muda quando o CC emerge como configuração pós-crítica. Isso ocorre não porque nega o passado ou desacredita outras perspectivas curriculares, mas porque usa de outro modo o arquivo, tematizando as práticas corporais como textos culturais e fazendo da afirmação da diferença princípio de trabalho.

Para explicitar esse uso, convém qualificar cinco linhas de força que, lidas arqueologicamente, constituem as escolhas estratégicas do CC: tematização, problematização¹⁰, desconstrução, escrita-currículo e planejamento aberto ao acontecimento. Aqui, uma observação decisiva: os princípios ético-políticos, a saber: justiça curricular, reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade, rejeição ao daltonismo cultural, descolonização do currículo, ancoragem social dos conhecimentos, enunciação dos saberes e articulação ao projeto político pedagógico não são estratégias. Eles atuam no plano das condições de possibilidade de ação docente como regras de seleção, legitimação e validação (quem pode dizer, o que entra, como circula e com que responsabilidade pública), isto é, como condições históricas para o exercício da função enunciativa no interior do campo.

¹⁰ Embora tematização e problematização figurem, no plano conceitual, como operadores de leitura e reemprego de enunciados (selecionam repertórios, organizam registros, formulam questões, definem critérios de comparação), neste trabalho elas são retomadas também como estratégias porque, no CC, adquirem função diretiva sobre o campo. Por exibirem regularidade de uso, materialidades de validação e efeitos de retroação sobre objetos, modalidades e conceitos, tematização e problematização assumem, aqui, lugar estratégico.

A tematização, herdeira dos temas culturais freirianos, inaugura o movimento sem se confundir com um catálogo de assuntos (Neira e Nunes, 2009; Santos, 2016). No CC, ela é ressignificada rizomaticamente. Ao invés de encadear tópicos, ela arma redes de problemas e conexões laterais entre repertórios, espaços, mídias e memórias, constituindo o objeto “práticas corporais como textos culturais” ao mesmo tempo em que o abre a deriva, comparação e formulação. Nesse gesto, os princípios funcionam como regras: a justiça curricular e o reconhecimento do patrimônio orientam que repertórios devem ganhar centralidade; a rejeição ao daltonismo e a descolonização impedem que marcadores como raça, gênero, classe e colonialidade sejam apagados do próprio tema; a ancoragem social exige situar histórica e territorialmente as leituras dos códigos das práticas; e a articulação ao PPP confere estatuto institucional aos percursos. Assim, quando o CC tematiza, por exemplo, parkour, o que se estabelece, do ponto de vista foucaultiano, é uma maneira regulada de tratar esses objetos (como aparecem e com que recortes), de dispor formas enunciativas (como serão apresentados, registrados, avaliados e publicizados) e de manipular conceitos (quais operadores didático-metodológicos permitirão descrevê-los e tensioná-los).

A problematização costura a tematização às demais linhas, pois converte o tema em campo de questões e define o que merece ser ampliado e aprofundado, que vozes convocar e que materialidades produzir para que os dizeres ganhem estatuto público (Neira e Nunes, 2009; Santos, 2016). É nesse ponto que se tornam visíveis os pontos de difração (por exemplo, quando o mesmo objeto, o futebol, se bifurca entre leituras moralizantes de controle e leituras culturais de disputa de sentidos), os pontos de equivalência (quando diferentes situações didáticas, como relato escrito, vídeo-ensaio, mostra pública funcionam como alternativas formadas pelas mesmas regras) e os pontos de ligação (quando séries coerentes como, vivência, leitura de códigos, ressignificação se articulam e se sistematizam). A bússola dos princípios orienta o recorte das perguntas (quem fala? quem foi silenciado? que critérios regulam a visibilidade? com que responsabilidade perante a comunidade e o PPP?), garantindo que o campo de problemas não se dissolva em espontaneísmo nem regrida a um receituário.

A desconstrução intervém, então, desfazendo evidências, hierarquias e binarismos, neutralidades técnicas, eurocentrismos de cânone, nobilitações seletivas, reordenando critérios de legitimidade, fontes e exemplos (Neira e Nunes, 2007). No plano foucaultiano, trata-se de mostrar como a estratégia recombina objetos/enunciações/conceitos sob regras de formação já dadas, mas agora orientadas por

outras escolhas: o que conta como domínio da técnica ou cultura? quais séries se opõem (difração)? quais alternativas se tornam equivalentes (equivalência)? quais derivações se consolidam em novas sistematizações (ligação)? Os princípios ético-políticos funcionam aqui como regras de validação: redistribuem autoridade discursiva (justiça), impedem apagamentos (rejeição ao daltonismo), atravessam hierarquias herdadas (descolonização), situam análises (ancoragem social) e dão lastro institucional às mudanças (PPP). Os registros (diários, portfólios, fotos, vídeos, relatos de prática) conferem materialidade repetível aos deslocamentos, permitindo que circulem como enunciados comparáveis e criticáveis.

A escrita-curriculo dá forma estética-ética à invenção e altera o plano das evidências didáticas. Na acepção introduzida por Neira e Nunes (2009), com hífen para afirmar que o currículo se faz escrevendo, é aqui uma estratégia, pois ela reorganiza as evidências didáticas ao fazer com que os encaminhamentos (mapeamento, vivência, leitura de códigos, ressignificação, ampliação, aprofundamento, registro, avaliação) deixem de ser roteiro e se tornem operadores de criação. Em termos arqueológicos, vê-se aí uma estratégia que manipula conceitos e dispõe enunciações de maneira a construir pontos de equivalência (múltiplas vias de apresentar o mesmo jogo de enunciados) e pontos de ligação (derivações que estabilizam um modo de escrever e mostrar o currículo). Os princípios operam como guarda-corpos: evitam folclorizações das práticas e praticantes (justiça e reconhecimento), orientam escolhas de linguagem e visibilidade (rejeição ao daltonismo e descolonização), exigem situar a escrita (ancoragem social) e legitimam sua publicização (PPP), consolidando o estatuto público dos enunciados.

Por fim, o planejamento aberto ao acontecimento confere forma temporal à estratégia do CC (Nunes, 2018): mantém a regularidade do campo porosa ao inesperado, evitando tanto o *laissez-faire* quanto a fórmula (Bonetto, 2016). Escrita-curriculo e planejamento são complementares: a primeira institui materialidades e critérios públicos; o segundo reitera que tais critérios podem ser reendereçoados conforme emergem problemas, sem perder os princípios. Assim, tematização funciona como dobradiça (abre trilhas a partir do vivido), a problematização como costura (hierarquiza questões e define materialidades), e a desconstrução e a escrita-curriculo como motores de variação (desmontam e recriam). Os princípios voltam a operar como bússola para decidir prioridades, parceiros (visitas de representantes das práticas corporais, saídas da escola para o território da ocorrência), visibilidades e as materialidades (relatos, dossiês, portfólios, vídeos, cartazes) não apenas documentam, mas fazem existir o currículo como

peça de arquivo, suscetível de crítica e de reinterpretação pública e multiplicidade sem fim.

Dito isso, fica mais nítido o encaixe com a arqueologia foucaultiana: chamamos “estratégias”, no sentido estrito, às maneiras historicamente reguladas pelas quais o CC trata seus objetos, dispõe formas enunciativas e manipula seus conceitos para compor temas/teorias reconhecíveis (diferença, equidade, democracia) por difrações, equivalências e ligações; os princípios ético-políticos não são outra estratégia, mas o plano de condições de possibilidades que dá regra à seleção, legitimação e circulação do que se diz e se vê na escola. Assim descritas, as cinco linhas (tematização, problematização, desconstrução, escrita-currículo e planejamento aberto ao acontecimento) são a formação das estratégias do CC. Como se percebe não se trata de um receituário, mas a regularidade móvel com que esse currículo faz existir e transforma seus enunciados.

Entre Arquivo e as aulas de Educação Física: o que o currículo cultural faz existir

Concluir este percurso exige retomá-lo no que ele tem de mais produtivo: a arqueologia do saber permitiu deslocar a pergunta clássica: “o que é a Educação Física?” para “sob que regras ela faz existir seus dizeres?”. Ao reconhecer o enunciado como unidade histórica, a formação discursiva como regime de regularidade e o arquivo como a positividade que instaura o que pode ser dito, mostramos que o currículo cultural da Educação Física não é mais uma “metodologia da moda”, ou uma “novidade que resolverá os problemas da escola”. Trata-se de um modo historicamente situado de usar o arquivo pedagógico para fazer emergir objetos, posições de sujeito, operadores conceituais e estratégias que reconduzem o ensino às disputas de sentido na cultura. Nesse gesto, a centralidade desloca-se da técnica e da teleologia para a linguagem, a diferença e a publicação responsável do que se faz e do que se aprende, em consonância com a defesa de Masschelein e Simons (2013) da escola como espaço público de estudo, onde se suspende a utilidade imediata para mostrar o mundo comum e partilhar atenção de modo igualitário, condição mesma de uma prática democrática (Masschelein e Simons, 2014).

Nessa chave, reconstituímos as quatro regras de formação. Na formação dos objetos, vimos que práticas corporais entram no currículo não por essência, por inspiração e escolha pessoal do docente ou por interesses dos alunos, mas por feixes de relações que as tornam visíveis e discutíveis: funk, skate, capoeira, parkour, K-pop, GRD, box,

basquete, pipa, amarelinha etc., são objetos quando recortados em superfícies de emergência (territórios, mídias, tradições), validados por instâncias (docência, pesquisa, PPP) e diferenciados por grades (regimes de representação, usos de espaço, códigos, marcadores sociais). Nas modalidades enunciativas, descrevemos a redistribuição do dizer: docentes como problematizadores, estudantes como intérpretes/coautores, pesquisa e relatos de prática como instâncias de legitimação e circulação, um arranjo que transforma a aula em lugar de materialidades repetíveis. Na formação dos conceitos, explicitamos a rede tematização, problematização, mapeamento, vivência, leitura de códigos, resignificação, ampliação, aprofundamento, registro e avaliação como operadores de reemprego e tradução de enunciados (e não como sequência fixa). Por fim, na formação das estratégias, qualificamos cinco linhas de força: tematização, problematização, desconstrução, escrita-currículo e planejamento aberto ao acontecimento, reconhecíveis pelos seus pontos de difração, equivalência e ligação.

Importa reiterar que os princípios ético-políticos (justiça curricular, reconhecimento do patrimônio cultural corporal, rejeição ao daltonismo cultural, descolonização do currículo, ancoragem social dos conhecimentos, enunciação dos saberes e articulação ao PPP) não compõem uma sexta estratégia. Eles operam no plano das condições de possibilidade da ação docente como regras de seleção, legitimação e validação. É por eles que um tema ganha centralidade sem folclorização; que vozes historicamente silenciadas entram para falar com autoridade; que registros deixam de ser adereços e passam a valer como provas públicas; que a escola responde pelo que faz, ao publicar relatos, dossiês, portfólios etc. Mais uma vez, recorremos a Masschelein e Simons (2013), que nos lembram que a publicização do trabalho escolar não é marketing, mas ato democrático. Para eles, tornar algo comum e disponível ao julgamento de qualquer um, reforça a escola como instituição democrática e não como serviço privado orientado por resultados instrumentais.

Do ponto de vista metodológico, Foucault (2008) nos apresenta algumas “observações e consequências” da arqueologia, que também nos autorizam algumas ênfases finais. Primeiro, convém recusar periodizações totalizantes. Ao falarmos em estratégias higienistas, esportivistas, biopsicossociais e críticas, referimo-nos a períodos enunciativos, níveis de homogeneidade regulados por regras de formação, e não a degraus de uma teleologia evolutiva. Não se trata de evolução da Educação Física. Segundo, a unidade do CC não é um “espírito” nem um “tema” que permanece. É a coerência de um sistema de relações que, ao mesmo tempo, garante reconhecimento e permite variação.

Terceiro, a tríade raridade–exterioridade–acúmulo ajuda a medir a força política do projeto, qual seja: pouco do que poderia ter sido dito, de fato é dito; o que conta é o fora (as regras que autorizam dizer); e o que se publica faz volume, sustentando o campo contra retornos ao tecnicismo e à moralização. Aspectos que também dialogam com a tese de Masschelein e Simons (2013) de que a escola protege um tempo igual para estudar, resistindo às colonizações utilitárias que corroem sua vocação pública.

A contribuição do artigo assim pode ser dita: arqueologicamente, mostramos como o CC faz existir um discurso público sobre práticas corporais com objetos selecionados por critérios de justiça e reconhecimento, com posições de sujeito redistribuídas, com operadores que tornam comparáveis experiências e com estratégias que mantêm o planejamento poroso ao acontecimento. Curricularmente, explicitamos o que isso redistribui: a avaliação migra do rendimento para a consistência interpretativa; a autoria docente-discente ganha lastro nas materialidades; a escola assume responsabilidade pública por seu dizer/fazer. Politicamente, seguindo Masschelein e Simons (2014), sublinhamos que tais movimentos exercitam a democracia no sentido forte, como diz os autores: expor o mundo, dar tempo e igualar a atenção, para que “qualquer um” possa estudar aquilo que se põe em comum.

No entanto, há limites e agendas abertas. A aposta em materialidades (relatos, vídeos, portfólios) requer condições institucionais e formativas que nem sempre estão dadas. Sabemos bem que a porosidade ao acontecimento depende de proteção contra retornos prescritivos, ameaçadas pelas intempéries das políticas de governo; a descolonização demanda vigilância sobre as próprias formas de visibilizar multiplicidades. Ainda assim, o saldo é claro: entre arquivo e os espaços em que a Educação Física pode ocorrer, o CC estabiliza uma positividade histórica para a Educação Física enquanto uma prática discursiva que se sabe situada, que se oferece à crítica e que só se realiza no confronto público dos seus enunciados. E, se é próprio das boas conclusões abrir o texto que encerram, encerramos abrindo: a arqueologia ensinou que um discurso se mede menos pelo que afirma do que pelas condições que cria para que outros possam dizer. Nesse sentido, o CC não termina no documento. Ele insiste nos modos de ler, escrever e publicar a cultura que a escola faz existir hoje, para que amanhã possa ser de outro modo.

Referências

ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter; VAZ, Alexandre Fernandez. Classificações epistemológicas na Educação Física: redescrições. *Movimento*, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 241–263, 2012. DOI: 10.22456/1982-8918.27727.

AZEVEDO, Edson Souza de; SHIGUNOV, Viktor. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. *Kinein*, Florianópolis, v. 1, n. 1, set./dez. 2000.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. *A “escrita-curriculo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2016.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, Campinas, n.48, p.69-88, 1999a.

BRACHT, Valter. *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999b.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Campinas: Papirus, 1991.

ESCUADERO, N. T. G. Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural: Uma escrita autopoietica. 2011. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo; SIMÕES, José Luís. *História da Educação Física no Brasil*. Pernambuco: Editora Universitária, 2011

HALL, Stuart. A questão multicultural. In: SOVIK, Liv (org.). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 51–100.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MÜLLER, A. A avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física*. São Paulo: FEUSP, 2022. (e-book).

NEVES, M. R. O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. (org.). *Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença (s)*. Curitiba: CRV, 2016a. p.15-66.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Educação Física na área de códigos e linguagens. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. (org.). *Educação Física cultural: escritas sobre a prática*. Curitiba: CRV, 2016b. p. 51-72.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. In: FERNANDES, C. (org.). *Ensino Fundamental – planejamento a prática pedagógica*. Curitiba: Appris, 2018.

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, Jul./Dez 2008.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; SILVA, Fidel Machado de Castro; BOSCARIOL, Marina Contarini; NEIRA, Marcos Garcia. As noções de experiência e vivência no currículo cultural de Educação Física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas. *Pro-Posições*, v. 32, e20190047, 2021.

ROCHA, Mayara Alves Brito da; TENÓRIO, Kadja Michele; SOUZA JUNIOR, Marcílio Barbosa Menezes; NEIRA, Marcos Garcia. As teorias curriculares nas produções acerca

da Educação Física escolar: uma revisão sistemática. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, p. 178-194, 2015.

SANTOS, I. L. A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física. 2016. 301 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

SILVA JÚNIOR, W. S. Currículo cultural e a ressignificação: efeito das práticas de resistência. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 2021.

SCLIAR, M. *História do conceito de saúde*. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 29-41, 2007.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JÚNIOR, M. (1999). O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular...? isso é história? Recife: EDUPE.

Conflito de interesses

Declaro que não há conflito de interesse.

Declaração de disponibilidade de dados de pesquisa

Os dados do estudo estão disponíveis no corpo do texto.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.